TRANÇANDO REDES DE COMUNICAÇÃO

***Releitura de uma práxis da educação no
contexto da saúde***

AUSONIA FAVORIDO DONATO

**Tese apresentada ao
Departamento de Saúde Materno-Infantil
da Faculdade de Saúde Pública da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Saúde Pública.**

**ORIENTADOR
Prof. Assoc. CORNÉLIO PEDROSO ROSENBERG**

**SÃO PAULO
2000**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, por processos fotocopiadores.

Assinatura:

Data:

Em memória de Rubens Celso Rodrigues, amigo leal e generoso, uma voz que sempre se solidarizou com todos os que necessitavam de uma escuta, uma palavra de apoio, um gesto afetivo. Este trabalho é para você, Rubão, que nunca se colocou em primeiro plano, mas que sempre teve, como referência de vida, a felicidade de seus familiares, amigos, colegas e alunos.

Em memória de Joaquim Alberto Cardoso de Melo, expressão da razão e paixão que, na condição de educador, nunca deixou de alertar para a necessidade de maior justiça social, inseparável da liberdade. Juca, para você que viveu com intensidade a brevidade de todos os instantes, buscando nessa brevidade o que pudesse existir de permanente, saudades.

Dedico este trabalho à mamma e ao meu pai que, na sua forma simples de viver, me ensinaram e continuam me ensinando o sentido da vida.

Minha homenagem ao Prof. Walter Sidney Pereira Leser, meu primeiro grande Mestre de Saúde Pública, que sempre valorizou, incentivou e criou condições para a realização de práticas educacionais inovadoras no campo da Saúde.

Aos meus interlocutores, Dra. Elzira Vilela, Professora Evanilde Martins, Professora Dra. Fumika Peres, Professora. Lucimar L. Colen, Dra. Maria Rosa Logiodice Cardoso, Professora Elizabeth Gonçalves e Professor Dr. Eugênio Vilaça Mendes, minha gratidão por seus convites, que denotam confiança, por sua disponibilidade para o diálogo, seu ânimo (alma), sua inteligência (inter-legere) e sua grande e generosa capacidade de ad-mirar. É muito importante para mim poder comungar com vocês princípios, valores, sentimentos, pensamentos e afetos. Na verdade, talvez eu soubesse melhor agradecer-lhes, da forma como costumeiramente faço: abraçando-os, olho no olho, sentindo intensamente suas presenças calorosas.

AGRADECIMENTOS

Neste espaço quero agradecer aos amigos que me acompanharam ao longo deste percurso. Esses agradecimentos procuram reconhecer momentos de amizade, de apoio intelectual, de afetividade, fundamentais e decisivos para a realização deste trabalho. Seria impossível relacioná-los todos aqui. Mas, desejo mencionar algumas pessoas mais diretamente implicadas neste estudo:

- *Em primeiro lugar está o Professor Dr. Cornélio Pedroso Rosenberg que, honrando-me com sua orientação, permitiu-me reafirmar os princípios de uma educação humanizadora. É isso mesmo. Com ele reaprendi que nós nos humanizamos na relação uns com os outros. Com ele, criei, como discípula, um vínculo libertador. Por causa dele, busquei as raízes etimológicas do vocábulo sabedoria – sapientia – que significa saber saboroso. E, neste momento convido Barthes para me ajudar a reverenciar meu orientador – “sabedoria é nada de poder, uma pitada de saber e o máximo possível de sabor”. Nossos diálogos foram e continuam sendo saborosos;*
- *À Professora Dra. Keiko Ogura Buralli, minha amiga Keikinho, o quê lhe dizer ? Neste momento, em que as pessoas parecem estar anestesiadas para grandiosidades, solidariedade, despreendimentos, isto é, parecem estar impedidas em sua amorosidade, reencontro você, que é um ser superlativo. Você é grande em suas virtudes, tanto assim é que ousa fazer do ato de conhecer, aprender ou ensinar, um movimento que caminha no sentido da construção de espaços onde a vida de todos acontece em toda sua plenitude;*
- *Ao Professor Maurício Mogilnik, Mauricinho, meu amigo de todas as horas, com quem aprendo muito e sempre. Como grande professor, vem discutindo com compromisso político, radicalidade e sensibilidade, a concretude de ser educador. Com você, Mauricinho, tenho o privilégio de compartilhar os desafios e os encantamentos da prática pedagógica cotidiana. E, hoje, divido com você um pouco das reflexões, para as quais você significativamente contribuiu;*
- *Prezo aos céus ter poupado o futebol de mais um Zé e propiciado à Saúde Coletiva o Professor Doutor José da Rocha Carneiro, aquele que me ensinou que para ser grande deve-se ser inteiro;*
- *Ao Professor Doutor Adilson Odair Citelli, cuja postura afável, acolhedora e sua inegável competência me sensibilizaram, possibilitando-me novos aprendizados, em especial no campo da*

Comunicação. Devo dizer que sua leitura empenhada e cuidadosa propiciou refazer trechos, modificar conceitos e idéias, reforçar outros, enfim, enriquecer este trabalho;

- *Ao Professor Ricardo Gonçalves Barreto, meu caríssimo assessor para assuntos de alta poesia, meu reconhecimento e gratidão por sua grandiosa contribuição (rima de sílabas e de espírito) e, principalmente, por ter me apresentado Bakhtin;*
- *À Dra. Fumika Peres. É inegável sua contribuição teórico-filósica nos estudos sobre adolescentes. Lembro-me que você dedicou sua tese para os adolescentes excluídos da oportunidade de uma existência digna. Sua participação neste estudo foi absolutamente fundamental, em especial, no momento de seu fechamento;*
- *Ao Professor Luís Márcio Barbosa, cúmplice de sonhos, de buscas, de projetos, meu agradecimento pela leitura atenta, pela parceira e pelos comentários encorajadores sobre este trabalho. Para quem o valor da vida se faz na travessia;*
- *Ao Professor Raul Borges Guimarães, meu querido Raulzinho que, em sua prática educativa, seriamente vem refletindo sobre o ser educado: exigindo de si próprio rigorosidade metódica, pesquisa, respeito pelos saberes dos alunos, ética, dentre outras atitudes. Por me ensinar que empolgação e entusiasmo (En-Theos-iasmós) são fundamentais em qualquer trabalho;*
- *À Professora Noemi Jaffe, em cujas palavras, sempre bem-vindas, se deposita a esperança na arte como forma de transformação do ser humano;*
- *À Dra. Luiza Heimann, amiga Lulukinha, pela sua generosidade antes de tudo. Muitas das reflexões, aqui contidas tiveram como cenário pedagógico nosso núcleo dos SILOS. Sua competente e persistente condução dos trabalhos permitiu que nós, participantes, partilhássemos os vários saberes e construíssemos uma prática educativa respaldada por uma concepção crítica da educação;*
- *À Dra. Maria Lúcia Stefanini. Maluzinha, pelos convites e convívio, que vitaliza o sentido de ser con-vida-do;*
- *À Professora Elza Ferreira Lobo, com quem venho aprendendo que toda a prática educativa se funda na experiência democrática com o outro;*

- *À Dra. Neia Schor, pela amizade e acolhimento no decorrer deste trabalho. Suas intervenções possibilitaram transformar o escasso Chronos (tempo cronológico) em extenso Kairós (tempo vivido);*
- *À Sonia Hetó, querida e virtuosa amiga. Soninha, lembro-me de um provérbio que diz mais ou menos o seguinte: “quanto mais a haste do trigo estiver carregada de grãos, mais ela se curva”. Penso que se refere aos prodígios da humildade, não entendida como sujeição, mas como aquilo que frutifica no outro. Muito obrigada pelas sugestões quanto ao estilo do trabalho;*
- *Às bibliotecárias da Faculdade de Saúde Pública, pela competente revisão das referências bibliográficas;*
- *Ao jornalista Claudio R.R. Pavão pela leitura atenta, pela disponibilidade e por sua dedicação desinteressada a este trabalho;*
- *Aos funcionários do Departamento de Saúde Materno-Infantil, Elba, Leandro, Iara, Meirezilda e Sonia, pelo carinho e atenção;*
- *À Sonia Vilela e Maria Givanilde da Silva (Nina), minha gratidão por terem me ajudado da forma mais especial possível: assistindo meus pais e*
- *Ao CNPq, pelo apoio financeiro que propiciou o desenvolvimento de parte da pesquisa relacionada a este trabalho.*

Lusofonia

*Eu gostaria de exaltar um bom tupi
As belezas do meu país
Falar dos rios, cachoeiras e cascatas
Do esplendor das verdes matas e remotas tradições
Também cantar em guarani os meus amores
Desejos e paixões
Bem fazem os povos
Das nações irmãs
Que preservam os sons e a cultura de raiz*

*A expressão do olhar
Traduz o sentimento
Mas é primordial
Uma linguagem comum
Importante fator
Para o entendimento
Que é semente do fruto
Da razão e do amor*

*É sonho ver um dia
A música e a poesia
Sobreporem-se às armas
Na luta por um ideal
E preconizar
A lusofonia
Na diplomacia universal*

Martinho da Vila – Elton Medeiros

ÍNDICE

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1. APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	3
CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUMAS CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA SAÚDE.	17
2.1 – EM TORNO DE ALGUMAS QUESTÕES EDUCACIONAIS	17
2.2 - BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO BRASIL	26
2.3 - EM TORNO DE ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A COMUNICAÇÃO	39
CAPÍTULO 3. ACEPÇÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA - PRÁXIS	58
CAPÍTULO 4 - CRIANDO E RECRIANDO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DO CAMINHAR	64
CAPÍTULO 5 - OS PARCEIROS COMO INTERLOCUTORES	72
DIALOGANDO COM A DR ^a . ELZIRA VILELA	73
DIALOGANDO COM A PROF ^a EVANILDE MARTINS	86
DIALOGANDO COM A PROF ^a DR ^a FUMIKA PERES	102
DIALOGANDO COM A PROF ^a LUCIMAR L. COLEN	115
DIALOGANDO COM A DR ^a MARIA ROSA LOGIODICE CARDOSO	138
DIALOGANDO COM A PROF ^a ELIZABETH GONÇALVES	153
DIALOGANDO COM O Dr. EUGÊNIO VILAÇA MENDES	167
CAPÍTULO 6 - TRANÇANDO A REDE DE COMUNICAÇÃO A PARTIR DA INTERLOCUÇÃO COM OS PARCEIROS DA PRÁXIS EM ANÁLISE.	200
CONSTRUINDO A CONCLUSÃO	215
REFERÊNCIAS	217

RESUMO

Donato AF. Trançando redes de comunicação - releitura de uma *práxis* da educação no contexto da saúde. [Tese de Doutorado- Faculdade de Saúde Pública da USP].

Realizei a releitura de uma *práxis* da educação no contexto da saúde, resgatando parte de minha trajetória de trabalho. Essa releitura a que me propus teve como foco principal a preocupação comunicativa por considerar que a presença dessa dimensão no ato educativo nem sempre tem suscitado a atenção suficiente da parte do educador em saúde. Destaquei neste trabalho a concepção dialógica de comunicação. O objeto desta tese se constituiu num conjunto de relações entre práticas pedagógicas e comunicacionais alocadas no campo da saúde. Foram convidados interlocutores e analisados os pressupostos educacionais, as práticas comunicacionais e as concepções de saúde. Com base nos diálogos entre os interlocutores e com outros textos foi possível verificar a necessidade de se refletir acerca do fenômeno da educação em saúde recolocando em jogo os vários saberes que constituem as práticas e as reflexões envolvidas nessa *práxis*. O que se defendeu neste trabalho é que as relações entre educação e comunicação na área da saúde, não são dadas *a priori*. A releitura permitiu situar a *práxis* educativa em questão, numa perspectiva dialógica e apontou para a necessidade de se repensar as exigências do ser educador. A contribuição deste estudo é a de constituir um mote para o prosseguimento da interlocução

Descritores: educação em saúde, comunicação, dialogismo, *práxis*.

ABSTRACT

Donato AF. Weaving communication nets – the reading of an educational *praxis* in the context of health [Doctorate Thesis – School of Public Health – University of São Paulo]

I carried out the reading of an educational *praxis* in the context of health, by recuperating part of my working trajectory. This proposition held as its main focus the communicative concern, for considering that the presence of this dimension in the educational act has not always aroused the necessary attention on the part of the health educator. In this work I emphasized the dialogical conception of communication. The object of this thesis consists of a series of relationships between communicational and pedagogical practices in the area of health. Interlocutors were invited and the educational premises, the communicational practices and the health conceptions were analysed. Based on the dialogues between the interlocutors and other texts it was possible to verify the need of reflecting upon the phenomenon of education in the area of health by replacing the several types of knowledge that are part of the practices and reflections involved in this *praxis*. The idea that was defended in this work is that the relations between education and communication in the area of health, are not given *a priori*. The reading allowed for the location of the educational *praxis* in question under a dialogical perspective and it also pointed out for the need of rethinking the demands of being an educator*. The contribution of this study is of creating a motto for the continuity of the interlocution.

Key words: health education, communication, dialogism, *praxis*.

APRESENTAÇÃO

Com o propósito de realizar a releitura de uma *práxis* da educação no contexto da saúde, resgatarei a minha trajetória de trabalho referenciando-a às concepções e tendências da saúde e da educação. A releitura que me proponho realizar tem como foco principal a preocupação comunicativa por considerar que a presença dessa dimensão no ato educativo nem sempre tem suscitado a atenção suficiente da parte do educador em saúde. Mesmo quando, em sua formação e em sua prática, a comunicação merece destaque, no geral, seu enfoque é instrumental, isto é, a ênfase recai em aspectos técnicos e de procedimentos unidirecionais da comunicação. Nesta direção, não se constitui, propriamente o processo comunicativo, visto a característica monológica nele imperante. No presente trabalho procuro defender a necessidade de uma comunicação baseada em mecanismos dialógicos: afinal o que há, sobretudo na área da saúde, são pessoas convivendo num espaço particular, com demandas humanas singulares.

Este trabalho requisita do leitor duas apreensões que devem ser concomitantes. A primeira é que o objeto do estudo se constitui num conjunto de relações entre práticas pedagógicas e comunicacionais alocadas no campo da saúde. Isto implica que um dos esforços desta pesquisa é delinear tal objeto, o que será feito evidenciando, a todo momento, as variadas formas que aquelas relações podem tomar.

Uma segunda apreensão diz respeito à metodologia de trabalho escolhida.

Tomei como ponto central, na segunda parte do trabalho, um conjunto de práticas que marcaram meu percurso profissional. Convidar interlocutores variados e analisar os pressupostos educacionais, as práticas comunicacionais e as concepções de saúde permitiram-me verificar a necessidade de refletir acerca do fenômeno da educação em saúde recolocando em jogo os vários saberes que constituem as ações e as reflexões envolvidas nessa *práxis*.

Enfim, o que se defende neste trabalho é que as relações entre educação e comunicação na área da saúde não são dadas *a priori*, mas criadas numa relação dialógica, porque construídas historicamente.

Como o leitor poderá verificar, os diálogos (segunda parte do trabalho) explicitarão, em certa medida, a complexidade de tais relações.

CAPÍTULO 1. APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Neste momento o intuito é historiar minha aproximação com o objeto do estudo.

O interesse que tenho pela inter-relação educação - comunicação deriva de uma experiência vivida na minha adolescência. Há muitos anos, portanto.

Ainda no curso clássico, fui convidada para participar de pesquisa que visava a, dentre outros objetivos, obter informações para professores universitários, sobre o universo vocabular e conceitual de crianças recém-ingressas em escolas com o propósito de preparar uma nova cartilha para alfabetização.

Minha tarefa consistia em entrevistar crianças de várias escolas, de diversos segmentos e classes sociais, perguntando-lhes o significado de algumas palavras. Entre elas, a palavra surpresa.

Em determinado dia, ao indagar a uma criança com 7 anos, pertencente à classe média-alta, então iniciando a 1ª série, se ela sabia o significado da palavra surpresa, obtive como resposta: "Sei, claro! Surpresa é quando de 6ª feira, no final da aula, o Jorge (chofer) vem com meu pai, minha mãe e meu irmão me buscar pra gente ir para a fazenda".

No mesmo dia ouvi, com grande emoção e indignação, diante da mesma pergunta, e de uma criança também com 7 anos e iniciando a 1ª série — só que moradora de uma periferia miserável — a seguinte resposta: "Sei, surpresa é quando eu fico no portão esperando o pai chegar e o pai vem lá debaixo trazendo um saco de pão"! A única semelhança entre as duas crianças era o mesmo brilho radioso nos olhos.

Na ocasião, apesar de ainda não saber que viria a trabalhar em Educação, me passava a seguinte dúvida: será que os professores destas crianças lhes ensinam do mesmo jeito?

Tendo terminado o curso de graduação em Pedagogia e considerando os conhecimentos adquiridos muito fragmentados, senti a necessidade de aprofundá-los e sistematizá-los num curso de pós-graduação.

Na época, visualizei como opções possíveis: Supervisão Escolar, Currículos e Programas, Orientação Educacional e Administração Escolar, todas na Faculdade de Educação. Porém, constatei que os currículos de todos estes cursos, tratavam dos mesmos temas já vistos na graduação e, pior, com o mesmo enfoque.

Entretanto, em 1968, soube da existência de um curso recém criado na Faculdade de Saúde Pública, em que os processos de aprendizagem, que sempre me fascinaram, relacionavam-se com uma outra dimensão, com a qual não possuía qualquer contato formalizado: a Saúde Pública.

O desafio que representava a articulação dessas áreas de conhecimento foi muito grande e resolvi enfrentá-lo.

A partir de 1969, como educadora em Saúde Pública da Secretaria de Estado da Saúde, São Paulo, iniciei meus contatos diretos com a população para concretizar um dos objetivos que me levaram a escolher esta atividade profissional: esclarecer e orientar a população no sentido de minimamente, na época, impedir a ocorrência de doenças que poderiam ser evitadas com vacinação.

Com esta perspectiva, devidamente treinada pelo então Serviço de Propaganda e Educação Sanitária (SPES) e portadora de um “Planejamento dos aspectos educativos da Campanha de Erradicação da Varíola (CEV)”, percorri inúmeros municípios do Estado de São Paulo.

Muitas vezes detectei a inviabilidade e a inaplicabilidade das ações planejadas. Como entrevistar algumas das autoridades relacionadas no planejamento, se elas não se encontravam na ocasião? Com a ausência do Prefeito, da Diretora da Escola, da Diretora da Associação Assistencial, o que fazer ? Restavam-me, pelo menos, duas alternativas: entrevistar outras autoridades, quando existiam, ou procurar outras formas de comunicar-me com aquela população. Atendendo à minha convicção, optei pela segunda. Afastei-me dos cânones da educação sanitária da época e arrisquei. Assim é que, em um mês de férias, “descobrimo” o palhaço Geringonça, pude com ele

partilhar da minha principal necessidade naquele momento: preparar a população para receber as equipes de vacinação, já a caminho. Vi-me, então, após pequeno ensaio, participando de uma matinê circense, onde os conhecimentos, a importância sobre a vacinação e as informações sobre o “revolvinho” — *ped-o-jet* — eram lúdica e respeitosamente veiculados. Aprendi muito com o Geringonça! Daí pra frente, senti-me mais fortalecida para prosseguir.

Certa feita, em situação similar — ausência quase total das lideranças formais —, em um programa, “Bairro contra bairro” —, dirigido pelo radialista líder de audiência na região, “Nhô Cido”, no qual moradores de bairros distintos do município se desafiavam e lá mostravam suas performances artísticas, participei com minhas “mensagens preventivas”. Convidada a subir no palco — a carroçaria de um imenso caminhão — o público gritava entusiasmadamente: Canta! Canta! ... e não restou a mim outra coisa senão cantar! Cantei “modas de viola” que tinha aprendido com o Sr. Expedito, motorista com quem trabalhava.

Claro, teria muitas outras histórias

Entretanto, considero digna de registro pelo menos mais uma. Minha participação — desta vez, já acompanhada por colegas educadoras, graças ao respaldo da Direção do Serviço de Educação em Saúde Pública (SESP) — em uma telenovela da extinta TV Tupi. Na época, deparávamos, ao agendar reuniões noturnas com líderes comunitários, ou mesmo com a inauguração da Campanha nos municípios, com uma forte concorrente: a novela “Nino, o italianinho”. Ou seja, a cidade, às 19 horas, parava diante de seus televisores. Entramos em contato com o Diretor da novela, Geraldo Vietri. Com inegável competência, sensibilidade e disponibilidade de colaboração, reuniu ele “seus” atores que, mesmo travestidos de personagens, dispuseram-se a receber a vacina em cena, formulando aos nossos vacinadores as questões que realmente lhes interessavam. Eram questões que o público nos formulava...

Pode-se dizer que este evento — veiculação de mensagens sobre a importância da vacinação num programa de entretenimento — se constituiu no

primeiro *merchandising social*¹ da televisão brasileira! E com a marca de cidadania!

Nesses primeiros trabalhos, pude logo constatar a necessidade de um conhecimento maior, quer do universo motivacional, cognitivo e valorativo daquela população que, muitas vezes, se recusava ao emprego da tecnologia disponível, quer dos processos de comunicação social envolvidos nas campanhas de vacinação.

Durante essa Campanha, como já disse, objetivava "motivar" a população para ser vacinada, malgrados os desafios e dificuldades encontrados. Dentre os obstáculos, um dos maiores era o de "convencer" pessoas que apresentavam total resistência à vacinação por motivos religiosos. A religião delas proibia tomar a vacina. Frente a este fato e convencida de que deveria enfrentá-lo, debruicei-me durante muitas noites e horas a ler, a estudar, a memorizar certas passagens do Velho Testamento. O critério de escolha das passagens foi por mim estabelecido em função dos argumentos com os quais tais crentes justificavam sua rejeição, ou seja, procurava a contra-argumentação no texto Bíblico.

A partir disso, vali-me da seguinte estratégia: realizar uma "reunião ecumênica". Dito de outra forma, ao procurar o Bispo de uma macro- região, em sua casa episcopal, e tendo como consideração, entre outras coisas, o amplo espaço físico existente solicitei que o local fosse aberto para reunir todas as lideranças religiosas — representantes das diversas igrejas evangélicas, cristãs, espíritas (das mais diversas correntes) . E eram muitas... Com o compromisso de que nenhuma delas ficaria excluída do Encontro, iniciei a reunião, não sem antes observar os olhares absolutamente estupefatos dos participantes. Ali estavam presentes, lado a lado, sem nenhuma hierarquia, os convidados para a Reunião Ecumênica. A atividade decorreu em clima de paz, muito embora tivessem acontecido momentos tensos. O que desejo destacar de toda esta atividade é o fato de que meu

¹ Existe hoje, nas telenovelas, preocupação em incluir os chamados temas sociais. Assuntos como crianças desaparecidas, prevenção de doenças, hábitos de higiene etc., têm sido largamente discutidos

estudo dos textos religiosos foi singularmente eficiente e eficaz, isto é, consegui "convencer" os resistentes com argumentos com os quais eles se identificavam também. Saliento que, passando por uma das igrejas, deparei com um jornal de divulgação de suas atividades. E, qual não foi minha surpresa, vendo que uma das manchetes anunciava: Domingo teremos a presença de nossa Irmã Ausonia para o Batismo da nossa Comunidade !

Claro que o objetivo de minha presença era o de reforçar aspectos significativos da Campanha da Vacinação !

Esses acontecimentos resultaram em minha participação na pesquisa "Conhecimento e atitude da população frente à varíola e à vacinação anti-variolica" e na busca, embora de forma não sistemática, de uma fundamentação teórica para o processo de comunicação social. Resultaram também em meu afastamento involuntário da Campanha, ainda que provisório, por serem minhas atitudes vistas como inadequadas para uma educadora em Saúde Pública, segundo a "chefia do meu serviço".

Um novo momento desta trajetória, na direção da aproximação do objeto deste estudo, foi a elaboração da monografia de Mestrado que, inicialmente, abordaria a questão da Educação Popular e Saúde — certamente influenciada por experiência muito significativa durante estágio no município de Araraquara, distrito de Gavião Peixoto — mas que, foi alterada por uma demanda social específica, passando a ser "Aspectos Educacionais do Problema da Toxicomania" (DONATO 1971).

Tal mudança deveu-se a contatos mantidos com lideranças religiosas, educacionais, populares, assistenciais e políticas durante a realização de meu trabalho, que me foram revelando que as comunidades, além dos problemas que vinham sendo discutidos, apresentavam um extremamente preocupante: o uso de drogas por crianças e adolescentes!

Quando da elaboração da monografia aconteceram inúmeros percalços e, dentre eles, o da divergência com a orientação quanto à relevância do problema.

Passaram-se três anos, não dos mais felizes, porém férteis na aquisição de metodologia de trabalho científico, na administração de problemas de relacionamento pessoal e, sobretudo, na valorização da solidariedade humana.

Cumprе salientar que nos levantamentos realizados para a elaboração da monografia, ao entrevistar professores que, por determinação legal — Lei Nacional Antitóxica de 1970 — deveriam ser os agentes de informação sobre o problema de tóxicos junto aos seus alunos de 1º e 2º graus, constatei que, em sua grande maioria, os docentes apresentavam significativas lacunas quanto ao domínio do conteúdo a ser desenvolvido e da abordagem do tema, bem como um profundo sentimento de insegurança.

Frases como as que se seguem, são reveladoras:

- *“eu até sei um pouco sobre o conteúdo tóxicos, mas o difícil é como falar com os alunos, para que aqueles que não têm interesse no assunto não se tornem curiosos?”* (Professor de sétima série).

- *“como, ao invés de prevenir, não correr o risco de aproximar os alunos do mundo das drogas? Criar necessidade de experimentar?”*

(Professor de primeiro colegial)

Pertinentes indagações que acompanhavam aqueles professores!

O mesmo parecia não ocorrer em uma repartição oficial, que tinha por objetivo “a prevenção ao uso de entorpecentes através de atividades educativas”.

Tratava-se do seguinte: funcionários da mencionada repartição dirigiam-se a algumas escolas públicas, onde, segundo sua ótica, o problema do tóxico começava a “preocupar as autoridades”. Nesse sentido, faziam palestras para todos os alunos, indistintamente, vale dizer, para alunos de faixas etárias e escolaridades diferentes. Autorizada, assisti a algumas dessas atividades.

Surpreendi-me! Eram mostrados, às crianças e jovens, enfaticamente, materiais diversos com a intenção explícita de “levar os alunos a rejeitar as drogas”.

Acontece que essas autoridades expunham todo tipo de artifícios usados pelos traficantes, da mesma faixa etária daqueles jovens ouvintes, junto a alunos em portas de escolas.

Assim, desfilavam diante dos olhares atentos, admirados e, por vezes, atônitos, acompanhados de exclamações, “batons” que não eram batons, “amendoins” que não eram amendoins, “saltos de sapato” que não eram saltos de sapato, balancinhas construídas com sucatas de rua para pesar as drogas, enfim, criações que, no mínimo, denotavam engenho e arte. Sem falar na exposição de ratinhos, “profundamente inibidos”, quase inertes antes da inoculação da droga e no fundo musical, “BR3”, sucesso na época e acompanhado por todos.

E, mais uma vez, me surpreendi ao ouvir um dos palestrantes perguntar à platéia: “você sabem por que o autor fez esta música?”, obtendo, como resposta: “homenagem à Belém-Brasília”! Imediatamente, o palestrante se contrapôs em tom veemente: “Não, esta música que vocês tanto cantam foi feita para homenagear a esta veia (apontando a veia de seu próprio braço), que os viciados usam para *tomar pico*”.

Posso afirmar, sem exagero, que o público estava estupefato!

Ao final da palestra, recebeu aplausos frenéticos. Sem dúvida, transmitiu eficiente comunicação...

Isso tudo me remeteu a uma nova preocupação: a da interface entre Educação em Saúde Pública e as Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos.

Todos esses fatos me conduziram a optar em 1974, pela continuidade de meu trabalho na extinta Coordenadoria de Saúde da Comunidade, na Divisão de Estudos e Programas, na área de Treinamento de Pessoal, onde, ao lado de propor e desenvolver programas de treinamento, realizava meus primeiros estudos para a avaliação dos seus métodos e resultados.

De 1978 a 1983 afastei-me do serviço público, por discordar da política da instituição.

Minhas atividades de pesquisa, docência, coordenação e supervisão passaram a movimentar-se no âmbito de instituições privadas: Colégio

Equipe, Faculdade Campos Sales e Instituto Brasileiro de Pesquisa Hospitalar (I.P.H.).

Particularmente, no Colégio Equipe, encontrei espaço e ressonância para a formalização e sistematização da fundamentação teórica do processo de ensino-aprendizagem. Retomei com profundidade as questões dos objetivos, dos conteúdos, das estratégias e da avaliação.

No I.P.H., em 1982, fui convidada para definir o currículo de um curso de especialização em Educação em Saúde Pública para profissionais graduados na área de ciências humanas.

Em consequência da aprovação deste trabalho, foi-me estendido o convite para assumir a coordenação do Curso, constituído de 9 disciplinas. Saliento aqui a inclusão da disciplina de Redação, por entender que a expressão e comunicação se constituem nos grandes instrumentos do educador. Destaco, também, o fato de ter sido este o primeiro curso de especialização da área de Educação em Saúde Pública a ser ministrado fora da USP. Cabe ainda ressaltar que, na época, apesar da escassez deste profissional — o educador em Saúde — nas equipes multidisciplinares em Saúde, esta Universidade abriu espaço para apenas 17 vagas destinadas a alunos de todo o país.

Durante esse período, tive o privilégio de ser convidada por um dos maiores dramaturgos nacionais e, também, grande educador, Jorge Andrade, para participar da elaboração e discussão do enredo de uma telenovela, sobre adolescentes, na TV Bandeirantes. Se, por um lado, minha participação foi modesta, meu aprendizado, no que toca à Educação e Comunicação, foi absolutamente proveitoso.

Em 1983 fui convidada novamente para trabalhar na Secretaria da Saúde do Estado, como Diretora do Serviço de Educação de Saúde Pública, do Instituto de Saúde, onde redirecionei suas atividades no sentido do fortalecimento dos projetos de investigação — pois esta era, e continua sendo a vocação daquele Instituto — e de formação e desenvolvimento de recursos humanos, buscando:

a) pesquisar e propor formas alternativas para a atuação dos profissionais junto à clientela dos Centros de Saúde, e

b) contribuir para a implantação de processo efetivo e sistemático de aprimoramento dos profissionais da Saúde.

Com tal propósito, os pesquisadores do Serviço de Educação realizaram os projetos seguintes: “A prática sanitária dos profissionais de Centros de Saúde” e “Uma releitura do passado ou ”Os tempos se seguem e parafraseiam-se” . Teve este como objetivo fundamental a contribuição para a crítica das práticas de saúde, enquanto mediações entre profissionais da área e a população através do estudo do discurso pedagógico da educação em saúde. Utilizou-se a análise lingüística, que possibilitou problematizar as concepções de Educação em Saúde, e, para o estudo, utilizaram-se folhetos produzidos pelo Serviço de Educação de 1941 a 1984.

Em 1985, como coordenadora do Núcleo de Investigação em Recursos Humanos, participei como pesquisadora na investigação multicêntrica “Unidades Básicas de Serviços de Saúde: disponibilidade tecnológica, processo de trabalho e recursos humanos”, onde procuramos estudar, diante de diferentes disponibilidades tecnológicas, o processo de trabalho e o perfil de representação dos profissionais sobre sua prática e sobre o comportamento da clientela, tendo em vista a questão da própria formação dos recursos humanos face às prioridades de reorientação dos Serviços de Saúde. Atuando nas pesquisas e em Recursos Humanos, escolhi fazer novo curso de pós-graduação, desta vez, em Psicologia da Educação, onde busquei me aprofundar, principalmente, nas teorias da aprendizagem, na psicologia do desenvolvimento e nas teorias sobre motivação, procurando novas e melhores formas de compreender um pouco mais o comportamento humano.

Tal como já havia feito anteriormente, no Curso de Pós-graduação em Saúde Pública, quando elegi como disciplina optativa a de Metodologia de Pesquisa Social, escolhi a de Metodologia de Pesquisa em Educação.

Certamente esta escolha não foi aleatória, posto que espelhou o reconhecimento da necessidade de um embasamento mais sólido para o encaminhamento de investigações nesta área de Educação e Saúde, carente de pesquisas.

De 1987 a 1992, como membro do Núcleo de Investigação em Sistemas Locais de Saúde (SILOS), do Instituto de Saúde², atuei na coordenação do Projeto de Cooperação Técnica com a Organização Panamericana da Saúde, cujos propósitos eram a implementação e implantação dos SILOS, e contribuí para a definição de suas três vertentes de atuação, quais sejam: o aprofundamento teórico-metodológico das concepções fundamentais dos SILOS; o projeto de investigação que procurava estudar suas formas de implementação e implantação e o projeto de assessoria às equipes multidisciplinares de Saúde de alguns municípios do Estado de São Paulo.

Durante essas assessorias, uma das grandes preocupações dos profissionais era discutir o conceito do “novo modelo assistencial”. Para esta finalidade, me vali de procedimentos pedagógicos, enfatizando situações em que os participantes pudessem “desintoxicar” seus vocabulários, sua linguagem por vezes cifrada. Isto é, muitas vezes, certos vocábulos eram repetidos quase mecanicamente, perdendo seus significados. Vali-me, também, com auxílio da análise semiótica, da discussão de mensagens televisivas e radiofônicas, no intuito de, partindo delas, identificar a concepção de saúde que estava sendo veiculada e percebida pela população.

Em 1989, fui convidada pela Escola de Saúde Pública de Minas Gerais, por indicação de Dr. Eugênio Vilaça Mendes, da Organização Panamericana da Saúde — OPAS —, a integrar a equipe organizadora do Seminário “Saúde e Comunicação Social”, realizado em agosto do mesmo ano. A relevância do evento deve ser ressaltada, como tem-no sido em vários trabalhos, principalmente por ter suscitado em alguns, inquietado em outros, e fortalecido em todos o interesse e a adesão dos profissionais da área da Saúde e da Comunicação pela construção e implementação do Sistema Único de Saúde.

Em 1992, a convite do Professor José da Rocha Carneiro, na ocasião consultor para o desenvolvimento do Programa de Capacitação de Investigação em Serviços de Saúde, promovido pela OPAS, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) e

² Em 1991, foi realizada pesquisa sobre a implantação da estratégia de municipalização em alguns municípios do Estado de São Paulo que culminou com a publicação do livro de Heimann LS;

pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), realizei um trabalho junto ao grupo de docentes da ENSP no Rio de Janeiro. Tal trabalho consistiu na elaboração de uma sistemática e sua aplicação para a avaliação do Programa de Capacitação em Investigação em Serviços de Saúde proposto pela OPAS/OMS. De forma concisa, explico a essência dessa atividade: analisei o material instrucional bem como todos os módulos constitutivos do Programa. Deparei com a ausência, não sei se intencional, de instrumentos, técnicas e indicadores como também de identificação de momentos para a avaliação. Assim, criei e apliquei uma metodologia de avaliação que, no mínimo, contribuiu para que o conjunto de profissionais repensasse este curso destinado à formação de investigadores em curto espaço de tempo.

Em 1993, participei do projeto de avaliação do Processo de Capacitação do Programa de Saúde Integral do Adolescente do Departamento de Saúde Materno-Infantil da Faculdade de Saúde Pública/USP, a convite da Dr^a. Fumika Peres, no qual acredito ter contribuído principalmente na explicitação dos pressupostos do processo de avaliação. No âmbito deste trabalho, emerge uma inquietação relacionada, sobretudo, à pluralidade dos discursos utilizados pelos docentes, denotando pressupostos diferenciados quanto à apreensão das questões abordadas. E aí, residindo minha maior preocupação: a espera “natural” de uma síntese por parte dos alunos.

Nesta sucinta narrativa, com certo esforço, acabei expondo parte de meu currículo. Afinal, vida é totalidade, tornando-se difícil, portanto, eleger frações dela. Aqui, atribuo ao vocábulo “*curriculum*” seu significado original: um transporte que, partindo de um ponto, percorre determinado percurso, na direção de um ponto de chegada. *Curriculum*, do latim, carreta.

Como Educadora de Saúde Pública, o meu objeto de trabalho é o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, explicitar o sentido e o significado das ações humanas e simultaneamente indagar qual o referencial que orienta este sentido e este significado.

Por outro lado, destacar que as ações desenvolvidas não podem ser feitas rotineiramente, como fruto de aprendizagem mecânica, mas realizadas

como resultado de uma aprendizagem significativa, isto é, como ações de sujeitos de um processo com finalidade explícita: a saúde da população.

Esta concepção tem como principal marca os seguintes pressupostos:

- uma relação de comunicação e
- uma relação de ensino-aprendizagem.

O conteúdo e os objetos com os quais tenho trabalhado sempre se referem ao conhecimento, desde políticas de saúde até questões de ordem técnica, contrariamente à tendência, por mim observada, de considerar o conteúdo apenas como normas técnicas, procedimentos, regras e definições, ou seja, o conteúdo como algo pronto e acabado.

Meu papel neste processo educativo tem sido o de criar intencionalmente situações de ensino-aprendizagem, com a finalidade de garantir que as pessoas nele envolvidas produzam e se apropriem de conhecimentos, assim como das metodologias da construção desses conhecimentos.

Crio situações que possibilitem às pessoas tomarem consciência de suas práticas cotidianas, vale dizer, o que fazem, porque fazem, o que sentem e como se percebem no seu dia-a-dia.

Coerentemente, a ênfase recai no aspecto fundamental do processo de conhecimento, que é o método, e não na extrema valorização das técnicas e procedimentos como costumeiramente acontece. Tenho clareza que as técnicas, e utilizo as mais diversificadas, estão servindo a uma metodologia, no caso, a metodologia problematizadora.

Com esta forma de agir, procuro alcançar dois propósitos:

- sensibilizar as pessoas no sentido de valorizar suas indagações incentivando-as a uma busca organizada de possíveis soluções, e
- propiciar as condições para que as situações vivenciadas possam gerar multiplicadores.

Os convites, solicitações, convocações e chamamentos vários que tenho recebido nestes últimos tempos me levam a crer na contribuição que posso dar aos grupos, como Educadora, operando com a questão da saúde coletiva.

A educação em Saúde é uma prática social; por isso, exige de quem a realiza o conhecimento científico de diversas áreas, no objetivo de fundamentar ações e tornar mais eficazes suas finalidades.

No meu fazer educativo, tenho me preocupado por uma dessas áreas: a da Comunicação Social.

Não se trata, apenas, de uma atualização ante os novos conhecimentos ou avanços tecnológicos de certo campo do saber humano, no caso, o da Comunicação. Para mim, a questão é mais profunda, pois tratamos não só dos avanços, como, também, das modificações dos valores sociais e, mesmo, das concepções de Educação e Saúde — razão pela qual a pesquisa constante se faz absolutamente necessária.

Na história recente da Saúde Coletiva, temos nos deparado com o extraordinário interesse que a área de Comunicação Social em Saúde provoca nos profissionais.

Considero o Seminário “Comunicação e Saúde”, ao qual já me referi, como o grande marco histórico para este movimento.

E é a esse certame que me reporto.

Dentre as inúmeras e sérias propostas feitas pelos participantes do Seminário, consta a necessidade de serem investigadas as articulações entre Educação, Saúde e Comunicação. Resolvi enfrentar mais este desafio.

Assim, enfatizar que minha aproximação deste objeto de estudo não se deu de forma casual, mas, com a intencionalidade que, no meu entender, deve caracterizar nossa trajetória de profissionais de educação e saúde. Desde há muito, busco construir uma prática que, para ter solidez, requer necessariamente reflexão sobre os fundamentos que a sustentam.

Tomo, aqui, o sentido primeiro do vocábulo **refletir**. **Reflectere** — voltar atrás — ou seja, trata-se de pensamento de uma segunda natureza que só é possível, portanto, quando já se pensou em algo. Dito de outro modo, trata-se de um **re-pensar**.

Para tanto, é indispensável tecer algumas considerações sobre as atuais tendências pedagógicas, que se têm assegurado nas escolas pela prática dos professores, e que me possibilitam refletir e nortear minha prática enquanto educadora. Em outros termos, (re)pensar as premissas nas quais

tenho-me apoiado ao desenvolver meu trabalho educacional. Em seguida, aludirei a um breve histórico da educação em saúde, no sentido de circunstanciar minha trajetória nesta área e delimitar o quadro de referência teórico deste trabalho.

CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUMAS CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA SAÚDE.

A intenção deste capítulo é reconhecer algumas concepções³ e tendências presentes nos campos da educação e da comunicação no contexto da saúde.

Explicito-as, brevemente, como primeiro passo para situar o objeto do presente trabalho.

Início pela Educação, por esta constituir-se, em minha trajetória profissional, num alvo de preocupação constante, de instigação e conseqüente questionamento. Assim sendo, considero a educação o eixo central de análise deste trabalho.

2.1 – EM TORNO DE ALGUMAS QUESTÕES EDUCACIONAIS

Esse subtítulo poderá suscitar no leitor um certo estranhamento, por parecer pretensioso, isto é, uma tarefa extremamente difícil. Porisso desejo de antemão esclarecê-lo. Não se trata aqui de apresentar uma análise exaustiva e sistemática, mas tão somente anunciar caminhos para possível crítica de determinadas tendências existentes na área da educação em saúde. Para tanto, recorrerei ao pensamento do Professor Dermeval Saviani, que, ao interpretar a questão da marginalidade relativa ao fenômeno da escolarização, apresenta o posicionamento das teorias educacionais diante dessa situação. Convém lembrar que se trata de uma abordagem mais esquemática apresentando apenas algumas tendências atuais e, embora muito importante,

³ Segundo dicionário, concepção é entendida como uma “operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objeto de pensamento ou conceito.” (grifo nosso) (JAPIASSU, H. MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia. 2° ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar ed. 1991)

não leva em consideração a perspectiva histórica que norteia tais tendências. Pode-se dizer que, no que se refere à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em três grupos: teorias não-críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teoria crítica (SAVIANI, 1984). A distinção entre esses grupos reside na forma de compreender as relações entre educação e sociedade.

As teorias não-críticas, por alguns denominadas de concepções redentoras de educação ou de otimismo pedagógico, ou, ainda, de otimismo ingênuo, concebem a educação com grande margem de autonomia em relação à sociedade e, portanto, procuram entender a educação por ela mesma. A sociedade é vista como um todo harmonioso e que pode apresentar alguns “desvios” — desvios estes que devem ser corrigidos pela Educação. Assim é, que a marginalidade é percebida como um desses desvios. A escola, por exemplo, surge dentro desta perspectiva para “redimir” os marginais, para equalizar as oportunidades sociais, enfim, para resolver os problemas da sociedade. A educação tem aqui um caráter supra-social, isto é, não está ligada a qualquer classe social específica, mas serve indistintamente a todas.

São três as Pedagogias ou Escolas que contemplam as teorias não-críticas: **Pedagogia Tradicional; Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista.**

A seguir, exporei, muito resumidamente, as características mais significativas de cada uma, para o meu propósito.

Pedagogia Tradicional

No início do século passado, surgem os *sistemas nacionais de ensino*. Esses sistemas foram originalmente constituídos sob o princípio orientador: *A Educação é direito de todos e dever do Estado.*

Assumindo o poder com a Revolução Francesa e intencionando nele se consolidar, a burguesia defende a constituição de uma sociedade democrática, ou seja, a democracia burguesa. Para ascender a um tipo de sociedade fundada nos princípios da igualdade, fraternidade e liberdade entre os indivíduos, era imprescindível vencer a barreira da ignorância. Somente assim

seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos. Tal tarefa só poderia ser realizada através da escola.

Nesta perspectiva, a marginalidade é identificada com a ignorância, ou na nova sociedade burguesa, o marginal é o **ignorante**. A escola é vista, portanto, como o instrumento para resolver o problema da ignorância e, portanto, da marginalidade⁴. Dentro deste quadro, o papel da escola é o de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. A escola tem a intenção de conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade — aquisições científicas, obras primas da literatura e da arte, raciocínio e demonstrações plenamente elaborados. Esta escola realça os modelos em todos os campos do saber. O **professor** é o responsável pela transmissão dos conteúdos, é o centro do processo educativo. Deve, portanto, ter domínio dos conteúdos fundamentais e ser bem preparado para a transmissão do acervo cultural.

A experiência relevante que o aluno deve vivenciar é a de ter acesso democrático às informações, conhecimento e idéias, podendo, assim, conhecer o mundo físico e social. Enfatiza-se a disciplina intelectual, para o que se necessita de atenção, concentração, silêncio e esforço. A escola é o lugar por excelência onde se raciocina e o ambiente deve ser convenientemente austero para o aluno não se dispersar.

O professor tem poder decisório quanto à metodologia, conteúdo e avaliação. Procura a retenção das informações e conceitos através da repetição de exercícios sistemáticos (tarefas). Há a tendência de tratar a todos os alunos igualmente: todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar os mesmos livros-texto, no mesmo material didático e adquirir os mesmos conhecimentos.

Aqui, a concepção de educação é caracterizada como produto, já que estão pré-estabelecidos os modelos a serem alcançados. Não se destaca, portanto, o processo. São privilegiadas as atividades intelectuais.

⁴ Nas relações escola – ignorância - marginalidade e escola – conhecimentos acumulados, seria necessário esclarecer o que é compromisso para “superar a ignorância” ou tão somente manutenção de uma perspectiva formadora imbuída de claros interesses de classe.

A transferência da aprendizagem depende do treino, sendo imprescindível a retenção, a memorização, para que o aluno responda a situações novas de forma semelhante às situações anteriores.

Em resumo, pode-se afirmar que nesta pedagogia há uma redução do processo educativo a, exclusivamente, uma de suas dimensões: **a dimensão do saber.**

Retomemos as duas idéias principais desta pedagogia: a vocação de oportunizar a todos o acesso à escola, no sentido de transformar marginais (sinônimo de ignorantes) em cidadãos e a total autonomia da educação em relação à sociedade.

Pedagogia Nova

Já na primeira metade deste século, educadores apoiados nessas idéias se põem veementemente a criticar essa Escola, a partir daí denominada Tradicional, considerando-a totalmente inadequada. Segundo esses críticos, a Pedagogia Tradicional não alcançou sua meta principal, ou melhor, nem todos os indivíduos tiveram acesso a ela, nem todos os que nela ingressaram foram bem sucedidos. E, além disso, nem todos os que foram bem sucedidos nessa escola se ajustaram à sociedade que se queria consolidar.

Dito de outro modo, esta escola falhou! Há que se mudá-la !

Surge um grande movimento, cuja expressão maior foi o chamado Escolanovismo ou Escola Nova. Trata-se, em resumo, de mudar toda a lógica da Pedagogia Tradicional. Inicialmente, o escolanovismo é implantado no âmbito de escolas experimentais.

Segundo a Pedagogia Nova, o marginalizado deixa de ser visto como o ignorante. Passa a ser o **rejeitado**. Alguém, segundo esta Escola, se integra socialmente não quando é ilustrado, esclarecido, mas quando se sente aceito pelo grupo.

É interessante registrar que as primeiras manifestações desse movimento se deram com crianças excepcionais e deficientes mentais, fora da instituição escolar. Lembremo-nos, por exemplo, da pediatra Maria Montessori

e do médico Ovíde Decroly. Ambos preocupados com a individualização do ensino, com a estimulação às atividades livres concentradas, baseados no princípio da auto-educação. A partir dessas experiências, generalizam-se os procedimentos pedagógicos para todo o sistema educacional.

Quero salientar, também, a grande influência da Psicologia para a Escola Nova, através do uso intensivo de testes de inteligência, de personalidade, dentre outros. Por fim, não podemos nos esquecer de que princípios foram transportados quase que mecanicamente da chamada Terapia Centrada no Cliente, de Rogers⁵, para a sala de aula. Daqui decorre o princípio norteador da Escola Nova: a não-diretividade e seus correlatos, como congruência, aceitação incondicional do aluno, respeito.

A educação atingirá seu objetivo — corrigir o desvio da marginalidade —, se incutir nos alunos o sentido de aceitação dos demais e pelos demais. Contribui assim para construir uma sociedade em que seus membros se aceitem e se respeitem em suas diferenças.

Esta nova forma de entender a Educação, como já dissemos, leva necessariamente a uma mudança, por contraposição à Pedagogia Tradicional, nos elementos constitutivos da prática pedagógica. Assim é que o professor deixa de ser o centro do processo, dando o lugar ao **aluno**. O professor deixa de ser o transmissor dos conteúdos, passando a facilitador da aprendizagem. Os conteúdos programáticos passam a ser selecionados a partir dos interesses dos alunos. As técnicas pedagógicas da exposição, marca principal da Pedagogia Tradicional, cedem lugar aos trabalhos em grupo, dinâmicas de grupo, pesquisa, jogos de criatividade. A avaliação deixa de valorizar os aspectos cognitivos, com ênfase na memorização, passando a valorizar os aspectos afetivos (atitudes) com ênfase em auto-avaliação.

Desloca-se o eixo do ato pedagógico do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico. Em resumo, as *palavras de ordem* da Pedagogia Tradicional são alteradas. Desta forma, esforço, disciplina, diretividade, quantidade passam a *interesse, espontaneidade, não-*

⁵ Em Rogers C. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros; 1972.

diretividade, qualidade. Há, também, em decorrência desse ideário, uma mudança no "clima" da escola: de austero para festivo, alegre, ruidoso, colorido. Reduz-se, assim, o processo de ensino a uma de suas dimensões — a **dimensão do saber ser**.

É preciso assinalar que este tipo de Escola, devido ao afrouxamento de disciplina e à negligência com a transmissão de conteúdos, além de não cumprir o objetivo a que se propunha — tornar aceitos os indivíduos rejeitados — prejudicou os alunos das camadas populares que têm nela o único canal de acesso ao conhecimento sistematizado.

Acentuou-se o problema da marginalidade.

Pedagogia Tecnicista

Diante da constatação de que também a Escola Nova não cumpre seu objetivo, há que - mais uma vez - mudar-se a escola !

Agora, não se percebe o marginalizado como o não informado (Pedagogia Tradicional), tampouco como o rejeitado, o não aceito (Escola Nova), contudo, marginalizado passa a ser sinônimo de incompetente, ineficiente, de **improdutivo**. Temos, como consequência, que as principais premissas desta Pedagogia passam a ser *a eficiência, a racionalidade e a produtividade*. O centro do ensino não é mais o professor, nem mais o aluno, mas as **técnicas**. Daí o nome desta Pedagogia: tecnicismo ou escola tecnicista. Partindo dela, reorganiza-se o processo educativo no sentido de torná-lo objetivo e operacional. As escolas passam a burocratizar-se. Exige-se dos professores a operacionalização dos objetivos, como instrumento para medir comportamentos observáveis, válidos porque mensuráveis, porque controláveis.

Dissemina-se o uso da instrução programada (auto-ensino), das máquinas de ensinar, testes de múltipla-escolha, do tele-ensino e múltiplos recursos áudio-visuais.

A Tecnologia Educacional, por coerência, é a grande inspiradora da Pedagogia Tecnicista. Esta pedagogia é sustentada por um dos paradigmas da Psicologia: o behaviorismo ou comportamentalismo.

Os behavioristas ou comportamentalistas valorizam a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento. Skinner pode ser considerado como um dos principais representantes da "análise funcional" do comportamento. Segundo ele, "uma análise experimental do comportamento humano deveria, por natureza, retirar as funções anteriormente atribuídas ao homem autônomo e transferi-las, uma a uma, ao ambiente controlador." (SKINNER 1973, p. 155)

O tecnicismo é também suportado pela informática, cibernética e Engenharia Comportamental.

Correndo o risco de redundar, assinalo que, mais uma vez, o papel do professor é alterado: de transmissor de conteúdos e centro do processo na Pedagogia Tradicional, passando a facilitador da aprendizagem do aluno, que é centro, na Escola Nova; agora, no tecnicismo, é um arranjador das contingências de ensino. Há muitos incentivos e recompensas às atividades desenvolvidas pelos alunos, levando a uma grande competitividade entre eles.

Reduz-se aqui o processo educativo a uma de suas dimensões: **dimensão do saber fazer.**

O tecnicismo, tendo rompido com a Escola Nova, acentua ainda mais o caos no sistema de ensino.

Claro, esta Escola também não conseguiu atingir sua grande meta: transformar os marginalizados em indivíduos competentes, produtivos, para atuar no mercado. A simples razão para esse fracasso é a inexistência de articulação direta entre a escola e o processo produtivo.

Teorias Crítico-reprodutivistas

No final da década de 70, surge no cenário educacional um corpo de teorias, aqui denominadas crítico-reprodutivistas, mas também conhecidas como *pessimismo pedagógico ou pessimismo ingênuo na Educação*. Têm

como baliza a percepção de que a Educação, ao contrário do que pensam as teorias não-críticas, sempre reproduz o sistema social onde se insere, sempre reproduz as desigualdades sociais. Seu nome, crítico-reprodutivista, advém do fato de, apesar de perceberem a determinação social da educação (críticas), consideram que esta mantém com a sociedade uma relação de dependência total (reprodutivistas).

Para os crítico-reprodutivistas, a Educação legitima a marginalização, reproduzindo a marginalidade social através da produção da marginalidade cultural, advindo daí o caráter seletivo da escola. Não é, portanto, possível compreender a Educação, senão a partir dos seus determinantes sociais.

Diferentemente das teorias não-críticas, as crítico-reprodutivistas não possuem uma proposta pedagógica; limitam-se às análises profundas da determinação social da Educação.

Por isso, irei apenas listá-las, bem como a seus representantes: *Teoria do Sistema de ensino enquanto violência simbólica*, de Bourdieu e Passeron⁶; *Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado*, de Althusser⁷, e *Teoria da escola dualista*, de C. Baudelot e R. Establet⁸.

Como vimos neste breve recorte histórico, a questão da marginalidade permanece.

Teoria Crítica

A partir do início dos anos 80, alguns educadores têm-se colocado como questão: é possível uma visão crítica da Educação, ou seja, perceber os determinantes sociais da Educação e, ao mesmo tempo, entendê-la como instrumento capaz de superar o problema da marginalidade?

No sentido de dar resposta a esta questão, uma nova perspectiva vem sendo gestada: a **teoria crítico-social dos conteúdos**. Admite ser a Educação determinada pela sociedade onde está situada, mas admite também

⁶ Em Bourdieu P, Passeron JC. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora; 1975.

⁷ Althusser L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença. s.d.

que as instituições sociais apresentam uma natureza contraditória, donde a possibilidade de mudanças. Assim é que a Educação pode, sim, reproduzir as injustiças, mas tem, também, o poder de provocar mudanças.

Dentro desta perspectiva teórica, estamos num movimento que busca resgatar os aspectos positivos das teorias firmadas no cotidiano escolar (as teorias não-críticas), articulando-os na direção de uma transformação social. Assim, resgata-se da Pedagogia Tradicional a importância da dimensão do **saber**; da Escola Nova, a dimensão do **saber ser**, e da Pedagogia Tecnicista, a dimensão do **saber fazer**.

Em essência, sua proposta pedagógica traduz-se pelos seguintes princípios:

- o caráter do processo educativo é essencialmente reflexivo, implica constante ato de desvelamento da realidade. Funda-se na criatividade, estimula a reflexão e ação dos alunos sobre a realidade;
- a relação professor/aluno é democrática, baseada no diálogo. Ao professor cabe o exercício da autoridade competente. A teoria dialógica da ação afirma a autoridade e a liberdade. Não há liberdade sem autoridade;
- o ensino parte das percepções e experiências do aluno, considerando-o como sujeito situado num determinado contexto social;
- a educação deve buscar ampliar a capacidade do aluno para detectar problemas reais e propor-lhes soluções originais e criativas. Objetiva, também, desenvolver a capacidade do aluno de fazer perguntas relevantes em qualquer situação e desenvolver habilidades intelectuais, como a observação, análise, avaliação, compreensão e generalização. Para tanto, estimula a curiosidade e a atitude investigadora do aluno;
- o conteúdo parte da situação presente, concreta. Valoriza-se o ensino competente e crítico de conteúdos como meio para instrumentalizar os alunos para uma prática social transformadora.

⁸ Baudelot C, Establet R. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero; 1971.

A educação é entendida como processo de criação e recriação de conhecimentos. Professor e aluno são considerados sujeitos do processo ensino-aprendizagem. A apropriação do conhecimento é também um processo que demanda trabalho e disciplina. Valoriza-se a problematização, o que implica uma análise crítica sobre a realidade-problema, desvelando-a. É ir além das aparências e entender o real significado dos fatos.

Cito como principais representantes desta tendência pedagógica no Brasil, Professor Paulo Freire (FREIRE, 1982), Professor Dermeval Saviani (SAVIANI 1984, 1991), Professor José Carlos Libâneo (LIBÂNEO 1983, 1989) e Professor Moacir Gadotti (GADOTTI 1983).

Isto apresentado, passo a expor um breve histórico da Educação em Saúde, tendo como propósito situar a trajetória do sujeito-pesquisador.

2.2 - BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO BRASIL

Por entender que, para realizar uma releitura da *práxis* educativa com preocupação comunicativa na área da saúde, faz-se necessária a explicitação dos domínios próprios da educação e da saúde, é que apresento um breve histórico da Educação em Saúde no Brasil.

Além desta observação, cabem-me mais duas: o histórico ora apresentado se refere apenas à institucionalização da educação sanitária; as referências de que me valho prendem-se a um período muito profícuo de discussão, análises, estudos, pesquisas, em que estive ligada ao Serviço de Educação de Saúde Pública (SESP), do Instituto de Saúde, onde muito aprendi com meus **companheiros**.⁹

As preocupações com a transmissão de conhecimentos sobre saúde para a população aparecem no final do século passado. E, por diversas vezes, foram expressas oficialmente. Em 1894, por exemplo, um decreto

federal atribuía ao chefe do Instituto Sanitário Federal a responsabilidade de formular

"conselhos higiênicos, em época de perigo sanitário, indicando recursos de preservação no caso de moléstias transmissíveis, e as precauções necessárias para que essas não se disseminem, empregando, para isto, os meios idôneos da propaganda".

Mas, antes deste decreto, em 1889, na tentativa de controlar as epidemias de febre tifóide, peste bubônica, tuberculose e febre amarela que assolavam a então capital do Império, foram amplamente distribuídos à população impressos sobre formas de profilaxia, e publicadas notas na imprensa oficial.

Em 1920 aparece, pela primeira vez, na legislação federal, a expressão "educação sanitária", importada dos Estados Unidos da América do Norte pelo professor Geraldo Horácio de Paula Souza, titular da cadeira de Higiene da Faculdade de Medicina de São Paulo e diretor do Instituto de Higiene.

O Professor Paula Souza vai se contrapor à perspectiva bacteriológica vigente na época, que se baseava nas campanhas sanitárias, na polícia sanitária e na desinfecção terminal. Propõe ações permanentes de educação sanitária, partindo do princípio de que a população não executava ações de higiene por falta de conhecimento. Esta concepção norteará a reforma do Serviço Sanitário no Estado de São Paulo, em 1925, criando a Inspetoria de Educação Sanitária e Centros de Saúde. Segundo este serviço,

"... a educação sanitária se fará de modo a impressionar e convencer¹⁰ os educandos, a implantar hábitos de higiene"

⁹ Emprego este termo no seu sentido etimológico: "compartilhar o mesmo pão".

¹⁰ O grifo é nosso.

Passa-se a considerar o indivíduo como principal fator causal da doença e, por isso, tem que ser submetido a um processo de inculcação para adquirir novos hábitos e tornar-se fonte de ações saudáveis, que influenciem o meio ambiente. A principal responsabilidade da Educação Sanitária passa a ser a propaganda de hábitos de higiene.(Rocha Pitta, 1995)

A proposta dessa Educação Sanitária cresce, se desenvolve, vai se implantando nos programas e projetos das Instituições de Saúde, e culmina com a formação de educadores sanitários, com a criação do 1º curso, em 1925, no então Instituto de Higiene de São Paulo. Esse curso preparava professores primários para o exercício da educação sanitária nos Centros de Saúde e para o ensino nas escolas normal e primária. Pressupunha, pois, uma formação pedagógica para os alunos, especializando-os para o exercício da educação sanitária através das disciplinas biomédicas. Tais profissionais (educadores sanitários) atuavam como professores de saúde junto à população usuária dos serviços de saúde pública, aos normalistas e às crianças das escolas primárias (CANDEIAS,1984).

A finalidade desse ensino era a de despertar a "consciência sanitária" dos indivíduos, através da difusão dos preceitos e normas ditados pelo discurso higienista. O que era muito coerente, pois se atribuíam quase que exclusivamente aos indivíduos a responsabilidade de não se dispor de melhores condições de saúde, considerando que a existência dos problemas sanitários era consequência da "ignorância" das pessoas e que, na medida em que tivessem acesso aos conhecimentos, os problemas estariam resolvidos. Nesta concepção, o indivíduo "educado" deveria, assim, deter todo esse saber acumulado para desempenhar bem seu papel.

Dentro dessa ideologia, a educação sanitária assumia uma função privilegiada, na medida em que se tinha uma visão que se caracterizava por indução de mudanças no modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos,

realizando um trabalho de formação e transformação das consciências e práticas individuais.

Esse discurso normativo, que se transformava em regras para a vida, era tido, portanto, como verdadeiro e apropriado por todos, e embora devesse ser prioritariamente seguido pelos *amplos setores desfavorecidos*. Para esse tipo de pensamento, as condições concretas de existência não tinham relações determinantes com dada situação de saúde e de educação da população.

Pouca reformulação à proposta original da educação sanitária ocorreu entre os anos 30 e 45, a não ser o fato de ter assumido um caráter mais autoritário, em função do movimento eugenista, procurando preservar uma raça sadia e hígida. Pautas doutrinárias ganham expressão e passam a nortear a educação sanitária, no sentido de enfatizar a formação de hábitos sadios, o controle pré-nupcial e pré-natal da população, persistindo a difusão dos conteúdos formais sobre saúde estabelecidos pelos higienistas (CARDOSO DE MELO, 1984).

É nesse período que é criada, em São Paulo, a Seção de Propaganda e Educação Sanitária (SPES), cuja atribuição era a de "difundir, no Estado de São Paulo, a educação sanitária, usando para isso de todos os meios modernos de propaganda, para ensinar ao povo as noções primordiais de Higiene" (Decreto N^o 9322 de 14.07.1938 - artigo 20).

As ações pedagógicas desenvolvidas por esta Seção refletiam as concepções vigentes na época, atribuindo ao indivíduo a culpa de ter ou não saúde e desvinculando esta problemática do contexto social:

"a culpa da pobreza é dos próprios pobres que são doentes porque não se preocupam em ter uma alimentação sadia que têm vermes porque são preguiçosos e não constroem latrinas, não usam sapatos e não vão ao médico..."

Esta postura autoritária tinha todas as condições favoráveis para sua disseminação: a burguesia consolidava-se no poder, impondo a associação da riqueza com o indivíduo bonito, rijo, saudável, conhecedor dos problemas e das soluções, por um lado, e por outro associando a pobreza à preguiça, à

tristeza, à feiúra, à anormalidade, à ignorância e à doença. A pedagogia vigente na época, herança da Revolução Francesa — com seu entendimento de que marginalidade se identificava com ignorância —, era totalmente pertinente, adequada para a "ação educativa" que se pretendia: combater a ignorância, difundir a instrução, transmitir conhecimentos e hábitos de higiene cientificamente elaborados.

Os materiais utilizados e produzidos pela Seção de Propaganda e Educação sanitária, por exemplo, refletiam esta maneira de pensar que era divulgada através de folhetos, cartazes, livretos, filmes, dentre outros. As mensagens contidas nestes materiais eram passadas de forma autoritária e, como já disse, enfatizando a formação de hábitos sadios, controle pré-nupcial e pré-natal da população.

A título de ilustração das idéias acima, julgo oportuno mais algumas considerações.

A partir de 1939, produzem-se coleções " Publicações Populares do SESP", tendo como primeira publicação o "Livro da mãezinha", que apresentava os seguintes objetivos:

*"... divulgar os conhecimentos modernos de puericultura, **ensinando** as mães o que **precisam** saber para criar filhos sadios, informando-as principalmente no sentido de evitar erros alimentares de conseqüências funestas. Se os que vão receber este livreto aplicarem bem os conselhos que ele contém, temos a certeza de que a cifra da mortalidade entre nós cairá rapidamente"*

Seguindo esta coleção, vários livretos foram publicados, como "A última caçada" (sobre raiva), "Pacto com o Demônio" (sobre o alcoolismo), "O gigante invisível" (sobre tuberculose).

Alguns folhetos e cartazes produzidos nesta época continham ilustrações aterrorizantes, como, por exemplo, o cartaz sobre sífilis, que trazia um enorme morcego como símbolo da doença. Os folhetos sobre a mesma doença traziam o seguinte apelo:

"Já é do conhecimento da maioria do povo o grande perigo dos males venéreos. Arruinando a saúde, produzindo destruições, às vezes irreparáveis para o organismo, e multiplicadores para o corpo: diminuindo a capacidade de trabalho, estancando as fontes de geração humana ou contribuindo para o nascimento de seres estigmatizados, tarados, anormais e até monstruosos - as doenças venéreas são uma ameaça para a mocidade e para os agrupamentos humanos, constituindo tremendo ônus para a Nação. Evitá-las é grande obra social de patriotismo e acauteladora da felicidade individual".

Deve-se notar que este modo de pensar não é restrito ao SPES. Assim é que, nesta época, surge o almanaque "Jeca Tatu", de Monteiro Lobato, e, através de sua história, as idéias vigentes na época podem ser claramente observadas:

Jeca Tatu - pobre, feio e doente

Mulher - magra, feia e doente

Filhos - pálidos, tristes e doentes

Solução para seus problemas: o médico e o remédio

Num passe de mágica, torna a família: forte, rija, bonita e rica

Por trás de todas as idéias, a intenção de assustar ou emocionar para, em seguida, aproveitando o impacto e o medo, proporem hábitos de higiene, reforçando-os com a imagem de riqueza, saúde e prosperidade individual.

Em 1950 ocorre a primeira mudança na formação dos educadores sanitários. A Fundação do Serviço Especial de Saúde Pública, criada na década de 40, tinha como um de seus encargos formar educadores sanitários nos Estados Unidos. O curso de formação dos educadores sanitários (*Health Educators*) era oferecido como especialização para profissionais das áreas das Ciências do Comportamento.

As teorias da cultura da pobreza, que tentavam explicar a marginalidade urbana, serviam para explicar a doença como resultado dessa cultura enquanto doenças da pobreza. Era necessário conhecer os fatores sócio-econômicos e culturais da população marginalizada para vencer os entraves que essas populações ofereciam à ordem e ao desenvolvimento social.

Tais pressupostos deslocavam o campo de conhecimento da Educação sanitária do biomédico para o sociológico, ainda que permeado pelo conceito epidemiológico do "círculo vicioso" da pobreza-doença-pobreza. Assim, os substratos sociais sobre os quais a ação da Educação Sanitária deve incidir, são vistos enquanto marginais, desintegrados, desordenados, apáticos, ignorantes e cheios de superstições e tabus.

A Educação Sanitária seria, assim, um dos meios de integrá-los na sociedade, chamando-os à participação através de técnicas de desenvolvimento e organização da comunidade. Com este objetivo são utilizadas as técnicas dos meios audio-visuais.

O curso de especialização para professores primários é suspenso em 1961. Em 1967 é criado um novo curso segundo os moldes norte-americanos. Seus alunos vêm preferentemente das áreas das ciências do comportamento.

Os programas educativos passam a ser compreendidos no interior da nova racionalidade dos serviços de saúde — a do planejamento, da produtividade e da relação custo-benefício.

O novo profissional, agora, será o planejador e o supervisor das ações educativas. Deve diagnosticar os problemas educativos e planejar o seu tratamento através de ações educativas. Não mais educadores sanitários para não haver confusão com o antigo profissional, mas educadores de saúde pública.

O termo Educação em Saúde (pública, escolar) passa a substituir a educação sanitária. A educação sanitária passa a dar ênfase ao planejamento do componente dos programas de saúde. Suas atividades eram embasadas na corrente pedagógica tecnicista, que buscava planejar a educação de forma a torná-la mais objetiva e operacional, minimizando as interferências subjetivas que pusessem em risco sua eficiência. Tendo como sustentação a teoria behaviorista, o ponto central é levar as pessoas a aprenderem a fazer e a mudarem seu comportamento.

Foi o momento em que os educadores se debruçavam horas, com muito afinho, para operacionalizarem seus objetivos comportamentais. Eram listas e listas de verbos adequados para tal fim. O sentido deste esforço ? Não se questionava muito !

Há uma mudança qualitativa, ainda que incipiente, do papel do educador. Os profissionais do serviço devem desenvolver as ações educativas planejadas a partir do diagnóstico realizado pelo educador.

Essas mudanças, mais de forma do que de fundo, mantém o mesmo pressuposto anterior — a população carece de educação: é preciso pois, educá-la. Entretanto, tem surgido um grande esforço no sentido de se melhorarem as práticas dos programas educativos. Essas tentativas têm como fundamentação teorias pedagógicas preocupadas com a questão metodológica, a busca de novas formas de educar que possam se configurar numa prática libertadora, comprometida com as classes populares.

Entre 1970 e 1975, realizam-se 4 jornadas brasileiras de estudo de educação em saúde onde as seguintes questões foram identificadas: os profissionais ligados diretamente à educação em saúde apontam as grandes

dificuldades de se implantar em programas de educação em saúde e relacionam como principais causas para tais dificuldades: a resistência dos "outros" profissionais; a racionalidade dos programas e a resistência da população aos programas.

A concepção dominante de educação em saúde nesses setenta anos de existência é a de que as ações pedagógicas são separadas das práticas de saúde, exigindo-se para sua realização momentos e locais específicos. Assim, vista como uma ação distinta das demais ações, exige um espaço próprio para a sua realização. Disso resulta a idéia de que a educação pode ou não ser realizada, em função da disponibilidade dos profissionais de saúde.

Ao se dicotomizarem as práticas pedagógicas em saúde e as práticas de saúde, surgem equívocos tanto das análises mais críticas da educação em saúde quanto das que se pretendem mais inovadoras. A integração das ações pedagógicas nos programas de saúde é sempre vista enquanto ações específicas que se acrescentam às ações de saúde.

A mudança de conhecimentos, atitudes e de comportamentos é sempre colocada para a população, pressupondo que as causas dos insucessos dos programas de saúde se devem em grande parte às barreiras que a população cria em relação aos programas. Essas barreiras se manifestam através do desconhecimento, de atitudes negativas e de comportamentos indesejáveis por serem prejudiciais à saúde.¹¹

A doença decorre desse fracasso com o cuidado com os seus corpos.¹² É preciso pois, além de atendê-las através dos cuidados médico-sanitários, ensiná-las a cuidar "corretamente" de seus corpos e mentes. Apesar da visão tecnicista da educação continuar hegemônica, outras concepções de educação em saúde vêm sendo formuladas a partir de trabalhos concretos e do avanço das críticas teóricas sobre as determinações sociais da saúde-doença e da educação.

A relação pedagógica se dá, portanto, internamente na instituição e em todo e qualquer contato da equipe profissional com a população. A educação

¹¹ Esta concepção é mais conhecida na Saúde, como modelo "KAP" - *Knowledge, Attitude and Practice*., predominante nas décadas de 1960 e 1970, muito embora seu uso seja empregado até hoje.

¹² "*Mens sana in corpore sano*", também chamado de modelo de estilo de vida.

em saúde tem buscado construir estratégias que favoreçam uma ação coletiva da equipe e a participação da população no planejamento, controle, execução e avaliação das ações de saúde.

Esses postulados podem dar mostras da integração da prática do Educador em Saúde Pública à política nacional de saúde.

Para finalizar este histórico, me remeto às diretrizes para a educação em saúde, elaboradas em 1984 pela então Divisão Nacional da Educação em Saúde do Ministério da Saúde. Segundo essas diretrizes,

"a educação em saúde é compreendida como processo de transformação que desenvolve a consciência crítica das pessoas a respeito de seus problemas de saúde e estimula a busca de soluções coletivas para resolvê-los. A prática educativa, assim entendida, é parte integrante da própria ação de saúde e, como tal, deve ser dinamizada em consonância com este conjunto, de modo integrado, em todos os níveis do sistema, em todas as fases do processo de organização e desenvolvimento dos serviços de saúde".

Como a *práxis* em análise se desenvolve no campo da Saúde, faz-se necessário reconhecer, de forma sucinta, as concepções e tendências presentes no mesmo.

No campo da Saúde, mais especificamente no campo da Saúde Pública, apresentarei, muito sucintamente, as principais tendências da explicação do processo saúde-doença. A primeira tendência, ainda hoje hegemônica, é denominada médico-biológica ou biomédica¹³.

Faz-se presente no conhecimento epidemiológico, enraizado no modelo clínico da medicina, construído em bases biológicas, das Ciências Naturais. Nessa tendência, parte-se da idéia de que saúde-doença constitui, essencialmente, um processo biológico, natural, que ocorre nos indivíduos.

¹³ Fritjof Capra (1982) denomina de modelo biomédico para distingui-lo dos modelos conceituais de outros sistemas médicos, "como o chinês", por exemplo.

Segundo Fritjof Capra (CAPRA 1982), o modelo biomédico tem sua raiz no paradigma¹⁴ mecanicista da vida, sob forte influência do pensamento cartesiano-newtoniano. Cito o autor para precisar melhor sua idéia:

“A influência do paradigma cartesiano sobre o pensamento médico resultou no chamado modelo biomédico, que constitui o alicerce conceitual da moderna medicina científica. O corpo humano é considerado uma máquina que pode ser analisada em termos de suas peças; a doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, que são estudados do ponto de vista da biologia celular e molecular; o papel dos médicos é intervir, física ou quimicamente, para consertar o defeito no funcionamento de um específico mecanismo enguiçado.”

Continuando, o autor acrescenta em outro trecho:

“Ao concentrar-se em partes cada vez menores do corpo, a medicina moderna perde freqüentemente de vista o paciente como ser humano e, ao reduzir a saúde a um funcionamento mecânico, não pode mais ocupar-se com o fenômeno da cura. Essa é talvez a mais séria deficiência da abordagem biomédica.”

Para uma compreensão maior deste paradigma biomédico, recorro ao estudo desenvolvido por Arouca em 1975, em sua tese de doutorado, que, ao analisar a história natural das doenças, assim se expressa:

“A história natural das doenças, em sua geometrização, está baseada em um esquema cartesiano em que no eixo da abcissa temos o tempo e a ordenada divide dois espaços segundo a presença ou não da

¹⁴ Thomas Khun, em sua obra, *A estrutura das Revoluções Científicas*, identifica três sentidos para o termo “paradigma”: como padrão de referência ou ‘modelo’, como instrumento para o pensamento, uma moldura, um quadro e, por último, como uma visão de mundo. Khun, respondendo as críticas formuladas por diversos autores, considera o “paradigma” como “matriz disciplinar”, isto é, “disciplinar” porque se refere a uma posse comum aos praticantes de uma disciplina particular; ‘matriz’ porque é composta de elementos ordenados de várias espécies, cada um deles exigindo uma determinação mais pormenorizada”(1992: 226).

enfermidade. Ao mesmo tempo está associada uma dimensão histórica, ou seja, não é uma simples cronologia em que estivéssemos interessados em medidas de duração, mas é, sim, a história do processo saúde/doença em sua regularidade. Assim, o sistema das ordenadas da história natural ganha uma dimensão basicamente qualitativa e a divide em dois momentos.

O primeiro momento cabe num espaço de tempo qualquer que se acha na ruptura do equilíbrio do hospedeiro, submetido a fatores determinantes da enfermidade, e envolvido pela capa misteriosa do ambiente. O aparecimento das doenças está determinado, neste primeiro momento, pela relação estabelecida entre os três elementos: o homem, o ambiente e os fatores determinantes das doenças. Estas relações são entendidas pelos autores dentro de um enfoque nitidamente mecanicista, onde os homens — os agentes — são vistos como os pratos de uma balança e o ambiente como fiel da mesma, interferindo em que sentido a balança se inclinará.

O ambiente é considerado como uma combinação homogênea entre os níveis físico-químico, biológico e social, que jogariam um idêntico papel na determinação mecânica do equilíbrio.

O segundo momento define a evolução do processo saúde-doença já visto no espaço interior do indivíduo, ou seja, em termos de sua fisiologia interna, em que este processo é acompanhado em sua regularidade para um ponto de resolução, seja a cura, óbito ou outro estado intermediário.

Estudando o primeiro momento, verificamos a construção de uma segunda estrutura, que é importada diretamente da epidemiologia, ao estabelecer as relações entre as características (variáveis) de três elementos: agente, ambiente e hospedeiro.”

Portanto, a explicação desse processo é dada pelos seguintes fatores: agente (que pode ser um vírus, bactéria etc.); hospedeiro (que pode variar conforme as características de idade, sexo, procedência, nível sócio-econômico etc.) e ambiente. O entendimento do ambiente é apreendido em duas dimensões: a dimensão natural (natureza física) e a dimensão social. Cabe, neste momento, uma observação: o “meio social” é considerado apenas

como mais um fator coadjuvante na explicação do fenômeno saúde-doença. A sociedade é vista, assim, como mero agregado de indivíduos, desconsiderando-se toda a dinâmica social. O equilíbrio ou desequilíbrio no organismo humano, por exemplo, pode ser explicado a partir da interação entre estes fatores citados. Neste sentido, saúde é um estado relativo e dinâmico de equilíbrio entre estes fatores e doença representa, por conseguinte, o seu desequilíbrio.

Esta concepção é amplamente discutida na literatura e, ao tomar como referência a doença, e não o sujeito portador, tem como modelo descritivo e prescritivo a história natural da doença, desenvolvido por Leavell e Clark. (1976) Esse modelo de explicação causal é mais conhecido como a “teoria” da multicausalidade do processo saúde-doença, em contraposição a outra, a da unicausalidade.

Outra tendência no campo da Saúde Coletiva, historicamente mais recente, pode ser denominada de Epidemiologia Social ou Crítica. A marca que diferencia esta tendência da anterior, reside no fato de esta considerar a incorporação do social na determinação do processo saúde-doença, não apenas como atributo dos indivíduos, mas como processo complexo, coletivo e histórico. Ressurge, assim, uma abordagem mais crítica, em oposição à tendência, até hoje hegemônica, de ‘biologização’ da saúde coletiva, à fragmentação da realidade (fatorização), dando relevo à dimensão histórico-social do processo saúde-doença,

Assim sendo, os estudos relativos ao processo saúde-doença na perspectiva da Epidemiologia Crítica ou Social têm buscado explicações para as diferenças na produção e distribuição das doenças.

Destaco, dentre outros, os trabalhos de Goldberg (1982), Laurell (1977, 1982,1983,1986,)), Breilh e Granda (1986,1989), Breilh (1995), Castellanos (1987).

Esta tendência, em seu processo de construção, enfrenta ainda problemas teórico-metodológicos cruciais para o avanço do conhecimento da saúde coletiva.

2.3 - EM TORNO DE ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A COMUNICAÇÃO

Ao iniciar este item, tinha como intenção apresentar as concepções e tendências da comunicação tal como o fizemos com o campo da educação. Entretanto, ao me debruçar sobre a vasta e complexa literatura da comunicação, deparei com muita dificuldade, o que me levou a mudar a perspectiva a que me propunha. Explico tal dificuldade com o fato de que a noção de comunicação é apresentada sob diversos matizes, ênfases, âmbitos, terminologias, conceituações, recebendo na literatura, uma multiplicidade de sentidos. Isto ocorre, no meu entender, com o avanço de novas tecnologias comunicacionais e com a proliferação de profissionais "especializados em comunicação" o que torna ainda mais complexo o entendimento das concepções e tendências no campo da comunicação.

Ressalto ainda que a comunicação por ser de natureza pluridisciplinar — se vale necessariamente de disciplinas, dentre as quais a filosofia, a sociologia, a antropologia, as ciências políticas, a economia, a história, a geografia, a psicologia, a etnologia, a biologia, a cibernética, a informática, a semiologia, a lingüística —, o domínio de seu campo tão abrangente torna ainda mais difícil a tarefa de identificar e analisar suas concepções e tendências.

Muito embora a preocupação com a comunicação seja muito antiga, pode-se dizer que acompanha a história da humanidade, sua legitimidade científica é ainda recente, ainda em processo de construção. Seria temerário, neste sentido, ousar uma apresentação mais sistematizada sobre esta questão.

Acrescento que expressões como escolas, vertentes, abordagens, tendências, modelos, concepções, correntes, esquemas, enfoques, linhas são apresentadas de forma indistinta, muitas vezes como se fossem uma cadeia sinonímica. E, ao tentar situar o pensamento de autores da comunicação em alguma das categorias acima citadas, correria um grande risco pois, seria pressupor a existência de uma clara e definida homogeneidade e

especificidade quer seja do pensamento de cada autor, quer seja de campos delimitados.

Daí ter-me sido praticamente impossível cumprir o que me propunha. É claro, que uma leitura histórica que situe o surgimento de cada pensamento sobre a comunicação nos possibilitaria compreender o movimento das principais idéias, dos contrastes de perspectivas, das oposições por vezes veladas e das continuidades de pensamento. Contudo, tal empreendimento desafiador, embora extremamente importante, não será desenvolvido, por não se constituir diretamente no objeto central de análise desta exposição.

Feitas essas considerações passo, de forma breve, a explicitar algumas questões relativas à comunicação.

Li, certa vez, artigo de Jésus Martin Barbero, do qual destaco aqui um excerto, que me chamou muito a atenção. Decorridos alguns anos, ainda me lembro dele e a ele me refiro, agora. Quero compartilhar com os leitores, neste momento, o “enredo” da história relatada pelo autor.

Um competente profissional da comunicação, que trabalhou durante anos em famosa rede colombiana de emissoras de ação popular, contara a Jésus Martin que a direção de tal rede realizou sua primeira pesquisa entre os camponeses, havendo nela uma pergunta óbvia: “qual programa que vocês ouvem mais, diariamente ? “ A resposta majoritária foi: a *reza do terço*. Diante de tal resposta, os pesquisadores ficaram desconcertados, pois não podiam explicar como, entre tantos programas educativos e práticos de informação agrícola, de entretenimento etc., fora a *reza do terço* o que obtivera maior audiência! E, convencidos de que a resposta se devia à falha da pesquisa ou dos entrevistadores, decidiram refazê-la e lançá-la novamente aos camponeses. Mais uma vez, a resposta foi a mesma: o programa preferido dos camponeses era a *reza do terço*. Bastante inquietado, um dos entrevistadores aprofundou as razões da resposta, perguntando diretamente aos camponeses o porquê dessa preferência. E a resposta foi: “por que é o único programa em que podemos responder aos de Bogotá; na *reza do terço*, eles dizem uma parte da Ave Maria e nós a outra (Santa Maria, mãe de Deus...), é o único programa em que eles não falam sozinhos”

A partir deste caso, elenco uma série de indagações que se referem ao distanciamento que nós, educadores, comunicadores da saúde, estabelecemos, por vezes, com a população com a qual estamos comprometidos, ao propormos desenvolver ações coletivas na direção da promoção da saúde, da melhoria da qualidade de vida, na prevenção de doenças, dentre outras. Ou seja, o porquê desse distanciamento. Justifico a hipótese de “distanciamento entre os profissionais de saúde e população, pelo fato destes e, fazendo uma analogia com a história contada — “a direção da rede de emissoras” — , manifestarem surpresa, decepção, “desconcerto” diante da resposta dada pelos camponeses.

De forma recorrente, os estudos que tomam para si esta questão, incidem sobre as dificuldades do emissor ao transmitir sua mensagem aos receptores. Dificuldades, no geral, entendidas como despreocupação com o tipo de linguagem ou com o meio a ser utilizado no processo de comunicação.¹⁵ Desta forma é que se tenta traduzir as mensagens em termos simples, claros e acessíveis. Em uma análise direta do caso, podemos dizer que existe um emissor comprometido (a rádio local), um receptor disponível (no caso os camponeses), um canal adequado (o rádio), um código comum (a língua espanhola), mensagens de interesse coletivo (entretenimento, informações agrícolas, etc.) e, por fim, um contexto comunicacional comum (que diz respeito, genericamente, à função da rádio local em transmitir certos tipos de informação à população).

Entretanto, a comunicação não se efetiva nos moldes previstos pelo pesquisador da rádio. Podemos notar aí que sua preocupação reside centralmente na utilização da linguagem, respeitando-se é claro o encadeamento entre todos os elementos da comunicação. Como exemplo desse tipo de preocupação, na área da Saúde, apresento um excerto de

¹⁵ Bezerra de Menezes no capítulo - Fundamentos Sociológicos da Comunicação - nomeia este tipo de comunicação por “Comunicação instrumental”, que se traduz por entender que as mensagens são transmitidas, e variam de acordo com os efeitos que deveriam produzir no receptor. (Bezerra de Menezes ED. In: Bezerra de Menezes ED. Fundamentos Científicos da Comunicação, 3ª ed. Petrópolis: ed. Vozes; 1978. P.147-205.

documento recente, produzido pelo Grupo de Trabalho “Informação em saúde e população” da ABRASCO/ABEP, 1993:

“Na definição dos processos de disseminação de informações, é fundamental a participação dos profissionais das áreas de comunicação e educação, apontando e implementando alternativas de meios e linguagens mais adequados aos diferentes públicos, previamente definidos no planejamento das ações dessas áreas.” (grifo nosso)

“Meios e linguagens mais adequados”. O que é ser mais adequado? Ser mais adequado significa apropriar-se de um mesmo código no sentido de aproximar os dois elementos: emissor-receptor. Outra observação, diz respeito à compreensão dos meios utilizados. Esses não devem ser entendidos apenas como meios técnicos, de massa, meios ampliados. Podemos entender a presença de um agente de saúde, um agente comunitário, um educador em saúde, ligados mais a um determinado local, região, como meios de comunicação.

Ainda com relação à linguagem no processo de comunicação, ilustro com outra idéia, lembrando pequena experiência em que se analisavam alguns folhetos sobre diarreia. Na época, havia necessidade, por parte dos técnicos da área da educação em saúde, de reformular estes materiais. Consultou-se, dentre outros, um especialista no assunto em questão, perguntando-se-lhe o quê da mensagem deveria ser modificado, no sentido de facilitar o entendimento por parte da população. A única sugestão dada foi: “Mudar o termo diarreia para “cocô mole”.

Com este exemplo, quero ressaltar que, embora se tratasse de um discurso científico, dedutivo, a alteração referiu-se apenas à terminologia. Neste caso, há uma concepção morfológica da língua, isto é, trocando termos pensa-se que mudamos a totalidade de sentido, o que não é verdade necessariamente. Pode-se trocar o termo mas a estrutura é mantida. É preciso tomar um certo cuidado, porque alterações no plano morfológico, podem não

significar mudanças substantivas, do ponto de vista global, estrutural daquele enunciado. Como, muitas vezes, não se tem o domínio da linguagem desse elemento popular, pode-se supor esquemas que possam teoricamente suprir a distância. Daí “cocô mole” e não “diarréia”. Ou seja, há um pressuposto de que a recepção aceitará, ela terá maior facilidade em decodificar a informação se se alterar esse nível morfológico. Portanto, se se criar uma espécie de “sinônimo”. Ressalto a idéia de que, muitas vezes, em nome da simplificação da linguagem, infantilizamos o nosso público adulto.

Com relação ainda à questão do distanciamento entre os profissionais de saúde e a população, explicada em termos da utilização de meios inadequados de comunicação, gostaria de fazer um outro comentário. Muitas vezes, nos deparamos, escolhendo aqueles que, no entender dos educadores, comunicadores, melhor se adapta ao público visado. É comum, por exemplo, escolhermos um filme, *“pois nossa audiência é constituída, em sua maioria, por analfabetos”*. O significado de tal escolha (filme), parece se prender ao fato de que a linguagem do filme é mais facilmente decodificada, na medida em que a imagem é percebida como algo que prescinde de “alfabetização”. Devo dizer que tal idéia constitui-se em um equívoco. Sabe-se que, para a compreensão de um filme há a necessidade de um aprendizado. Pode-se até dizer que há uma alfabetização cinematográfica, uma vez que a imagem tem sua composição complexa, tem sua forma de contar a experiência humana, a experiência da vida, diferente da maneira da palavra.

Em suma, devo dizer que a questão da relação de comunicação entre profissionais de saúde e população tem sido objeto de várias investigações, dentro desta mesma ótica: a dificuldade do emissor no que respeita aos meios e linguagens utilizados. Embora muitos destes trabalhos se revistam de maior sofisticação metodológica, permanece o referido enfoque. Certas pesquisas, por exemplo, de natureza qualitativa, pretendem apreender tal relação através da análise do discurso dos referidos profissionais. Mais uma vez, ousar dizer, a mesma abordagem é garantida, sedimentada. Com isso, não gostaria que o leitor se precipitasse a concluir que a utilização deste modelo — análise

centrada no emissor — leve, necessariamente, a não se ouvir a população, isto é, o receptor.

Em estudos onde se criam intencionalmente situações em que a população é ouvida, se verifica o entendimento ou não da mensagem construída pelo emissor. As perguntas formuladas pelo emissor já circunscrevem as respostas do receptor.

Justifico estas considerações, aparentemente óbvias e corriqueiras, na medida em que existe por parte dos educadores, comunicadores, uma sólida crítica em relação a esta abordagem.

Retomando a passagem de Jesús Martín-Barbero — dos camponeses de Bogotá —, convém perguntarmos: o que esse autor quer nos dizer ?

Barbero está dizendo o seguinte: durante muito tempo se separou demais a chamada cultura erudita da cultura popular. Havia uma divisão muito acentuada entre ambas. Dizia-se que a cultura popular é menos forte, menos vigorosa do que a cultura dita erudita. Diante desta nítida dicotomia, Barbero traz uma nova contribuição, afirmando que essas culturas são híbridas, ou seja, há o fenômeno de hibridização cultural. (MARTIN-BARBERO 1991) Isto é, os fluxos entre a cultura popular e a cultura erudita são maiores do que imaginamos, sobretudo na chamada cultura de massa.

Barbero defende a tese de que a cultura popular é fortíssima. É tão forte que, inclusive às vezes, a chamada cultura erudita, por mais que queira se impor, ela não fura um certo bloqueio. Ou, quando consegue, ela se hibridiza.¹⁶ Pode-se apreender que a questão cultural é muito mais complexa do que os esquemas binários nos fazem ver. Assim é que a cultura popular se constitui com tal vigor, com tal forma, naquela realidade espacial, física, social que pouco adianta os especialistas da comunicação da referida rádio oferecerem informações importantes à atividade de trabalho agrícola aos camponeses e até mesmo de entretenimento.

¹⁶ Outro autor que aprofunda a noção de hibridização cultural é García Canclini N. Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo; 1990.

Em síntese, Barbero está nos dizendo que a cultura popular é riquíssima, é diversificadíssima, cheia de nuances, tanto é assim que ela tem o seu *modus operandi*. Neste sentido, a perspectiva desse autor é de resgate desta cultura de um lado, e de outro mostrar o processo de hibridização,

Afinal, porque a “reza do terço” ?

A reza está ligada a essa tradição de cultura popular. A reza da Ave Maria, sendo da rádio de Bogotá, sendo da cultura formal religiosa, está enraizada na cultura popular, então, surge o diálogo. E, porque é o “único programa”? Porque é um programa que sai de uma fonte formal, de uma fonte cultural/formal – que está numa tradição religiosa – mas como ela tem ecos com a cultura popular, isto é, como ela está internalizada na cultura popular, então a realização do diálogo surge – “Por que posso responder aquilo”

Sendo assim, as pessoas param em Bogotá para rezar.

Barbero se insurge na passagem do episódio de Bogotá contra modelos de inspiração funcionalista. Esse autor adota uma perspectiva segundo a qual a relação entre sujeito-emissor e sujeito-receptor tem mediações. Isto é, é mediada por uma série de fatores de ordem cultural, de ordem histórica, de várias naturezas que alteram esta relação. Assim, enquanto a mensagem — principalmente a veiculada pela comunicação de massa — e os meios de comunicação representam a questão central para os funcionalistas, para Barbero, as mediações se constituem o foco de atenção. O que se destaca aqui, é a visão ampliada de Barbero, ao evidenciar o contexto social, cultural que circunscreve e determina a relação comunicativa entre ambos os sujeitos.

É preciso, neste momento, abrir um espaço, mesmo que restrito, para esboçar a teoria funcionalista na medida em que ela é dominante no campo da comunicação em saúde.

Utilizando-se de pesquisas empíricas, iniciadas na década de 30 nos EUA, os teóricos funcionalistas tinham como objetivo medir o alcance dos meios de comunicação junto ao público. Em seguida, passaram a analisar a influência desses meios de comunicação no comportamento das massas e a utilização política dos meios de comunicação.

O processo de comunicação é explicado na teoria funcionalista por alguns modelos, dentre eles, o mais conhecido, mais difundido, é o de Lasswell que, em síntese, explica que uma forma adequada para se descrever um ato de comunicação é responder às seguintes perguntas: Quem ? (emissor), Diz o quê ? (mensagem), Em que canal ? (meio), Para quem ? (receptor), Com que efeito ? (feedback).

O pressuposto básico desse modelo é de que a iniciativa seja exclusivamente do comunicador e os efeitos recaiam exclusivamente sobre o público. Daí depreende-se que os processos de comunicação são absolutamente assimétricos, com um emissor ativo que produz estímulo e uma massa passiva de receptores que ao ser “atingida” responde a este estímulo.

Depreende-se ainda, que a comunicação é sempre intencional e tem por objetivo, obter um determinado efeito observável e possível de ser avaliado na medida em que produz um comportamento que pode ser associado a esse objetivo.

Sua preocupação reside, principalmente, na transmissão da mensagem. Em consequência disso, a análise do conteúdo apresenta-se como o instrumento para avaliar os objetivos de manipulação dos emissores; os papéis de emissor e destinatário aparecem isolados, independentes das relações sociais, situacionais e culturais em que os processos de comunicação se realizam.

Sua expressão maior se dá por volta dos anos 50, durante os quais as pesquisas influenciadas pelo clima político dos regimes autoritários, atribuíam uma capacidade ilimitada dos “*mass media*” na manipulação de opiniões, de atitudes, comportamentos, como se o receptor fosse meramente passivo diante dos apelos da propaganda. Desta forma, concebe-se o público de forma atomizada, isto é, como se fosse constituído por pessoas sem relação entre si e isoladas do contexto econômico, social e histórico.

Assim, a Comunicação se reduz a um processo mecanicista de estímulo-resposta ao simplificar a complexidade de mediações envolvendo a relação emissor-receptor.

Em suma, essa visão restrita do processo de comunicação despotencializa as inúmeras mediações entre indivíduos e realidade, suas relações interpessoais e grupais e a possibilidade real de contraditar as mensagens recebidas pelos “*mass media*” quando contraria sua experiência e opinião.¹⁷

Outro modelo, dentro da perspectiva teórica funcionalista é o de Lazarsfeld que, nos anos 40 e 50, põe em questão o princípio mecanicista lasswelliano. Sua inovação reside na descoberta de um elemento intermediário entre o ponto inicial e o ponto final do processo de comunicação: a liderança de opinião. Além disso, o modelo de Lazarsfeld contextualiza o processo de comunicação. Isto é, ele se dá numa sociedade de massas, capitalista, liberal, em que prevalecem as leis do mercado (oferta e procura). De acordo com esse modelo, os efeitos dos meios de comunicação nesta sociedade são limitados, o que impediria sua utilização com fins autoritários. Um dos motivos para a limitação dos efeitos dos meios massivos seria a resistência por parte da opinião pública: numa sociedade democrática, há uma pluralidade de fontes de informação, que ajudam a formar a opinião do público, que toma decisões e pode interferir nos processos sociais.

Retomando-se o modelo de Lasswell, devo assinalar que este foi, durante muito tempo, como já dito, predominante nas pesquisas de comunicação, transformando-se na “teoria da comunicação”, em ligação estreita com outro modelo comunicativo, dominante na pesquisa, isto é, a teoria da informação, também conhecida como teoria matemática da informação.

Sobre esta teoria, assim se manifesta Mattelart:

“Na dinâmica de transferência e transposição de modelos de cientificidade próprios às ciências exatas, a teoria matemática de comunicação ocupa, a partir do final dos anos 40, um papel central. Com base nas máquinas de comunicar resultantes da guerra, a noção

¹⁷ Ricardo Rodrigues Teixeira contribui de forma significativa para explicitação desse modelo na área da saúde ao oferecer uma sistematização teórica sobre as dimensões comunicacionais envolvidas nas

de “informação” adquire seu estatuto de símbolo calculável. Ao fazê-lo, torna-se o lema que assegura o livre intercâmbio conceitual entre as disciplinas” (1999, p. 57).

Essa teoria trata, como já dito, do estudo quantitativo de informação e mensagens e do fluxo de informação entre emissores e receptores. Tem aplicações práticas nas ciências eletrônicas da comunicação, nas quais é necessário computar quantidades de informação e projetar canais, transmissores, receptores e códigos que facilitem a manipulação eficiente da informação.¹⁸

Essa teoria procura eliminar problemas de transmissão (ruídos, por exemplo) através de seleção, escolha e discriminação de signos para conseguir veicular mensagens de forma econômica e precisa, o que se tornou uma necessidade premente na sociedade pós-industrial.

Devido ao fato de que nenhum processo de comunicação está isento de erro ou distúrbio (ruído), a teoria da informação procura aumentar o rendimento informativo das mensagens, seja pelo uso de redundância (excesso de sinais sobre o mínimo necessário para transmissão de informação), seja pela escolha do código.

Partindo de estudos da física (especialmente das leis da termodinâmica), a teoria da informação relaciona o conceito de entropia física (medida do grau de desordem, de incerteza de um sistema) com o de informação. Enquanto o primeiro descreve um estado de desorganização, o segundo procura reduzir as incertezas.

O fim último desta teoria é o sucesso na transmissão de mensagens de forma eficiente, eficaz, rápida, com diminuição de custo. É a comunicação economicista que impera.

A esse respeito, trago um comentário do Professor Adilson Odair Citelli, escrito em sua tese de Livre Docência:

práticas de saúde. (Teixeira RR. Modelos comunicacionais e práticas de saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v1, n1, Botucatu, SP: Fundação UNI; 1997. p. 7-40)

¹⁸ A obra primordial que cristalizou a teoria da informação foi a de CLAUDE SHANNON, engenheiro, pesquisador dos laboratórios do fabricante de telefones BELL, filial da ATT. O livro clássico de

“É curioso como, mesmo neste fim de século, o grande desafio dos modernos sistemas de comunicação via satélite continue sendo, ainda por uma questão de custos e de racionalização econômica das empresas envolvidas no setor, a da compactação das bancas, sem que tal “prensagem” implique perda de qualidade audiovisual. Reatualiza-se, pois, com seus óbvios ajustes a fórmula de Hartley: LB (largura da banda) $\times T$ (tempo).

.... foram criados dentro da lógica binário-disjuntiva para calcular a quantidade de informações contida numa mensagem, até porque no caso de Shannon e Weaver, por exemplo, a transmissão tinha a ver com a resolução do problema colocado pela passagem linear de sinais eletrônicos, não dizendo respeito, portanto, diretamente à extensão social da comunicação humana. Esta é uma matéria com implicações técnicas cujos resultados possuem impactos economicamente importantes quando envolvem as grandes corporações que atuam no mercado das comunicações, pois se trata, no caso, de escolher os canais apropriados para ligar pontos emissores e receptores. A lógica do capital orientada pelos princípios da maximização dos lucros não pode conviver com procedimentos de subutilização de equipamentos: ociosidade operacional e queda nos índices de produtividade não se ajustam a um setor econômico de alta competitividade e rápidas mudanças como o das empresas do setor.

Fixa-se nesta linha de preocupações uma variável das pesquisas em comunicação vinculada à teoria informacional, com alcance inegável no terreno propriamente técnico, de engenharia, e cuja aplicabilidade encontra segmentos que nos interessam como os programas de educação a distância” (CITTELLI, 1998, p. 14 e 15).

SHANNON, em colaboração com Warren Weaver — *The mathematical theory of communication* — representa a fonte básica da área da comunicação.

Dessa forma, o Professor Citelli nos apresentou, de forma clara e sintética, a questão da emergência histórica desse tipo de teoria, sua natureza e sua utilidade. Em seguida, esse autor faz a crítica à essa teoria:

"História, cultura, política ficam perdidas entre cálculos digitais e analógicos numa revelação, a despeito da óbvia relevância do assunto, dos limites de competência que se destaca no seu âmbito de ação, mas que se torna extremamente limitada quando chamada a compor esquemas analíticos no terreno da circulação social das mensagens" (CITTELLI, 1998. p.15).

A esses modelos lineares de comunicação — um emissor que codifica e transmite uma informação definida como uma grandeza estatística, abstrata, para um receptor que friamente a decodifica —, a Escola de Frankfurt, com seus pensadores marxistas — defensora da teoria crítica da sociedade —, contesta a legitimidade da pura e simples transferência desse esquema abstrato, genérico, binário, mecânico, telegráfico para o campo da comunicação tensional entre homens que são sujeitos e atores. Traz como alternativa, um modelo de comunicação mais crítico, que leva em consideração a história, a economia, a política, a ideologia, a cultura, incorporando elementos concretos, objetivos da realidade social e, ao mesmo tempo, fenômenos referentes à subjetividade, possibilitando entrecruzamentos circulares entre as várias áreas do saber.

A teoria crítica, identifica-se, historicamente com o grupo de pesquisadores marxistas não-ortodoxos, pertencente ao Instituto de Investigação Social da Universidade de Frankfurt.¹⁹ Este Instituto, fundado em 1923, torna-se, a partir de 1930, quando Max Horkheimer assume sua direção,

¹⁹ O termo Escola de Frankfurt é usado para referir os pensadores vinculados ao Instituto para a Pesquisa Social, em especial Max Horkheimer, Theodor Adorno, Jurgen Habermas, Herbert Marcuse, Walter Benjamin e outros. O pensamento destes intelectuais não constituiu um "conjunto doutrinário", mas caracteriza-se sobretudo, por um conjunto de investigações interdisciplinares que problematizou a questão da emancipação humana no contexto do capitalismo moderno. Esta convergência de pensamento, entretanto, não exclui sensíveis diferenças entre esses autores como sua postura epistemológica, suas estratégias políticas e ênfases distintas sobre aspectos da realidade investigada.

um centro importante e adota uma postura que o identificaria — a investigação crítica do capitalismo moderno. Segundo Mattelart, o Instituto imprime uma metodologia de análise da realidade estudada, incorporando “ferramentas emprestadas à filosofia da cultura, à ética, à psicossociologia e à psicologia do profundo” (MATTELART, 1999. p. 74) Em outras palavras, o projeto consiste em fazer a “junção entre Marx e Freud”.

Com o advento do nazismo, o Instituto é obrigado a fechar e, seus principais integrantes — com exceção de Walter Benjamin, — emigraram para a França e depois para várias universidades americanas.

Em contato com a sociedade de massas norte-americana, os teóricos frankfurtinianos dirigiram seus estudos para a cultura de massas, a partir da teoria crítica da sociedade, que se colocava como alternativa à teoria tradicional de tendência positivista.

A título de reforço dessa idéia, relato uma passagem, contada por Mattelart, em que Adorno, a convite de Lazarsfeld, foi trabalhar num projeto financiado pela Fundação Rockfeller para colaborar em um programa de pesquisas sobre os efeitos culturais dos programas musicais no rádio em uma das primeiras Instituições de análise dos meios de comunicação. A expectativa de Lazarsfeld, com essa colaboração foi de: “desenvolver uma convergência entre a teoria européia e o empirismo americano” e espera também, que a pesquisa ‘crítica’ revitalize a pesquisa administrativa”.

A colaboração termina em 1939, com frustração da expectativa.

“Adorno recusa dobrar-se à lista de questões proposta pelo financiador, que, em sua opinião, encerra o objeto de pesquisa nos limites do sistema de rádio comercial em vigor nos Estados Unidos e impede a ‘análise desse sistema, suas conseqüências culturais e sociológicas e seus pressupostos sociais e econômicos’. Em suma, uma lista que deixa em segundo plano o ‘quem’, o ‘como’, e o ‘porquê’ . ‘Quando fui confrontado’, dirá Adorno mais tarde, ‘à exigência de medir a cultura’ vi que a cultura deveria precisamente ser essa condição que exclui uma mentalidade capaz de medi-la. [Adorno, 1969] (MATTELART, 1999. P 75)

Em 1950 o Instituto é reaberto, retomando sua atividade de pesquisa, mantendo atitude teórica que o tinha identificado desde o início, isto é, a tentativa “de fundir o comportamento crítico nos confrontos com a ciência e a cultura, com a proposta política de uma reorganização racional da sociedade, de modo a superar a crise da razão” (WOLF, 1995 p.73)

Em suma, pode-se dizer que a teoria crítica foi concebida e desenvolvida em três grandes momentos. No primeiro momento, Horkheimer exerce liderança sobre o desenvolvimento dos trabalhos. Corresponde ao período de antes e durante a Segunda Guerra Mundial, até o retorno de Horkheimer e Adorno para Frankfurt em 1950. Num segundo momento, que se segue ao período da reconstrução do Instituto, Adorno assume a condição intelectual, introduzindo tema da cultura, dando uma versão especial da teoria crítica em sua teoria estética. O terceiro momento, com início na década de 70, a liderança passa a ser de Habermas que ao discutir a teoria crítica, elabora um novo conceito paradigmático, o da razão comunicativa, possibilitando assim, sair dos impasses criados por Horkheimer e Adorno.

Sobre essa questão, Mattelart, assim se manifesta:

“Para Marcuse, assim como para Adorno e Horkheimer, todo o potencial emancipatório da ciência está voltado para a reprodução do sistema de dominação e sujeição. Já Habermas reflete sobre a alternativa `a degenerescência do político, do qual o Estado-sujeito se faz agente, reduzindo os problemas a seu aspecto técnico, derivado de uma administração racional. A solução encontra-se, segundo ele, na restauração das formas de comunicação num espaço público estendido ao conjunto da sociedade. É nessa perspectiva que ele se interessa ... pelo movimento estudantil da Califórnia, pela significação de suas formas de comunicação para a reconquista da autonomia dos sujeitos” (MATTELART, 1999 p.83)

Jürgen Habermas, que em certa medida pode ser considerado o herdeiro intelectual da teoria crítica, prossegue o pensamento dos mestres, criticando e superando-os. Dessa forma, se preocupa em retomar o debate do conteúdo da obra de Adorno, Benjamin, Horkheimer e Marcuse em vários

ensaios e conferências. Um dos pontos de divergência consiste no fato de que, enquanto para Habermas, a fundamentação teórica e metodológica da análise da sociedade é central em seu pensamento, para os outros, ela é relegada ao segundo plano.

A Escola de Frankfurt traz contribuições significativas para a superação dessa visão atomizada do pensamento funcionalista, se interrogando sobre os efeitos do desenvolvimento desses novos meios de produção e transmissão cultural, recusando-se a tomar como evidente a idéia de que, dessas inovações técnicas, a democracia sairia “naturalmente” fortalecida. Descritos e aceitos pela análise funcional como mecanismos de ajuste, os meios de comunicação tornam-se pela Escola Crítica, suspeitos e são vistos como meios de poder e de dominação. (COSTA 1994)

Hoje, apesar de muito incipiente, desponta uma nova vertente de pesquisa em Comunicação Social. Pode-se dizer que os estudos tentam se deslocar da perspectiva do emissor e da influência dos meios, voltando-se para uma análise do receptor. (SOUSA, 1995).

Exemplo disso é o que se vem fazendo em nome da chamada pesquisa de audiência. Mauro Wolf (1995) analisando as tendências deste tipo de preocupação, expressa que a inclinação desses estudos incide sobre as características do destinatário que intervêm na obtenção dos efeitos das mensagens e sobre a organização das mesmas.

De fato, esses trabalhos concebem a recepção como apenas uma *etapa* do processo de Comunicação e não como um lugar novo, de onde devemos repensar os estudos e a pesquisa de Comunicação. Martin-Barbero assim se pronuncia:

“Ela não é uma etapa como sugerido pela escola norte-americana, que de algum modo nos impingiu uma espécie de história artificial, durante anos estudada pela sociologia, essencialmente a economia do emissor, e, posteriormente, pela análise semiótica da ideologia da mensagem” (MARTÍN-BARBERO, 1995 p. 39)

Este autor, procurando romper com a concepção “etapista” propõe que a recepção se constitua numa espécie de metáfora de reencontro dos estudos da comunicação com a sociedade latino-americana de hoje. Nesse deslocamento geográfico, juntamente com o deslocamento dos meios às mediações ancora-se, dentre outras, a questão do receptor.²⁰

A noção de mediação é fundamental, aqui tomada, não no sentido de retomar o lugar do líder grupal ou de opinião — visão positivista — mas Barbero procura qualificá-la no receptor, no emissor, no processo grupal, no processo social, cultural, etc. Citelli nos elucida o conceito de mediação, afirmando que:

“Martín-Barbero tem desdobrado seu conceito de mediação. Inicialmente o problema foi posto em termos de instância cultural que serve como referência para os auditórios se apropriarem e produzirem sentido. Em seus textos mais recentes, o Autor tem falado nas mediações como processos estruturantes marcados por três características básicas: sociabilidade, tecnicidade e ritualidade” (CITELLI, 1998 p.49)

Souza, ao estudar esta linha de pensamento — a relevância do papel ativo do receptor — nos esclarece que Barbero tampouco nega o lugar e o espaço do emissor. O receptor é buscado em seu contexto, mesmo na assimetria do lugar social que vem a ocupar perante o emissor. (SOUZA, 1995 p.13-38)

Para Martín-Barbero, o emissor e o receptor se situam não tanto com relação a um canal, a um meio, porém com relação a necessidades e problemas.

O caso dos camponeses da Colômbia faz-me pensar que, embora os programas de educação e comunicação social tenham muitas vezes um propósito social de libertação, de atingir realmente a população a qual se destinam (no caso, as classes populares), muitas vezes, também, ao cuidar quase que exclusivamente do conteúdo da linguagem e do meio a ser

²⁰ A obra mais difundida e discutida desse autor na atualidade e da qual nos valem para apreender algumas de suas idéias é MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonia*. Barcelona, Gustavo Gili, 1991. A primeira edição deste livro foi em 1987.

utilizado, “acredito que deixam” de investigar os códigos de percepção e reconhecimento, os dispositivos de enunciação do popular que se materializam e expressam sob forma da memória popular e do imaginário de massa.

A essa altura, como o leitor pode notar, algumas incursões foram feitas em torno de modelos de comunicação, de forma sucinta e considerando apenas aspectos particulares de cada um deles. Isto porque, eles se quer se ajustam ao escopo deste trabalho que se orienta numa abordagem dialógica, conforme o pensamento de Mikhail Bakhtin.

Nesse sentido, um dos conceitos que melhor se adequa à compreensão do fenômeno comunicativo no campo da educação em saúde é o de dialogismo.

Para Bakhtin (BAKHTIN 1992, 1997), o processo discursivo ocorre na medida em que os agentes envolvidos no ato de comunicação conseguem transcender a simples compreensão lingüística. A base sobre a qual se efetiva o processo de comunicação possui um lastro histórico, do qual o código (a linguagem) é resultante. Portanto, a participação do “destinatário” na construção do significado da mensagem é decisiva. Sem ela, o processo comunicativo não se efetiva.

A vida é por natureza, dialógica, diz Bakhtin. Assim, viver significa dialogar no e com o mundo. E isto o homem o faz com toda a sua inteireza, com toda a sua vida. Decorrente desse princípio, o que interessa, para o autor, nas ciências humanas é “a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de *texto*. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto” (BAKHTIN, 1997 p.330).

A perspectiva do autor do texto é considerada por Bakhtin da seguinte forma:

“Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o cabe,

mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento" (BAKHTIN, 1997, p. 45).

Ainda com relação ao texto, Diana Luz Pessoa de Barros em "Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso" sintetiza o pensamento desse autor afirmando que o texto se define como:

"a) – objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa. De um lado opõe-se, assim, "coisa" a "signo", de outro fica claro que as ciências humanas se preocupam com os processos de significação. Não se trata portanto de construir o objeto das ciências humanas a partir dos estudos lingüísticos ou de pensá-lo como um "sistema de signos", a exemplo da semiologia dos anos sessenta;

b) – produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural, etc. Em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade lingüística (empirismo objetivo) ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam (empirismo subjetivo)²¹;

c) – dialógico: já como consequência das duas características anteriores o texto é constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos (da situação, da enunciação) e só assim, dialogicamente, constrói-se a significação; e

d) – único, não reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não reiterável ou repetível" (BARROS, 1999 p.24).

Em outros termos, o texto é considerado tanto como um tecido organizado e estruturado — objeto de significação — quanto como objeto de

²¹ Conforme Bakhtin, a concepção de signo que permeia a discussão sobre a linguagem é a que estabelece sua relação com a ideologia: "Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia".

Continuando em outro trecho, nos diz: "Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade" (BAKHTIN M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo; Hucitec; 1992. p.31).

comunicação que tem seu sentido dependente do contexto social e histórico. Destaca-se como relevante a apreensão abrangente do texto, que contempla a sua organização interna, a interação verbal, o contexto e o intertexto.

Como dito, Bakhtin concebe o dialogismo como o princípio fundador da linguagem e como condição do sentido do discurso.

Outro aspecto do pensamento bakhtiniano que quero ressaltar, é o da relação entre dialogismo e interação verbal. Recorro novamente à Barros no sentido de explicitar essa idéia:

“O dialogismo decorre da interação verbal que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto. [...] ... só se pode entender o dialogismo interacional pelo deslocamento do conceito de sujeito. O sujeito perde o papel de centro e é substituído por diferentes (...) vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico.

Em outros termos, concebe-se o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto “ (BARROS, 1994 p. 2-3).

Ao finalizar este item, quero acrescentar mais um ponto fundamental da visão de Bakhtin: embora o diálogo seja condição constitutiva da linguagem e do discurso, os textos podem ser classificados em polifônicos e monofônicos segundo os procedimentos discursivos que se valem. Enquanto os monofônicos ocultam as várias vozes dos sujeitos sob a aparência de apenas uma voz, os textos polifônicos mostram, explicitam as vozes.

CAPÍTULO 3. ACEPÇÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA - PRÁXIS

Teoria e prática constituem-se em categorias filosóficas que definem dois aspectos — intelectual e material — da atividade humana. Segundo o Dicionário Básico de Filosofia de Japiassu e Marcondes (1991), teoria, na acepção clássica da filosofia grega, significa “conhecimento especulativo, abstrato, puro, que se afasta do mundo da experiência concreta, sensível. Saber puro, sem preocupação prática.” Enquanto prática “diz respeito à ação. Ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta, efetiva.” Como exemplo disso, os autores citam “saber prático”, “conhecimento empírico”, “saber fazer algo”, “prática pedagógica”, “prática médica” etc. (posso inferir também, neste estudo, a prática de saúde). Neste sentido, para aqueles autores, a prática se opõe à teoria, na medida em que desvinculam a ação do pensamento.

Por outro lado, de acordo com outro dicionário, o Dicionário Filosófico (1980), organizado por Frolov, a teoria é o “resultado da produção intelectual social que define os objetivos da atividade e os meios de atingi-los, resultado que se exprime sob a forma de conceitos, em desenvolvimento constante, que designam os objetos da atividade humana”. Dentro desta concepção, a prática é entendida como “atividade humana que assegura a vida e a evolução da sociedade; é, antes de tudo, o processo objetivo da produção material que constitui a fonte da vida dos homens. A prática é o fundamento e o critério da verdade de um conhecimento. A atividade dos homens é sempre orientada para um fim.”²²

²² Neste mesmo dicionário, encontra-se a explicação da gênese histórica da separação entre teoria e prática: a divisão social do trabalho, isto é, a divisão do trabalho manual e intelectual, entre “aquele que faz” e “aquele que pensa”, visto, portanto, como duas formas relativamente autônomas da atividade social. “A teoria como esfera autônoma e especial de atividade, constituiu uma das mais importantes etapas da humanidade, permitindo penetrar profundamente os fenômenos da natureza, de dar uma imagem científica do universo em desenvolvimento continuado. Por outro lado, a unidade da teoria e da

Pelo exposto, percebe-se uma significativa diferença entre os dois léxicos — apresentados nos dois dicionários citados — , no que tange à relação teoria e prática. No primeiro, ressalta-se a visão dicotômica, a não vinculação entre a ação e o pensamento; no segundo, a ênfase recai sobre a articulação entre ambos, pois são considerados como produtos da atividade social dos homens.

A título de síntese parcial, e o fazemos com o apoio do pensamento do filósofo Álvaro Vieira Pinto (1979), mais precisamente em algumas de suas idéias expressas no livro “Ciência e Existência”, destaco os aspectos principais desta relação: o caráter da intencionalidade da prática, como critério da verdade; a sua natureza social e sua vinculação à realização efetiva na qualidade do trabalho humano.

Outro autor que merece ser destacado — Vasquez (1977) — defende a idéia da articulação entre teoria/prática a partir da noção de “práxis”: Assim, explicita:

“A atividade teórica (...) só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade.... Mas por estreitas que sejam as relações entre uma e outra atividade, a atividade teórica de per si não mostra os traços que consideramos privativos da práxis, e, por isso, não devemos colocá-la no mesmo plano que as formas de atividade prática que antes examinamos. A nosso ver, a atividade teórica não é de per si uma forma de práxis.

Ainda que a ‘prática’ teórica transforme percepções, representações ou conceitos, e crie o tipo peculiar de produtos que são as hipóteses, teorias, leis etc., em nenhum desses casos se transforma a

prática é tornada menos patente. Este fato, ao qual se junta a mentalidade individualista, característica de uma sociedade fundada sobre a propriedade privada, deu lugar a todas as espécies de ilusões, indo da apreensão da teoria como resultado da contemplação individual-passiva do mundo que lhe circunda, aos sistemas filosóficos idealistas, encarando a consciência teórica como criação da realidade.” Segundo o ponto de vista da filosofia dialética, com a emancipação do trabalho, a eliminação dos antagonismos de

realidade. Nela não se cumprem as condições que antes apontávamos com relação à matéria prima , a atividade e o resultado no processo prático.”

Mais adiante, acrescenta:

“O que a nosso ver impede que ela seja assim caracterizada é exatamente o que há de distintivo na atividade teórica, entendendo esta pela produção tanto de objetivos como de conhecimentos. Por seu objeto, finalidades, meios e resultados, a atividade teórica se distingue da prática. (...) A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva.”

Em outro trecho de sua obra, Vasquez explicita:

“A teoria em si ...não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (grifo nosso).

Julguei importante, necessário até, introduzir, ainda que de forma breve e apoiada em autores, os pressupostos básicos deste trabalho, da perspectiva teórico-metodológica de considerar a unicidade da teoria/prática, que tem caráter de intencionalidade, da natureza social desta relação e ao mesmo

tempo da autonomia relativa de cada uma destas atividades. Enfatizo ainda a visão não dicotômica, não linear, desta relação e que esta articulação pode e deve ser vista como um processo contraditório e mesmo conflitivo. E nesta perspectiva que desenvolverei o presente trabalho, cujo propósito é estudar as interfaces entre a Educação e a Comunicação no contexto da Saúde. As interfaces, ora apresentadas, podem ser colocadas em dois níveis que passo a detalhar.

No primeiro nível, entendo por interfaces as questões que permeiam as relações entre as experiências e vivências de trabalho do pesquisador, confrontadas com as concepções e tendências predominantes na Educação, na Comunicação, no campo da Saúde. No segundo nível, refiro-me à interface entre as concepções e tendências de cada um dos campos assinalados — Educação e Comunicação, no campo da saúde — buscando identificar e analisar os pontos de convergência e de distanciamento entre os campos citados.

Particularizarei o estudo da relação entre EMISSOR e RECEPTOR nas várias concepções e tendências da Comunicação, que traz implícita ou explicitamente uma concepção pedagógica. Detalhando mais, no propósito de melhor esclarecer, intenciono (re)situar o lugar do RECEPTOR no processo de comunicação e educação.

Algumas razões me levam a realizar este projeto. Umas, de ordem teórica; outras, possuem a marca da reflexão cotidiana. Mas, aqui se mesclam, sendo quase impossível dissociá-las. Entretanto, esforço-me por explicitá-las.

Não pretendo, com esta afirmação, contrapor a clássica distinção entre conhecimento científico e senso comum, pois, no meu entender, o senso comum, tal como é definido: *“Um conjunto de crenças, valores, saberes e atitudes que julgamos naturais, sem questionamentos, nos dizem como são e o que valem as coisas e os seres humanos, como devemos avaliá-los e julgá-los.”* (CHAUI 1996/1997), não traduz o que chamo de reflexão cotidiana, na medida em que, como já disse, venho problematizando, isto é, “questionando”, os aspectos, as situações, as circunstâncias em que me insiro com outros, no dia-a-dia. Entretanto, essa reflexão poderia configurar-se em

senso comum, ou seja, estagnar-se, caso não houvesse uma busca teórico-metodológica que permita aprofundar, avançar nos conhecimentos.

Com esta perspectiva é que me proponho realizar este estudo, buscando organizar, sistematizar minhas experiências e vivências de trabalho, motivada por uma necessidade de buscar novas abordagens, novos rumos. Com isso, sei que encontrarei novas dúvidas, novas questões, novos problemas.

Por tomar, como pressuposto, que a gênese do conhecimento ocorre diante da necessidade de o homem explicar o real enquanto totalidade, e não apenas fragmentos, parcelas; por entender que ao realizarmos nossa prática, os vários saberes necessariamente se articulam, sem o que fica-nos impossível darmos respostas às questões encontradas, e por vivenciar no meu dia-dia de trabalho, como educadora, situações em que me obrigo a “convidar” conhecimentos de várias áreas, é que me proponho a investigar os elementos críticos que permitem identificar as interfaces entre a Educação e a Comunicação no contexto da Saúde.

A relevância deste estudo se evidencia sobretudo ao considerar o momento em que se desenvolve um processo de mudança no sistema de saúde, em que é necessária a reavaliação do papel que a Educação e a Comunicação devem assumir nesse processo. Isto se justifica, principalmente, pela convicção de que um dos alicerces para a efetiva implantação da Política Nacional de Saúde é a participação da população no planejamento, na execução, no controle e avaliação das ações de saúde, ou seja, o resgate do indivíduo como cidadão, como sujeito social. Muito embora existam inúmeros trabalhos que enfatizem a importância da democratização das informações junto à população, no sentido de que esta possa exercer um controle social sobre as ações de saúde, acredito ser esta compreensão apenas um dos lados da questão. É preciso certo cuidado ao relacionar informação e comunicação, pois, as vezes, reduz-se um fenômeno a outro. Entendo que o processo de comunicação transcende o problema mais específico de comunicação. Daí que possa haver comunicação com pouca informação. E, mesmo o excesso de informação, pode comprometer a comunicação. Muitas vezes, quando se fala, atualmente, numa sociedade da informação, isto pode gerar mal-entendido,

podendo gerar até uma falácia porque, nem sempre, a presença da informação garante a comunicação. Assim, o excesso de informação ou informação mal trabalhada ou mal regrada, ou mal codificada, pode produzir distonias profundas no campo da comunicação. E, muitas vezes, a baixa quantidade de informação garante o bom fluxo de comunicação. Em síntese, a relação entre informação e comunicação não é direta, linear, mecânica, devendo-se considerar a existência de outros fatores que possam garantir o processo de comunicação.

CAPÍTULO 4 - CRIANDO E RECRIANDO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DO CAMINHAR

O objetivo deste trabalho, como dito, é realizar a releitura de uma *práxis* educativa com preocupação comunicativa no contexto da saúde.

A título de justificar a metodologia proposta, apresento as seguintes considerações. Muito tem se discutido no campo da metodologia da pesquisa. Discussões fecundas, profícuas que permitem vislumbrar um grande leque de possibilidades para o pesquisador exercer sua curiosidade, sua criatividade, sua inquietação, sua atividade investigativa na construção do conhecimento.

Desta forma, não precisamos, como pesquisadores, nos ater a um modelo único de investigação, como outrora ocorria. Podemos inovar. Claro, dentro de certos parâmetros. Há que se ter rigor. Afinal, a escolha de uma metodologia não pode ser uma questão idiossincrática.

Sabe-se — diferentemente de tempos atrás — que a pesquisa carrega consigo, de forma inevitável, o universo de valores, preferências, interesses, princípios que orientam o trabalho do pesquisador. Sabe-se, também, que o conhecimento produzido pelo trabalho de pesquisa é marcado pelos sinais de uma determinada sociedade, de um determinado tempo histórico. Tal conhecimento é, portanto, comprometido com a realidade histórica. Não paira, assim, acima dessa realidade. Não se dá num vácuo social.

Em resumo, pode-se afirmar que a visão de mundo do pesquisador influenciará a maneira como ele proporá sua metodologia de pesquisa. Ainda, com objetivo de justificar minha opção metodológica, acrescento, neste momento, mais algumas considerações.

É partilhado por aqueles que se ocupam de estudar a metodologia de pesquisa — filósofos, historiadores, cientistas sociais, dentre outros — o entendimento de que o processo da produção de conhecimento se dá na relação sujeito-objeto. Muito embora essa relação venha sendo concebida

de formas diferentes, tomo aqui apenas uma delas, qual seja, a que tem dado suporte aos estudos e pesquisas que venho desenvolvendo, juntamente com outros profissionais. Trata-se de entender a relação sujeito-objeto como uma relação cognitiva, em que o *sujeito que conhece* e o objeto do conhecimento se determinam mutuamente, se modificam reciprocamente, se transformando no processo. Ou seja, nem o sujeito nem o objeto têm supremacia no processo de conhecer.

Cabe-me, assim entendo, explicitar o significado que atribuo à expressão *sujeito que conhece*. Para isso, vou valer-me, em grande parte, das idéias de Adam Schaff (SCHAFF 1986).

Inicio por um contraponto. Por dizer o que não entendo por *sujeito que conhece*.

Numa concepção individualista e subjetivista, o indivíduo está isolado da sociedade; é encarado abstraído da cultura e, portanto, reconduzido a sua existência biológica que determina de maneira natural os seus caracteres, as suas propriedades. Essa concepção conduz à construção do modelo mecanicista, passivo e contemplativo da relação cognitiva. O indivíduo humano é biologicamente determinado, e introduz esta determinação no processo do conhecimento por intermédio do seu aparelho perceptivo; apenas registra e transforma os impulsos vindos do mundo exterior.

Nessa apreensão residem, a meu ver, dois equívocos: um primeiro, consiste na redução do indivíduo a apenas o aparelho perceptivo biologicamente determinado, que só registra os estímulos externos; e um segundo, a concepção do conhecimento como uma contemplação e não como uma atividade.

Minha premissa, contrariando a mencionada, apoia-se na concepção de que o indivíduo não é apenas um exemplar da sua espécie biológica, ligado aos seus semelhantes de maneira puramente natural, mas se diferencia dos animais pela capacidade de aculturação; pelo fato de ser, ao mesmo tempo, o produto e o produtor da cultura. Isto é, o homem, o *sujeito que conhece*, além de suas determinações naturais, é apto para o processo da aculturação, é produto das determinações da sociedade. Reitero esta idéia, dizendo que só na condição de se levar em conta esses aspectos nos é possível compreender

o homem não como um ser abstrato, mas como um indivíduo concreto, vale dizer, levar em consideração a sua especificidade histórica, social e individual.

“Eu sou um sujeito, não um mero objeto, e não sou um sujeito cartesiano, cuja subjetividade é pura introspecção, mas, ao invés disso, um sujeito expressivo, um sujeito transformador; eu sou um sujeito transformador; eu sou um sujeito, portanto, que necessita projetar o meu ser no mundo, e transformar o mundo como uma expressão do meu ser, e finalmente me apropriarei de meu ser ao invés de tê-lo expropriado”
(KOVÉL, 1991 p.108).

Em resumo, o sujeito que conhece não é o aparelho registrando passivamente as sensações geradas pelo meio exterior, mas o agente que dirige este aparelho, que o orienta, e transforma os estímulos que o meio lhe fornece.

Introduzo, agora, alguns comentários sobre o *objeto do conhecimento*. Já disse, de passagem, que entendo o conhecimento como uma atividade. Atividade concreta, processual, que transforma o objeto, a realidade apreendida. Ou seja, o objeto do conhecimento é a fonte exterior das percepções sensoriais, sem as quais o processo de conhecimento seria impossível. Considero, portanto, que o objeto é cognoscível. Talvez, cometendo redundância, afirmo, ainda, que o objeto do conhecimento não é tal qual aparece no conhecimento sensorial, como pensam os realistas ingênuos.

Com estas premissas em pauta, adotei neste estudo uma abordagem qualitativa, pois, no meu entender, pela sua natureza, é a mais apropriada, tendo em vista o objetivo da pesquisa. Justifica-se esta escolha por entender que, para a compreensão de uma determinada *práxis* da educação, a quantificação desta problemática é insuficiente e, até mesmo, impossível. Ou seja, a metodologia quantitativa não responde às questões de caráter mais profundo, necessariamente envolvidas com o presente objeto de estudo. Esta investigação busca desvelar relações, concepções e tendências referentes aos campos apresentados, exigindo-se, portanto, um aprofundamento que vai além das aparentes descrições.

Apresentadas essas considerações, e dando continuidade à justificativa de minha escolha metodológica — a qualitativa — passo a discorrer sobre os motivos que me levaram a optar pelo estudo de caso, tendo em vista os objetivos desse trabalho. Referencio-me, para tal justificativa, no pensamento dos autores Goode e Hatt (1968) e Lüdke Menga (1986).

Assim sendo, a escolha pelo estudo de caso baseia-se nos seguintes motivos:

- permite a descoberta de novos aspectos, novas dimensões, novos elementos que poderão ser acrescentados, na medida em que a pesquisa avance;
- enfatiza a “interpretação em contexto”; ou seja, para uma apreensão mais completa do objeto faz-se necessário levar em conta o contexto em que ele se situa;
- busca retratar a realidade de forma mais completa e profunda.

O objeto de análise deste estudo, como já dito, é constituído por determinada *práxis* da educação no campo da saúde; *práxis* que veio sendo desenvolvida pela pesquisadora deste trabalho. Esta se constituiu em sujeito-objeto, pois creio ser possível circunscrever minha trajetória na área da educação com preocupação comunicativa no contexto da saúde.

Por estas razões, assumi a posição de sujeito-objeto, uma vez que o trabalho pretendido expressou posturas, compromissos, conhecimentos, ideologias, construídos socialmente e compartilhados com outros sujeitos a serem apresentados mais adiante.

Ressalta-se que não se trata, portanto, de um estudo auto-biográfico, nem de uma apreciação ou avaliação de um desempenho profissional. Mas, o que está sob análise é uma *práxis* de educação aqui utilizada como recurso para desenvolver reflexões teórico-práticas sobre o tema.

A adoção da categoria *práxis* foi por se tratar de concepção que traduz uma prática social, coletiva por natureza, permeada pela reflexão teórico-metodológica e filosófica, tal qual estou considerando o objeto deste trabalho.

Reconhece-se que, embora a apropriação do conhecimento seja tarefa eminentemente individual, a produção dele é necessariamente social, necessariamente coletiva.

As reflexões sobre uma prática expressam sempre as idéias, os pensamentos, os conhecimentos de grupos. Isto é, resultam da aprendizagem com outros sujeitos. Representam apreensões, ao mesmo tempo coletivas e singulares. Nesse sentido, os “outros” estão sempre presentes nas minhas falas.

Foi com esta compreensão que decidi analisar algumas experiências já realizadas, recorrendo, para sua reconstituição, a profissionais da saúde com os quais compartilhei intenções, compromissos, sonhos e ações. Por que recorri a eles ? Parti do pressuposto que esses profissionais que viveram (e ainda vivem), parte da história que a pesquisadora viveu (e continua vivendo), percebem aspectos distintos nas experiências compartilhadas que a própria pesquisadora não percebe.

Primeira questão: como reconstituir com estes co-autores da *práxis* em análise, o mesmo protagonismo do momento em que ocorreram as experiências?

Segunda questão: que experiências e que profissionais selecionar no universo de meu processo vivido?

Relacionada à questão anterior: como criar espaços de permanente diálogo entre os sujeitos envolvidos, capazes de gerar reflexões, novas indagações rumo a um patamar superior de teorização, e revertendo, novamente, a uma prática qualitativamente mais consistente e coerente com a sua intencionalidade?

Os sujeitos desta pesquisa são profissionais da área da Saúde Pública. Possuem larga e reconhecida experiência em seus campos de atuação. Têm aliado, durante sua trajetória de trabalho, competência técnica a um compromisso político.

Suas contribuições são significativas para todos os que militam no contexto da saúde.

Além deste perfil, fragilmente delineado aqui pela minha dificuldade em expressá-lo, esses sujeitos são meus companheiros. Tenho tido o privilégio

de, durante anos, partilhar com eles projetos de trabalho cujos pilares se sustentam, dentre outras bases, na ética, no respeito, na busca do conhecimento, na responsabilidade, na crítica, ou seja, nos valores perenes da sociedade.

Observo, ainda, no sentido de justificar essa escolha intencional, que todos eles têm me convidado para participar de experiências desafiadoras. E isto, como disse, já há algum tempo, não sendo convites episódicos, como os que, devido aos meus 30 anos na área, venho recebendo.

Claro que estes convites eventuais também são enriquecedores, entretanto, não permitem análise mais aprofundada do processo.

Ao consultá-los sobre a possibilidade de me concederem entrevistas, e cientes de sua finalidade, responderam positivamente e se apresentaram com total disponibilidade. Aliás, esta é a marca que os identifica.

De modo geral, os estudos colocam os sujeitos no anonimato por uma questão ética. Entretanto, neste caso, pela mesma razão ética, os sujeitos — co-autores, foram respeitosamente nomeados. E isto com o consentimento deles. Desejo enfatizar que os profissionais selecionados não se constituem em objetos da pesquisa, como venho reiterando inúmeras vezes, mas seus sujeitos.

Com estas considerações, passo a nomear os sujeitos da pesquisa, meus protagonistas:

Dr^a Elzira Vilela; Prof^a Evanilde Martins; Prof^a Dr^a Fumika Peres; Prof^a Lucimar L. Colen; Prof^a Dr^a . Maria Rosa Logiodice Cardoso; Prof^a Elizabeth Gonçalves e Prof. Dr. Eugenio Vilaça Mendes.

Com estes profissionais realizei entrevistas, com o objetivo de obter seus depoimentos.

Quando pensei e optei pelos depoimentos acerca de processos já vivenciados, sabia, de antemão, que muitos dos protagonistas se reportariam àqueles que mais lhes marcaram e permaneceram em suas lembranças. Isto significa correr o risco de não ter todas as experiências reconstituídas, mas certamente aquelas que tiveram maior significado e sentido para eles.

Além disso, o cuidado metodológico tomado, durante o processo de coleta dos dados, foi o de respeitar as lembranças evocadas, sem me preocupar em reconstituir as demais.

Refletindo outra preocupação, referente às exigências do rigor metodológico, os depoimentos com base nas lembranças dos protagonistas constituíram-se em testemunho de processos que efetivamente ocorreram na vida profissional da pesquisadora, ou seja, servem de comprovação da existência dos processos analisados no presente trabalho.

Em razão disto, não havia intencionalmente um roteiro, sendo apresentado um mote-indutor a cada entrevistado. Esse se referia à reconstituição do contexto em que se conheceram — entrevistado e pesquisadora — e às razões pelas quais foram feitos os convites.

Os depoimentos se realizaram nos locais de trabalho dos entrevistados, tendo sido gravados com a autorização dos mesmos.

No presente trabalho, estes depoimentos nada mais são do que a presença dos protagonistas, meus interlocutores selecionados.

Realizado o processo de coleta de dados, passei à organização dos mesmos. Com tal objetivo, recorri, em um primeiro momento, às transcrições dos depoimentos. A seguir, extraí alguns de seus excertos. O critério para esse procedimento foi o de preservar falas de caráter mais confidencial.

Transcritos os depoimentos, havia que se estabelecer alguns recortes para se identificar a intencionalidade e o contexto em que ocorrera o convite, a reconstituição do processo pedagógico desenvolvido e o significado do processo pedagógico para os sujeitos da investigação, inclusive para o sujeito-pesquisador.

Para fins de análise, vali-me de recursos metodológicos criados e recriados durante o processo do trabalho para possibilitar a releitura dos depoimentos.

Que estratégia adotar para possibilitar um diálogo entre os protagonistas selecionados e o pesquisador, sem perder de vista as reflexões teórico-metodológicas decorrentes ?

Como garantir a explicitação dos pressupostos que nortearam o processo pedagógico, tanto do lugar dos interlocutores, quanto do lugar da pesquisadora ?

Com esta intenção foi que se imaginou para o trabalho de análise um cenário fictício, com a presença de um dos protagonistas selecionados, a pesquisadora e um personagem criado para exercer o papel de mediador crítico, numa situação de diálogo entre eles. O personagem criado, Professor Maurício, significou um artifício metodológico visando a distinguir o duplo papel desempenhado pela pesquisadora: ora como sujeito participante do estudo, ora como pesquisadora propriamente dita.

Desta forma, atribuiu-se à figura do Professor Maurício a tarefa de criar as condições para explicitação das idéias segundo os recortes feitos, além dos pressupostos metodológicos em análise. Logo, coube a ele estar instigando, problematizando, provocando reflexões, com o objetivo de explicitar a constituição do objeto deste estudo, bem como os rumos e as direções que nortearam a *práxis* educativa.

Ressalto que os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos também durante todo o processo de trabalho.

CAPÍTULO 5 - OS PARCEIROS COMO INTERLOCUTORES

Apresento neste capítulo as conversas que tive com meus interlocutores. A ordem desta apresentação não teve a intenção de destacar a importância maior ou menor destes profissionais na minha trajetória de trabalho, mas, tão somente, segui a ordem cronológica em que ocorreram tais conversas. Isto porque, à medida em que já ia dispondo do material transcrito, concomitantemente ia realizando sua releitura. Cabe-me aqui, pelo menos, duas observações: uma, que se refere a natureza da transcrição; a outra respeita a limitação de caráter ético e metodológico.

As transcrições dos depoimentos, como dito no capítulo anterior, não foram apresentadas na íntegra. Isto se justifica pelo fato de se tratar de conversas com pessoas com as quais mantenho um grande vínculo de amizade, e que, em alguns momentos, expressam questões confidenciais, sigilosas, portanto. E, em respeito a estas pessoas, intencionalmente, omiti alguns excertos de suas falas.

Também fiz pequenas adaptações para adequar ao texto escrito as constantes repetições, expressões fáticas ou elipses típicas do discurso oral.

A outra observação refere-se ao fato de que, após as transcrições, eu retornei, apenas uma vez, aos meus parceiros — sujeitos históricos da pesquisa — seu texto, para a sua revisão, antes de publicá-las. Desde já agradeço aos demais parceiros com os quais dialoguei mas que não puderam ver suas falas incluídas neste trabalho.

Seguramente, esse trabalho seria enriquecido se continuasse havendo uma troca contínua, permitindo um maior aprofundamento na compreensão de uma *práxis* educativa. A consciência desta limitação permite-me reconhecer que este trabalho poderia apresentar uma outra qualidade ou mesmo desvelar outros aspectos que, sem dúvida, contribuiriam para ampliar o horizonte de entendimento desta significativa temática.

Cada um desses parceiros não recebeu passivamente os conteúdos que foram trabalhados. Foram construtores ativos dos significados conceituais e

humanos que são os produtos da ação pedagógica. O processo a todo tempo pautou-se por uma relação democrática porque dialógica, onde cada um pode tratar à sua maneira das questões que eram pertinentes a todos.

Com estas ponderações, passo a apresentar nossos diálogos.

DIALOGANDO COM A DR^a. ELZIRA VILELA

Em sua fala, a Dra. Elzira Vilela relembra três situações distintas para as quais me convidou a participar de trabalhos em que estava envolvida. Nesta releitura do seu depoimento, esses convites serão interpretados na sequência em que ocorreram.

Para tanto, além da minha presença como pesquisadora neste estudo e da entrevistada, que se fará presente por suas citações, recorro, como recurso articulador de nossos dois discursos, ao Professor Maurício, personagem criado com a função de ser um mediador crítico.

Maurício - Elzira, em que contexto foi feito o primeiro convite ?

Elzira - *"Quando eu fui convidada para dirigir um Serviço em Campo Limpo que consistia na montagem do Hospital e do Pronto Socorro e na montagem e reestruturação de doze Unidades Básicas com uma rede de atenção à Saúde Mental, que era uma coisa privilegiada e avançada, logo me ocorreu contar com sua ajuda"* [da pesquisadora].

"Essa ajuda era principalmente para a formação da equipe, do Distrito de Saúde. Esse público era composto por profissionais universitários que iam dirigir os diversos equipamentos e que inclusive iam montar o Hospital e o Pronto Socorro."

Maurício - A partir desse quadro geral descrito pela Elzira, como você, Ausonia, pensou sua intervenção ?

Pesquisadora - Para planejar minha atuação considerei, primordialmente, a direção que deveria ter. Vejamos, a esse respeito, o que disse a Elzira:

"...nós estávamos numa época de construção de um Hospital novo de uma maneira nova de gerenciar, de trabalhar a Saúde. Até porque essa região de Campo Limpo é uma das mais pobres de São Paulo, com gravíssimos problemas de Saúde, e ela precisava ter uma equipe muito definida, coesa para trabalhar."

Maurício - Formar uma equipe coesa e capaz de trabalhar criativamente foi então o que mereceu a sua atenção ?

Pesquisadora - Sim, esse foi o primeiro momento do meu planejamento. A seguir, pensei no que seria necessário para que o grupo constituído de profissionais de diversas instâncias daquela regional de saúde se tornasse uma equipe coesa, capaz de um trabalho inovador e, em consonância com esses objetivos, elegi situações de aprendizagem que, a meu juízo, permitissem o trabalho do grupo no rumo proposto.

Maurício - E quais foram as necessidades que você diagnosticou ?

Pesquisadora – Basicamente, que os participantes estivessem emocionalmente muito abertos para o novo. E para isso era preciso que cada profissional envolvido no projeto pudesse romper a armadura de seus conhecimentos individuais e particulares, que são os fatores que geram os preconceitos e alimentam a inércia da forma tradicional, porque já conhecida, de trabalho. Com esse propósito foi que elegi, como processo pedagógico, uma dinâmica grupal.

Elzira - *"Talvez eu não me lembre muito de detalhes dos encontros que nós tivemos, foram alguns encontros, mas lembro de uma maneira particular de um encontro em que ela fez uma dinâmica de grupo maravilhosa, que eu*

nunca tinha visto. Para nós que participamos, bateu muito forte a dinâmica em que ela colocava a seguinte questão: Qual foi o momento mais feliz da sua vida?"

Maurício - Qual o motivo da escolha desta estratégia ?

Pesquisadora - Esta estratégia possibilita que cada pessoa no grupo se reconheça no outro como um igual. Daí a razão de se trabalhar, inicialmente, questões relacionadas à sua vida, significando uma forma de (re)nascer. E, no caso, nascer para novos aprendizados, novos desafios, novos conhecimentos e novas construções. A pergunta visava a impactar, provocar as pessoas no sentido de desencadear um processo de reflexão sobre si mesmas e o exigir-se uma resposta mediata. É uma maneira de revelar-se para si e para o outro, evocando para tanto momentos de sua trajetória de vida.

O "material pedagógico" utilizado foi a lembrança dos participantes.

Maurício - E o que tem a ver resgatar a lembrança dos participantes com o objetivo proposto: formar uma equipe com uma nova forma de trabalhar?

Pesquisadora - Para responder esta questão, remeto-me à aprendizagem que tive com a leitura de "Memórias e sociedade: lembranças de velhos", de Ecléa Bosi. Essa autora, ao resgatar o pensamento de Halbwachs, menciona:

" Se lembramos, é porque os outros, a situação presente, nos fazem lembrar. O maior número de nossas lembranças, nos vêm quando nossos pais, nossos amigos, ou outros homens, nô-las provocam". E, ela continua nos esclarecendo: *" Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado".*

"A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa

consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e por que nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista"(BOSI, 1983 p.17)

Com isso, pretendo deixar claro que, longe de mim qualquer "sessão nostalgia" ou "hora da saudade", o que importa é o movimento de reconstrução do passado no presente para projeção de novas idéias, novas reflexões e novos conhecimentos. Aproveito também para salientar um outro aspecto, consonante com as idéias expostas por Bosi. Enquanto pesquisadora, minha releitura das falas dos meus interlocutores é distinta da leitura feita no momento da entrevista, o que me permite desdobrar sua fala naqueles dois momentos: transcrição e releitura.

Por outro lado, essa questão "momento feliz" traz à tona, ao mesmo tempo, o "momento infeliz".

Elzira - *"Essa questão, inclusive, trouxe para mim uma contradição muito grande, porque o momento mais feliz da minha vida foi quando eu estava presa em 73, na Operação Bandeirantes, sendo torturada, e o comandante chegou e me disse: Olha, a sua filha Carmem acabou de ser liberada com a sua irmã. Isso foi de uma alegria tão grande, porque esse era um sofrimento tão grande que eu vivia, então esse foi o maior sofrimento junto com a maior alegria".*

Pesquisadora - E é exatamente no trabalho com sentimentos oponentes que se esperava predispor os participantes para um novo momento de suas vidas profissionais. Isto se corrobora com o fato de que estas pessoas chegavam a identificar frustrações vividas como início de realizações, em um movimento dialético. Evocar a realização é, ao mesmo tempo, evocar a frustração.

Ao exporem suas vivências, partilhando emoções, sentimentos e conhecimentos comuns, os participantes puderam naquele momento, se

identificar com as motivações de seus companheiros, muito embora os objetos de suas motivações fossem distintos.

A "dinâmica de grupo" se constituiu intencionalmente em uma situação de comunicação.

Maurício – Mas por que exatamente você identifica nesta "dinâmica de grupo" uma situação de comunicação ?

Pesquisadora - O processo de comunicação possibilita a recolocação das pessoas no grupo. Não é pelo fato de alguém falar e outros ouvirem que ocorre o processo de comunicação. Portanto, não é um simples relato de experiências, mas sim a constituição de uma identidade que passe a ser do grupo. O papel do educador nesse momento é possibilitar que cada participante, ao narrar situações significativas de sua própria vida, contribua na construção da identidade do grupo. Portanto, a identidade do grupo não pode ser entendida como somatória das identidades de cada um, pelo fato de que a identidade do grupo está se construindo nesse momento.

Cabe ao educador apontar as semelhanças, as diferenças e os contrastes entre as experiências narradas pelos participantes. Nesse sentido, é uma ação educacional por ser intencional e diretiva.

Maurício - Você disse que foi convidada pela D^{ra} Elzira para realizar trabalhos em conjunto por três vezes. Qual foi o segundo convite ?

Elzira - *"Foi na construção do pequeno município no interior de São Paulo, chamado Espírito Santo do Turvo. Esse município uma vez emancipado, em 92, teve as primeiras eleições, e após o processo de admissão de funcionários, através de concurso público, houve um pequeno treinamento que nós fizemos com a equipe que foi montada, contando inclusive com pessoas que tinham trabalhado naquela nossa equipe do Campo Limpo. Nós achamos que era preciso um trabalho com todos os funcionários do município e não especialmente com o pessoal só da saúde e também que o*

processo de construção do município que estava acontecendo de uma maneira muito interessantes principalmente em algumas áreas como a saúde e a educação, muitas vezes tinha problemas sérios em outras áreas."

Maurício - Qual foi a intencionalidade desse convite ?

Pesquisadora - A necessidade de participação, envolvimento e compromisso dos recentes funcionários públicos, de níveis distintos de atuação (engenheiro, varredor de rua, médico, servente), na construção coletiva de um projeto para um novo município.

Maurício - Como o trabalho se desenvolveu ?

Elzira - " Então, foi marcado um dia, num fim de semana, em que compareceram todos os funcionários públicos, que eram poucos, não sei se cerca de oitenta ou cem. O encontro aconteceu em uma chácara e eu fiquei muito impressionada com a capacidade de "bolação" que ela teve, quando propôs algumas questões para serem testadas. A primeira questão que ia ser feita em grupo era a seguinte: vocês vão discutir e depois traduzir isso sob forma de desenho ou de escultura ou de palavra ou poesia: o que foi a cidade em que vocês nasceram. Foi uma coisa linda, porque pessoas ali, analfabetas, elas começaram a lembrar como é que era aquela cidadezinha lá no mato que tinha nascido. Depois dessa rodada da primeira avaliação, as pessoas já estavam totalmente envolvidas, envolvidas de corpo e alma, emoção, sentimento, pensamento, tudo. A segunda questão foi: a cidade em que nós moramos. Então cada um deles falou sobre o que eles sentiam sobre Espírito Santo do Turvo. E por fim, que eu achei uma coisa estupenda para encerrar o dia deles, foi: a cidade que sonhamos. O pessoal foi elaborando, fizeram maquetes, outros faziam poesias, outros escreviam, foi lindíssimo e as pessoas todas participaram e ninguém se sentiu tolhido, inibido em construir a cidade do seu sonho..."

Maurício - Qual foi o sentido de empregar essas manifestações alternativas — desenho, escultura, palavra, poesia — para as pessoas se expressarem ?

Pesquisadora - A manifestação de cada participante valendo-se de formas variadas de expressão possibilita, em um primeiro momento, a comunicação inter e intra-grupal. Não importa a linguagem em si, mas como através dela se pode resgatar o espaço do nascimento, representar o espaço de moradia atual e imaginar a cidade desejada.

Esse recurso permite a participação das distintas pessoas envolvidas na situação, o que não é possível apenas com a linguagem conceitual, visto que ela privilegia a expressão apenas daqueles que já têm um determinado nível de escolaridade. Portanto, se assim o fizéssemos, estaríamos continuando a reproduzir a exclusão dos demais que, por já terem sido excluídos, não tiveram respeitado o seu direito a uma escolaridade adequada.

Convém lembrar também que essa estratégia cria uma primeira possibilidade de contato entre a educadora e o grupo, ao mesmo tempo entre os participantes de cada grupo, ou seja, permite propiciar condições para um saber partilhado, o que nos remete à questão da comunicação, já mencionada.

Maurício - Se o objetivo maior era o de envolver os novos funcionários no projeto de construção de sua nova cidade, por que você iniciou com questões relativas às cidades do passado e do presente ?

Pesquisadora - Foi intencional. Na verdade, eu estava interessada em que aqueles funcionários se percebessem como **cidadãos** da nova cidade, não no sentido abstrato, do imaginário, da fantasia, mas sim, que se sentissem capazes de intervir na nova cidade tendo como base as experiências vividas, expressando suas necessidades reais, concretas. Ou seja, que não fossem meros espectadores, mas construtores desse seu novo espaço. Aliás, lembro-me que introduzi essa atividade recordando uma pequena história que era mais ou menos a seguinte: uma autoridade, ao visitar uma cidade, dirige-se

inicialmente a uma grande obra em construção. Depara-se com dois pedreiros que aparentemente realizam a mesma atividade. Pergunta ao primeiro: — O que você está fazendo ? Esse lhe responde: — Estou assentando os tijolos. Faz a mesma pergunta ao segundo pedreiro. E, obtêm como resposta: — Estou ajudando a construir um templo. Em resumo, com essa história, eu intencionava predispor as pessoas a significarem suas atividades. Não as fazendo, portanto, mecanicamente. É preciso, por outro lado, considerar a situação em que aquelas pessoas se encontravam: o grande número de pessoas que não se conheciam, a presença de funcionários de hierarquia muito distintas — do prefeito ao varredor de rua — o possível constrangimento de ter que responder algo diante de pessoas "estranhas", a novidade de sua nova função (por exemplo, os atuais concursados para varredores de rua e jardineiros haviam sido, até então, bóias-frias). Esses fatos poderiam inibir, bloquear e restringir a expressão daquelas pessoas.

Além disso, era fundamental que aquelas pessoas percebessem que é possível aprendermos uns com os outros, apesar das diferenças. Dito de outro modo, transformar as diferenças relativas às vivências e expectativas em um projeto coletivo de cidade.

Maurício - O que esse encontro motivou nas pessoas ? Qual foi o resultado ?

Elzira - *" É impressionante a diferença do grau de doação, de mobilização dos funcionários, antes e depois do encontro. As pessoas ficaram amando, sentindo que estavam construindo a sua cidade: ele varria a sua cidade, ele capinava o cantinho lá da sua cidade, ele estava contribuindo coletivamente com o sonho e isso deu um élan muito importante."*

Maurício – E você, Ausonia, como viu o Encontro?

Pesquisadora - Como educadora foi uma experiência enriquecedora em que eu pude constatar que é possível a concretização dos vários princípios,

das várias premissas de uma concepção crítica, libertadora da educação. Ou seja, para que as pessoas criem, inovem, produzam conhecimentos basta que, intencionalmente, lhes propiciem situações adequadas, pertinentes à aprendizagem. Há que se acolhê-las em suas dificuldades.

Maurício - Agora, uma pequena provocação; porque a ênfase na emoção, no afetivo ?

Pesquisadora - O que você chama de ênfase e eu prefiro chamar de cuidado pode ser explicado pela crença em que, na base de todo o processo cognitivo, intelectual, temos a presença da dimensão afetiva. Eu preferiria até dizer que não se trata tanto de emoção, mas de sentimento — o sentimento da alegria. Não no seu sentido psicológico, da pura emoção, mas no seu sentido filosófico. Qual seja, sentimo-nos alegres todas as vezes que percebemos ampliada a nossa capacidade de intervir em uma determinada realidade e, ao mesmo tempo, verificar a capacidade de nos transformar num processo de trocas.

Maurício - Qual foi o motivo do terceiro convite ?

Pesquisadora - Dar continuidade ao processo de construção da nova cidade.

Maurício - E qual a intencionalidade deste novo convite ?

Pesquisadora - Ouçamos a Elzira. *"O que eu entendi é que esse encontro visava uma reflexão mais profunda de cada um, sobre si mesmo, sobre o rumo da sua vida. Esse encontro também teve a mesma tônica de frequência, o mesmo público alvo, com todos os funcionários, a discussão, a dramatização, a coreografia, em cima daquela música do Gilberto Gil 'Se eu quiser falar com Deus'. Então, quem é o Deus? Como é que cada um vê essa coisa?"*

Como é que cada um vê os tropeços das construções da vida?, Depois que todos nós ouvimos a música, quando se discutiam em pequenos grupos, houve uma fala muito bonita e muito livre das pessoas. Eu me lembro que nesse segundo encontro, tinha um senhor muito tímido, um varredor de rua, mas ele ficou tão contente, ele dizia, que foi a primeira vez na vida que ele pôde falar de si mesmo: como era a vida dele, como é que eram os tropeços que ele encontrava para conseguir falar com Deus, então foi muito bonito. E teve também uma reflexão sobre aquela música do Caetano Veloso sobre a vida, a alegria de nascer, de crescer, e também era a alegria da construção daquela cidade, da construção que cada um de nós fazia."

Maurício - Por que você escolheu estas músicas como recurso desencadeador do processo de reflexão ?

Pesquisadora - Para poder explicar quais as razões desta escolha, vejamos primeiro cada uma das canções, isoladamente.

"Se eu quiser falar com Deus"

Gilberto Gil

Se eu quiser falar com Deus
Tenho que ficar a sós
Tenho que apagar a luz
Tenho que calar a voz
Tenho que encontrar a paz
Tenho que folgar os nós
Dos sapatos, da gravata, dos desejos, dos receios
Tenho que esquecer a data
Tenho que perder a conta
Tenho que ter mãos vazias
Ter a alma e o corpo nus.

Se eu quiser falar com Deus
Tenho que aceitar a dor
Tenho que comer o pão
Que o diabo amassou
Tenho que virar um cão
Tenho que lambar o chão
Dos palácios, dos castelos suntuosos, do meu sonho
Tenho que me ver tristonho
Tenho que me achar medonho
E apesar de um mal tamanho

Alegrar meu coração

Se eu quiser falar com Deus
Tenho que me aventurar
Tenho que subir ao céu
Sem corda prá segurar
Tenho que dizer adeus
Dar as costas, caminhar decidido
Pela estrada
Que ao findar vai dar em nada
Nada, nada, nada, nada, nada, nada, nada
Do que eu pensava encontrar.

A primeira leitura que fiz da letra do Gil possibilitou-me propor uma reflexão e uma discussão sobre o grande desafio que se deve enfrentar para perseguirmos nossas grandes utopias. Tinha certeza que as metáforas contidas na letra da canção possibilitariam a cada um dos participantes a criação de um significado, o seu significado.

A título de ilustração, reproduzo algumas das idéias que foram então verbalizadas: de um lado, a necessidade de desprendimento e de outro, a exigência do enfrentamento, da luta, de garra para a realização dos nossos sonhos: no caso, a concretização da cidade sonhada; a percepção do grupo de que no processo de busca daquilo que realmente importa, a essência da própria humanidade de cada um, ocorrem grandes perdas que provocam grandes desafios.

Não posso deixar de citar que o grupo interpretou a repetição do "tenho", tanto como um "dever" quanto uma necessidade.

Maurício - E qual foi a música do Caetano ?

Pesquisadora - Foi a *"Boas Vindas"*

Sua mãe e eu
Seu irmão e eu
E a mãe do seu irmão
Minha mãe e eu
Meus irmãos e eu
E os pais da sua mãe
Lhe damos as boas vindas
Boas vindas boas vindas
Venha conhecer a vida
Eu digo que ela é gostosa

Tem o sol e tem a lua
Tem o medo e tem a rosa
Eu digo que ela é gostosa
Tem a noite e tem o dia
A poesia e tem a prosa
Eu digo que ela é gostosa
Tem a morte e tem o amor
E tem o mote e tem a glosa
Eu digo que ela é gostosa
Eu digo que ela é gostosa
Eu digo que ela é gostosa
Sua mãe e eu
Seu irmão e eu
E o irmão da sua mãe.

Essa canção "dividiu" o grupo. Os que sabiam que o autor havia composto essa música para a chegada de seu filho consideravam-na um convite para a própria vida; outros se aprofundaram na relação de opostos que a vida apresenta e por isso mesmo diziam que a vida, apesar de sofrimentos, medos, perdas, ainda assim, vale a pena ser vivida.

Acrescento que após as pessoas terem ouvido essa música do Caetano, apresentei-lhes a seguinte questão: E nós, como receberemos a vida na nossa cidade desejada ? Que convite faremos a essa vida ? Como serão dadas as boas vindas ?

Maurício - É interessante essa estratégia. Você elegeu duas canções ao invés de uma abordagem teórico-conceitual. Quais os motivos que a levaram a esse procedimento ?

Pesquisadora - Em primeiro lugar, devo dizer que faço uso da linguagem conceitual. Entretanto, nunca para iniciar uma discussão ou para a criação de situações de aprendizagem de conceitos novos. Isto porque o texto conceitual traz necessariamente uma visão pronta, acabada, objetivada do autor. Por outro lado, o texto poético permite, como eu já disse, a construção do sentido por parte do leitor ou do ouvinte e, no nosso caso, mais tarde, do próprio grupo. Daí ser possível conhecer os universos motivacional, cognitivo e valorativo das pessoas com as quais iremos trabalhar.

Dito de outra maneira, é possível que se conheçam um pouco melhor os interlocutores com os quais iremos interagir. Então, se se trata de um processo

de construção coletiva de um conjunto de referências para o grupo tem-se que necessariamente deslocar o eixo centrado num único indivíduo, no caso, o autor do texto, para os vários sujeitos vinculados a esse processo. Sujeitos estes que, é fundamental lembrar, já têm sua própria visão, que são portadores de algum conhecimento, ainda que de forma fragmentada e que necessitam, num primeiro momento, explicitar para si próprios e para os demais suas idéias, valores, percepções e entendimento sobre determinada temática. A partir daí é possível, então, a construção de um projeto comum, no caso, de uma nova cidade. Ainda relacionada à escolha da linguagem poética, há que se apontar a importância da utilização de metáforas como instrumento estratégico de comunicação, no sentido de possibilitar a comunicação entre diferentes, bastando como exemplo nos lembrarmos de um texto eminentemente metafórico, o texto bíblico.

DIALOGANDO COM A PROF^a EVANILDE MARTINS

Maurício - Ausonia, como você conheceu a Professora Evanilde ?

Pesquisadora - Em novembro de 1996, recebi um telefonema dela. Apresentava-se como dentista, professora da PUC de Minas Gerais, Belo Horizonte e que integrava uma comissão organizadora de um Curso de Especialização em Odontologia em Saúde Coletiva para dentistas do Estado de Minas Gerais. Além disso, era responsável pelo módulo "Educação e Saúde". Explicava-me que seu desejo era construir essa unidade didático-pedagógica, e , nesse sentido, convidava-me a participar desta construção. Diante de algumas questões que formulei, assumiu vir a São Paulo para planejarmos juntas. Foi um contato extremamente significativo, pois além do respeito profissional, houve uma consonância entre nossas concepções e propósitos educacionais. Quero destacar que, desde o início, chamou-me a atenção sua seriedade e seu compromisso. Na ocasião, fiquei sabendo que ela teria me conhecido durante a realização do "Primeiro Encontro Mineiro de Educação Popular em Saúde", realizado em maio de 1994.

Maurício - Quando foi esse encontro e o que a interessou nele ?

Evanilde - *"Em 1993 ou 94, ocorreu o I Encontro Mineiro de Educação Popular em Saúde. Eu estava na Secretaria Municipal de Saúde, na área de Recursos Humanos, aliás eu tinha terminado mestrado na Educação. Algumas pessoas que estavam lá nesse encontro eram pessoas que eu já tinha lido, visto. O Dr. Miguel Arroyo tinha sido orientador da primeira fase do mestrado, uma pessoa por quem eu tenho uma apreciação muito grande, para mim é um referencial, porque foi a partir desse encontro com Miguel, por um acaso, é que eu fui fazer mestrado na Educação. Eu perguntei: — Miguel, se eu um dia fosse na Educação, será que eles me aceitariam lá ? Ele falou: — Mas porque*

não te aceitar ? Conta a sua história e sua prática que eles te aceitarão Então eu fui para ver essas pessoas, visto assim que eu já tinha alguma referência.

Me sentei na primeira fileira para não perder nada e a Ausonia era uma das pessoas que compunha uma mesa, que tinha uma fala e estava para se apresentar ."

Maurício - E qual foi sua primeira impressão diante da fala dela ?

Evanilde - *"Eu não estava prestando atenção (estava fazendo anotações da fala anterior), mas de repente, alguma coisa falou assim: olha está falando para mim, quem é esta pessoa que está falando para mim ? Estas coisas são minhas, têm sentido, e foi muito interessante..."*

Maurício - Essas últimas frases da fala da Evanilde (*"quem é esta pessoa que está falando para mim ? Estas coisas são minhas, têm sentido"*) são muito significativas. Você se surpreende, diante dessa manifestação da Evanilde ?

Pesquisadora - Posso dizer que este comentário me traz muita satisfação, principalmente, no caso, tratando-se de um público de aproximadamente 180 pessoas. Entretanto, não o vejo com surpresa. Trata-se de um esforço intencional, de um trabalho pedagógico, portanto, direcionado para a consecução de determinados objetivos à luz de uma determinada concepção de educação e comunicação. Eu procurava estabelecer uma (co)rrespondência com aqueles interlocutores. Interlocutores estes, que não são abstratos, genéricos. No sentido de esclarecer melhor, valho-me do pensamento de Bakhtin:

" A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa deste interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não,

se esta for superior ou inferior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos.(...) Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado.

Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos urbi et orbi, na realidade, é claro que vemos "a cidade e o mundo" através do prisma do meio social concreto que nos engloba." (BAKHTIN, 1992 p. 112)

Pois bem, quem eram meus interlocutores concretos ? Eram em sua grande maioria, do Estado de Minas Gerais. Profissionais que tinham uma história de militância em movimentos populares na área da saúde. Alguns caracterizavam-se como "intelectuais orgânicos" (ex. Miguel Arroyo, Victor Vincent Valla, Eymard Vasconcelos, dentre outros) no sentido gramsciano, e outras eram pertencentes a grupos populares. Todos movidos pela preocupação em refletir sobre e aprofundar suas ações no movimento de educação popular em saúde. Durante três dias, os participantes puderam discutir as seguintes questões:

1. A educação popular nos serviços de saúde;
2. a educação popular em saúde junto aos movimentos sociais e
3. a educação como instrumento de construção da participação popular no Sistema Único de Saúde.

E foi com essas pessoas, dentre elas Evanilde, que procurei, de forma dialogada, diferentemente do que ocorre na maioria das palestras, aproximar-me, trocar inquietações, dúvidas, algumas certezas, mas principalmente trazer a partir delas o sentido da esperança de uma possível transformação social. Claro, tendo por base que a educação popular é apenas um dos instrumentos para tal transformação.

Recorrendo ainda ao pensamento de Bakhtin:

" Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte". (BAKHTIN 1992 p.113)

Maurício - Eu entendo como essa interação pode ocorrer *vis a vis* entre o locutor e o ouvinte. O que eu gostaria de saber é se essa interação pode ocorrer entre uma locutora e 180 ouvintes ? E, se é possível, como fazê-lo? Como ocorreu essa interação naquele momento específico ?

Pesquisadora - Maurício, considero que é possível, sim. Quanto a torná-la possível naquele evento, lembro-me que iniciei minha fala parafraseando Carlos Rodrigues Brandão, quando afirma que existem dois tipos de educação: uma para formar homens livres; outra, para formar escravos. Na ocasião, perguntava aos meus interlocutores que educação desejamos nós? Com isso, pude perceber algumas manifestações faciais, outras verbais, como também alguns olhares um tanto surpresos. Para mim, essas manifestações representavam um início de interação.

Em seguida, no sentido de trazer-me mais para o encontro com aquelas pessoas, disse-lhes que estar participando com elas daquele Encontro de Educação Popular em Saúde, para mim, era um prêmio que se contrapunha a uma punição que sofri no início de minha inserção na área de educação em saúde.

Durante um estágio num curso de Pós-Graduação, a tarefa a ser cumprida na disciplina de educação em saúde era de difundir a importância da construção de fossas na zona rural de um município do interior de São Paulo.

Chamo a atenção para o fato de que tais fossas deveriam ser construídas pelos colonos de uma determinada fazenda. Meu papel seria "motivar" esses colonos para a construção de suas fossas.

Ao chegar em tal localidade, deparei-me com pessoas que aparentavam tristeza, melancolia e desprazer em seu trabalho. Pus-me a imaginar como "motivá-las" a construir suas fossas, já que essa era minha tarefa escolar.

Comecei a conversar com alguns grupos de colonos e percebia no máximo, seus olhares " para o infinito", seus olhares "vitreos", enfim, olhares distantes. Nada interessados. Decidi mudar de assunto. Mostrei-me interessada em saber deles que necessidades mais sentiam naquele momento de suas vidas. Resposta: aprender a ler e a escrever. Aí sim, seus olhares tornaram-se brilhantes, vivos. Sem a menor dúvida, informei este

acontecimento ao meu supervisor de campo, o grande e saudoso educador Joaquim Alberto Cardoso de Melo que entusiasmamente encorajou-me, dizendo: — Vai em frente, muito embora possa dar problema.²³

Então, Maurício, valendo-me do pouco conhecimento que tinha do método de alfabetização de Paulo Freire, iniciei os trabalhos com aqueles grupos de colonos. Os resultados foram surpreendentemente significativos para nós: para mim e para os colonos. Em contrapartida, rendeu-me uma reprovação naquela disciplina, apesar da defesa por parte do meu supervisor e de outros docentes.

Finalizando esse contraponto entre o passado em que a educação popular em saúde havia me castigado e o presente que estava me premiando por estar ali com eles, até por poder partilhar essas experiências, fui colocando para o grupo perguntas provocativas, no sentido de saber quais vinham sendo seus prêmios e seus castigos em suas trajetórias de vida.

Com isto quero dizer que sempre procuro em meu discurso contemplar o outro, como Bakhtin continua nos ensinando:

"Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Mas como se define o locutor ? Com efeito, se a palavra não lhe pertence totalmente, uma vez que ela se situa numa espécie de zona fronteira, cabe-lhe contudo uma boa metade. Em um determinado momento, o locutor é incontestavelmente o único dono da palavra, que é então sua propriedade inalienável. É o instante do ato fisiológico de materialização da palavra. Mas a categoria da propriedade não é aplicável a esse ato, na medida em que ele é puramente fisiológico.

Se, ao contrário, considerarmos, não o ato físico de materialização do som, mas a materialização da palavra como signo, então a questão da propriedade tornar-se-à bem mais complexa. Deixando de lado o fato de que a

²³ Esse momento com os colonos constituiu-se no início de um grande aprendizado: a importância da interação verbal.

palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. A individualização estilística da enunciação de que falam os vosslerianos, constitui justamente este reflexo da interação social em cujo contexto se constrói uma determinada enunciação. A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação" (BAKHTIN 1992 p.112-3).

Em suma, quero dizer que a situação de se falar para 180 pessoas está para além das questões pessoais, pois é uma situação onde o signo verbal é eminentemente social. Por outro lado, a função da fala é constituir o coletivo, promover a interação de indivíduos, orientá-los para reflexão acerca de um mesmo problema social. A palavra, portanto, caminha do coletivo para o individual dialeticamente.

Em outros trechos da mesma obra, Bakhtin ajuda-nos a aprofundar um pouco mais a questão da interação verbal.

"A enunciação enquanto tal, é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística". (BAKHTIN 1992 p.121)

"A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim, a realidade fundamental da língua." (BAKHTIN 1992 p.123)

Dessa forma espero estar respondendo a sua inquietação. Entretanto, continuaremos ao longo deste diálogo refletindo sobre o que disse a Evanilde: *"esta pessoa que está falando para mim, estas coisas são minhas, têm sentido."*

Maurício - Como se aplica esse conceito lingüístico à Educação ?

Pesquisadora - Ao longo da minha trajetória, tenho me pautado por um princípio pedagógico que pode ser traduzido por meio de uma ação de proximidade com os educandos. Não se trata de uma ação horizontal. Mas uma relação democrática, em que as diferenças são sempre respeitadas. Quer se trate de ritmos diferentes, apreensões diferentes, concepções diferentes e consequentemente manifestações diferentes. Considero o ato educacional como momento de encontro entre sujeitos, portadores não de carências, mas de histórias de vida distintas. Com isso quero dizer também que é fundamental perceber o outro em sua totalidade. Aqui lembro-me de um excerto de *Extensão ou Comunicação ?* (1975), do nosso mestre Paulo Freire que diz:

*"A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um **encontro de sujeitos interlocutores** ²⁴ que buscam a significação dos significados".* (p.69)

Como síntese parcial, Maurício, posso dizer que a Evanilde se expressou daquela forma por termos conseguido compartilhar significados e sentidos comuns.

Maurício - Gostaria que você resgatasse quais os elementos presentes no processo de comunicação.

Pesquisadora - Diria que a noção de totalidade, que mencionei acima, se refere ao todo que abrange, além da dimensão cognitiva, a dimensão afetiva, bem como a dimensão dos sentimentos da parte tanto do sujeito falante como do sujeito ouvinte. Convém assinalar que o sujeito ouvinte está previsto no discurso do sujeito falante. Em outras palavras, o processo educacional só pode se concretizar se os nele envolvidos estiverem abertos, disponíveis, inteiros, ou seja, sem reservas. O encontro pedagógico é sempre

²⁴ Trata-se de um destaque nosso.

um convite ao educando e ao educador para pensarem juntos uma realidade compartilhada.

Maurício - Evanilde, qual a sua percepção desse compartilhamento de que nos fala a Ausonia ?

Evanilde - *"Eu acompanhei o resto do encontro todo, sem ter coragem de chegar. Como que eu vou falar com ela ? Ela disse para mim: — Que legal que você pensa assim ! Acho que o primeiro encontro de nós duas foi nessa fala. Depois ela disse assim: — Mas o que foi mesmo o que eu falei ? É claro que eu não saberia reproduzir, mas entendi porque eu tinha saído do mestrado, tinha estudado os teóricos da educação, tinha estudado sociologia, muita sociologia. Os outros estavam repetindo mais ou menos aquilo que eu estudei, então eu achava bom, porque, claro, o discurso era o mesmo, mas ela falou uma outra coisa²⁵, talvez no olhar sociológico, de educador, da pedagogia. Mas tinha uma coisa que era muito especial, dá para traduzir pelo seu lado humano: educar o sentido da vida, se eu não estou com ela, não tem sentido estar. Fazer uma educação para a saúde é juntar a vida à saúde, um processo de caminhada nossa e com a comunidade. Então eu acho que o encontro foi aí, e nunca esqueci".*

Pesquisadora - Acredito que aqui a Evanilde se refere a uma outra dimensão da prática educativa: a sócio-política. Esta dimensão contempla nossas idéias, nossos sonhos, nossas utopias, sobre o projeto social que elegemos ao assumirmos ser educadores, bem como os valores sobre os quais assentamos nossa prática educativa. Assim é fundamental que nos questionemos a respeito de qual o sentido e qual o significado de nossas ações para a vida das pessoas com as quais trabalhamos e para a sociedade em geral. Em nosso credo pedagógico, elegemos a solidariedade como valor maior e apostamos que a humanização se dá na relação com o outro.

²⁵ Grifos nosso.

Maurício - Na verdade, Ausonia, você está falando da relação entre o processo pedagógico e a sua relevância social. Você está cobrando dos educadores a idéia de: **para quê ?**

Pesquisadora - Outro aspecto importante que gostaria de destacar na fala da Evanilde é a relação que se estabelece entre Educação, Saúde e Vida, num processo de caminhada nossa com a comunidade. Ou seja, ela nos traz, neste momento, uma das vertentes da Educação: a da educação popular. Aliás, gostaria de lembrar que em um dos encontros que tivemos, escolhi o seguinte texto, bastante sensível e ilustrativo, do Carlos Rodrigues Brandão (1980b) para iniciar as reflexões sobre essa problemática.

"Agora, o senhor chega e pergunta: "Ciço, o que que é educação?" Tá certo. Tá bom. O que que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: "Educação"; daí eu falo: "educação". A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: "Educação". Mas então eu pergunto pro senhor: "É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?" Aí eu digo: "Não". Eu digo pro senhor desse jeito: "Não, não é". Eu penso que não.

Educação... quando o senhor chega e diz "educação", vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutro. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui.

Então, quando o senhor vem e fala a pronúncia "educação", na sua educação tem disso.

Quando o senhor fala a palavra conforme eu sei pronunciar também, ela vem misturada no pensamento com isso tudo; recursos que no seu mundo tem. Uma coisa assim como aquilo que a gente conversava outro dia, lembra? Dos evangelhos: "Semente que caiu na terra boa e deu fruto bom:". (...)

Quando eu falo o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. A escolinha cai-não-cai ali num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra de pobre. Estudo? Um ano, dois, nem três. Comigo não foi nem três. Então eu digo "educação" e penso "enxada", o que foi pra mim.

Porque é assim desse jeito que eu queria explicar pro senhor. Tem uma educação que vira o destino do homem, não vira? Ele entra ali com um destino e sai com outro. Quem fez? Estudo, foi estudo regular: um saber completo. Ele entra dum tamanho e sai do outro. Parece que essa educação que foi a sua tem uma força que tá nela e não tá. Como é que um menino como eu fui mudá num doutro, num professor, num sujeito de muita valia?

Agora, seu eu quero lembrar da minha: "enxada". Se eu quero lembrar: "trabalho". E eu hoje só dou conta de um lembrarzinho: a escolinha, um ano, dois, um cademinho, um livro, cartilha? Eu nem sei, eu não lembro. Aquilo de um bê-a-bá, de um alfabetozinho. Deu pra aprender? Não deu. Deu pra saber escrever um nome, pra ler uma letrinha, outra. Foi só. O senhor sabe? Muito companheiro meu na roça, na cidade mesmo, não teve nem isso. A gente vê velho aí pra esses fundos que não sabe separar um A dum B. Gente que pega dum lápis e desenha o nome dele lá naquela dificuldade, naquele sofrimento. Mão que foi feita pro cabo da enxada acha a caneta muito pesada e quem não teve prazo dum estudozinho regular quando era menino, de velho é que não aprende mais, aprende? Pra quê? Porque eu vou dizer uma coisa pro senhor: pra quem é como esse povo de roça o estudo de escola é de pouca valia, porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. Serve só pra gente seguir sendo como era, com um pouquinho de leitura. (...)

O senhor faz pergunta com um jeito de quem sabe já a resposta. Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente, até uma irmã, não pode? Agora, e a dos meus meninos? Porque mesmo nessas escolinhas de roça, de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é. Os livros, eu digo, as idéias que tem ali. Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas acaba saindo como eu, como tantos, com umas continhas, uma leitura.

Isso ninguém não vai dizer que não é bom, vai? Mas pra nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve.

Então, "educação". É por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. E a minha? Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça. É ali mesmo: um filho com o pai, uma filha com a mãe, com uma avó. Os meninos vendo os mais velhos trabalhando.

Inda ontem o senhor me perguntava da Folia de Santos Reis que a gente vimos em Caldas: "Ciço, como é que um menino aprende o cantório? As respostas?" Pois o senhor mesmo viu o costume. Eu precisei lhe ensinar? Menino tão ali, vai vendo um, outro, acompanha o pai, um tio. Olha, aprende. Tem inclinação prum cantório? Prum instrumento? Canta, tá aprendendo; pega, toca tá aprendendo.

Toca uma caixa (tambor da Folia de Reis), tá aprendendo a caixa; faz um tipe (tipo de voz do cantório), tá aprendendo cantar. Vai assim, no ato, no seguir do acontecido.

Agora nisso tudo tem uma educação dentro, não tem? Pode não ter um estudo. Um tipo dum estudo poder ser que não tenha. Mas se ele não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor assim na frente, com o nome "professor". Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber do roceiro, que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida conforme Deus é servido.

Quem que vai chamar isso aí de uma educação? Um tipo dum ensino esparramado, coisa de sertão. Mas tem, não tem? Não sei. Podia ser que tivesse mais, por exemplo, na hora que um mais velho chama um menino, um filho. Chama num canto, fala, dá um conselho, fala sério um assunto: assim, assim. Aí pode. Ele é um pai, um padrinho, um mais velho. Na hora ele representa como de um professor, até como um padre. Tem um saber que é falado ali naquela hora. Não tem um estudo, mas tem um saber. O menino baixa a cabeça, daí ele escuta; aprendeu, às vezes não esquece mais nunca.

Então vem um e pergunta assim: "O Ciço, o Antônio Ciço, seus meninos tão recebendo educação?" Que seja um padre, que seja o senhor, eu respondo: Homem, uma eles tão. Em casa eles tão, que a gente nunca deixa de educar um filho conforme os costumes. Mas educação de estudo, fora os dois menorzinhos, eles tão também, que eles tão na escola". Então quer dizer que é assim: tem uma educação - que eu nem sei como é que é mesmo o nome que ela tem - que existe

dentro do mundo da roça, entre nós. Agora, tem uma - essa é que se chama mesmo "educação" - que tem na escola.

Essa que eu digo que é sua. É a educação que eu digo "de estudo", de escola; professora, professorinha, coisa e tal. Daqui, mas de lá.

A gente manda os meninos pra escola. Quem é que não manda? Só mesmo um sujeito muito atrasado. Um que muda daqui pra lá a toda hora. Um outro que mora aí, pros fundos de um sertão, longe de tudo. A gente manda, todo mundo por aqui manda menino pro estudo. É longe, o senhor viu, mas manda. Podiam lá na roça com o pai, mas tão na escola. Mas quem é pobre e vive nessa descrença de trabalhar dum tanto, a gente crê e descrê. Menino desses pode crescer aí sem um estudinho que seja, da escola? Não pode. Eu digo pro senhor, não pode. O meu saberzinho que já é muito pouco, veio de aprender com os antigos, mais que da escola; veio a poder de assunto, mais do que de estudo regular. Finado meu pai já dizia assim. Mas pra esses menino, quem sabe o que espera? Vai ter vida na roça pra eles todo o tempo? Tá parecendo que não. E, me diga, quem é quem na cidade sem um saberzinho de estudo? Se bem que a gente fica pensando: "O que é que a escola ensina, meu Deus?" Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é. (...)

*Agora, o senhor chega e diz: "Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?" Esse eu queria ver explicado. O senhor fala: "Eu tô falando duma educação pro povo mesmo, um tipo duma educação dele, assim, assim". Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito; **tudo junto**²⁶: gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: "Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra quê? Pra quem? (...)*

Antônio Cícero de Sousa - Lavrador

de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais.

Também dito Antônio Ciço, Tonho Ciço e, ainda, Ciço.

O Ciço faz, ao final de sua fala, as perguntas "Pra quê ? Pra quem ? " dirigidas aos educadores que estão voltados para as camadas populares, mas que podem ser estendidas a todos os educadores. Elas nos desafiam continuamente e nos conduzem necessariamente a uma séria reflexão. Afinal,

²⁶ Grifo nosso

trata-se de transformarmos uma educação **para** o povo em uma educação **do** povo.²⁷

É preciso, no entanto, aclarar alguns aspectos que nos parecem importantes para evitarmos uma postura ingênua, acrítica. É freqüente desqualificarmos todo saber que não se identifica com o nosso, isto é, não reconhecemos o saber do outro. O saber que não é o nosso é percebido como sinônimo de ignorância. É preciso (re)conhecer e conseqüentemente valorizar o saber do outro. Significa, em outros termos, reconhecer a existência do outro enquanto portador de saberes distintos.

Por outro lado, é fundamental não cairmos no extremo oposto de que "só o povo sabe", que redunda no mesmo equívoco da "vanguarda esclarecida"²⁸, que fez parte da história do movimento de educação popular. Ou seja, no pólo da "soberania" do povo, quer-se apenas preservar o saber que ele já detém negando-se pela segunda vez a apropriação do saber que lhes foi negado uma vez e, portanto, a criação de um novo saber.

Já a "vanguarda esclarecida" nega aos grupos populares a possibilidade de elaboração teórica, razão pela qual fornecem "pacotes" da teoria da transformação social no nível do "entendimento popular" (GARCIA, 1982 p. 51). Em outras palavras, ela (a vanguarda esclarecida) apenas ratifica a divisão entre os que sabem e os que não sabem. Estão presentes nessa divisão as relações sociais dominantes em nossa sociedade, expressas nas relações de poder. Nestes termos, essas relações estão inscritas no campo político, no econômico, no ideológico etc., que requerem uma discussão mais aprofundada da sociedade, e não apenas no nível em que se expressam no campo da educação.

Nessa linha de raciocínio, a educação popular está voltada ao fortalecimento do poder das camadas populares. Retomando a lição que o Cíço nos reservou, é necessário que as camadas populares se apropriem (tomem para si) de um novo saber — instrumento, isto é, um saber que pode

²⁷ Em outras palavras, o educador "não sai de cena, apenas perde o papel principal", conforme diria Garcia (Garcia, PB - Saber popular- Educação popular. In: Bezerra A & Garcia PB - Cadernos de Educação Popular 3, Vozes- Nova, 1982. p.33-62.)

ser utilizado diretamente na realização de seus objetivos sociais (BRANDÃO, 1980a p.29).

Maurício - Evanilde, o que motivou você a convidar a Ausonia, além das razões apresentadas ? E para quê ?

Evanilde - *"Em 97 montamos o curso de especialização²⁹, e o objetivo era tratarmos de fazer não só odontologia, mas de buscar uma coisa calma, uma coisa restrita, uma coisa pequena. Mas dentro dessa coisa restrita, você tem que dar uma mexida, você tem que buscar novas perspectivas, achar figuras que se encaixem com o projeto, que construam o projeto, que são capazes de ler realidades com dados mais claros, e que a partir de então se comprometam com esse novo olhar. E o curso tinha uma coisa que era trazer o aluno para dentro da sala de aula, trazer essa experiência desses alunos para a sala de aula e construir com eles, porque eles têm que voltar para o lugar deles".*

Pesquisadora - Formalmente, o convite foi para planejar e desenvolver, junto com a Professora Evanilde, o módulo "Educação em Saúde Bucal na Disciplina de Odontologia em Saúde Coletiva". O objetivo geral deste módulo era o de repensar as concepções e práticas da educação e da saúde na área da Odontologia.

Evanilde - *"Mas eu queria aquela Saúde e Educação de que ela fala ..."*

Maurício – Que concepção de educação e saúde é esta, Ausonia ?

Pesquisadora - Tenho enfatizado que a Educação e a Saúde, estão intimamente ligadas às condições de vida das pessoas. Dito de outro modo,

²⁸ A "vanguarda esclarecida" foi um movimento que integrava um projeto político mais amplo que partia do pressuposto de que era possível conduzir o processo de mudança social, por meio de uma elite intelectual que se propunha a falar em nome do povo.

²⁹ Curso de Especialização em Odontologia em Saúde Coletiva, promovido pelo Departamento de Odontologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

muito embora a Saúde seja inerente ao ser vivo, ela é extremamente sensível às práticas sociais — o trabalhar, o morar, o alimentar, o prazer, o lazer, dentre outras. Enfatizo ainda que, ao longo de muitos anos, têm-se dicotomizado as práticas pedagógicas em saúde e as práticas de saúde, o que é um grande equívoco. Considero que a relação pedagógica se dá internamente na Instituição e em todo e qualquer contato da equipe profissional com a população. A Educação e Saúde a que a Evanilde se refere consiste num processo de conhecimento dos problemas da realidade, bem como na capacitação da população para que possa intervir nesses problemas, no sentido de superá-los. Esse processo tem como finalidade o alcance de uma vida mais humana, de uma vida mais digna.

Maurício - E como é que vocês duas trabalharam ?

Evanilde - *"O que eu chamo de um segundo encontro foi quando a gente montou a estratégia de trabalho. Acho que é uma grande qualidade dela que o trabalho cresce, encaixa em todo o lugar que ela vai, até o respeito com que ela ouviu o que eu estava demandando: — Olha, o curso é assim, é mais ou menos isso, eu estava pensando em trabalhar dessa maneira. Então essa escuta e esse respeito diziam: — Essa proposta vai ser nossa. Eu acho isso extremamente importante, mais uma vez confirmou para mim que essa essência e o traço profissional, eles estavam sendo mantidos. Quer dizer, é o respeito humano, de um entender o outro, o momento do outro, e eu achava que era muita pretensão minha, mas ao mesmo tempo era um desafio. Eu fui encontrando uma pessoa amiga, sendo ouvida, sendo respeitada, acho que a gente conseguiu fazer isso, muita fidelidade, muito tranqüilo, muita harmonia. Eu acho também que tem sempre muita responsabilidade envolvida. Quando eu estou na carteira sentada, se é um momento de fala dela eu me vejo uma aluna. A fala dela sobre educação, sobre saúde, sobre compromisso, objetivos, como lidar, como se trata, me remete o tempo inteiro, a uma auto-avaliação, a uma auto-avaliação profissional, a uma auto-avaliação pessoal, que eu entendo como uma pergunta assim: — O que vocês estão fazendo com a vida que Deus lhe deu?"*

Pesquisadora - É minha intenção sempre, na relação pedagógica, inquerir, instigar, provocar, desestabilizar os meus interlocutores no sentido de repensarem suas escolhas. Seus compromissos. Trata-se menos de cobrança e mais de acolhê-los nesta difícil tarefa de se tornar assumidamente conscientes de suas opções.

DIALOGANDO COM A PROF^a DR^a FUMIKA PERES

Maurício - Ausonia, como você a conheceu ?

Pesquisadora - Foi na década de 60, no curso Clássico, no Colégio Estadual Presidente Roosevelt, aqui mesmo em São Paulo. Estudamos durante três anos e, posteriormente, nos encaminhamos para rumos distintos. Ela se formou em Serviço Social e, posteriormente, optou pela área de Saúde Pública. Após vários anos, reencontrei-a no Departamento de Saúde Materno-Infantil da Faculdade de Saúde Pública da USP, onde integrava uma comissão cuja finalidade era coordenar o IV Curso Nacional / I Internacional de Capacitação em Saúde Integral do Adolescente. Fui convidada por ela para participar de um módulo, sob sua responsabilidade, como também para atuar como orientadora pedagógica dos professores envolvidos neste Curso. Isto ocorreu no ano de 1993. Antes disso, já tinha sido convidada para participar no I Curso de Capacitação de Multiplicadores Docentes-Assistenciais em Saúde Integral do Adolescente, realizado em 1990, para proferir palestra sobre Adolescentes e Prevenção de Drogas.

Maurício - Fumika, qual foi o motivo do convite ?

Fumika - *" Nós estávamos estruturando um curso com um conjunto de especialistas. Profissionais que detêm algum conhecimento específico a respeito do que ia trabalhar com os meus alunos. Os alunos eram profissionais que atuavam já com adolescentes nas diferentes partes do Brasil. Então, o que nós colocamos é que o conteúdo não poderia estar dissociado de um processo pedagógico que assegurasse determinados princípios."*

Pesquisadora - Gostaria de aproveitar a oportunidade, uma vez que a Fumika se referiu à relação entre conteúdo e processo pedagógico, de aprofundar alguns aspectos dessa questão. Para tanto, recorro a alguns

aprendizados, dentre os muitos que adquiri com o Professor José Carlos Libâneo, com quem tive o privilégio de trabalhar no Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, no início dos anos 70. Discutíamos na ocasião que a difusão de conteúdos consistia na tarefa fundamental da escola. Entretanto, esses conteúdos deveriam ser concretos, vivos, ou seja, indissociáveis da realidade social dos alunos. Essa forma de conceber os conteúdos vincula-se à questão dos métodos de ensino. Valho-me aqui do pensamento desse educador quando afirma:

" A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos; se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). Assim, nem se trata dos métodos dogmáticos de transmissão de saber da pedagogia tradicional, nem da sua substituição pela descoberta, investigação ou livre expressão das opiniões, como se o saber pudesse ser inventado pelo educando, na concepção da pedagogia renovada.

Os métodos de uma pedagogia "dos conteúdos" não partem, então, de um saber artificial depositado de fora e nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a "ruptura" em relação à experiência pouco elaborada. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita, pelo professor, dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática." (LIBÂNEO, 1983 p. 17)

Maurício - Fumika, em sua fala, você se referiu a determinados princípios. Quais eram eles ?

Fumika - *"Primeiro, que os profissionais já detinham o conhecimento a partir da sua prática cotidiana e que essas experiências não poderiam estar sendo ignoradas como se fosse um zero à esquerda, um saco vazio. Segundo, que esses conteúdos estavam desarticulados e que, na cabeça dos alunos, isso se tornava uma tarefa muito difícil: ter que estar transformando, associando o que estavam vendo com sua prática e transformar isso em algo que fosse uma contribuição para aprimorar essa prática. Outro ponto, é que o curso contemplava uma parte que era de um produto dos alunos, em termos de um plano de trabalho a partir do curso."*

Maurício – Eu percebo claramente uma convergência entre as preocupações da Fumika e as premissas do Professor Libâneo. Creio que se a Fumika prosseguir explicitando seus princípios, poderemos esclarecer alguns pontos fundamentais.

Fumika - *" Então, para chegar a essa terminalidade, era importante que os alunos também não esquecessem a sua realidade e não tomassem o curso como um modelito que precisaria ser o seu. Então, a gente sabia que esse esforço iria encontrar barreiras por parte dos especialistas que iriam participar, que apenas alguns módulos do curso poderiam estar realmente se assessorando nesse processo pedagógico, para contemplar essa relação teoria-prática e esse pressuposto de que os alunos têm uma bagagem. Então, de fato, foi com esta perspectiva que a gente sugeriu o nome dela."*

Maurício - Pelo que você acaba de dizer, posso concluir que não havia um consenso entre os inúmeros docentes do Curso a respeito desta proposta pedagógica ?

Fumika - *"Sim, embora muitos não tivessem uma compreensão exata de qual seria a sua participação, o que isso implicaria em termos de rearranjar o seu plano de aula previamente estabelecido para contemplar esses pontos. Mas a gente achava que era um ponto de partida, que esse esforço teria que pelo menos estar sendo implementado, mesmo com a participação efetiva de alguns docentes, a gente achou isso fundamental."*

Maurício - Quais aspectos que você gostaria de salientar do trabalho desenvolvido com a Ausonia ?

Fumika - *"Eu fiquei impressionada com a sua capacidade de comunicação com os alunos, de estar realmente inserindo o educando no processo como sujeito. Então, a gente percebia a partir de seu trabalho essa empatia efetiva e o pessoal realmente participou ativamente, mesmo porque todo o seu encantamento foi no sentido de resgatar os alunos como sujeitos."*

Maurício - Ausonia, isto que a Fumika disse me parece ser um dos pontos fundamentais para serem aprofundados. Gostaria que você nos falasse sobre o significado de ser sujeito na relação educativa.

Pesquisadora - Entendo a construção do conhecimento como um processo que pressupõe uma relação educador-educando na qual, necessariamente, ambos se modificam. A relação educativa pressupõe a produção de um conhecimento que é coletivo, e como processo, portanto, não está acabado, devendo, ser construído continuamente.

A relação educador-educando, neste caso, deve permitir que as pessoas se descubram como sujeitos não apenas no processo educativo, mas no processo de vida. Qual o significado de as pessoas se tornarem sujeitos ? Significa tomarem consciência de sua prática social, isto é, o que fazem, vivem, sentem no seu dia-a-dia.

Retomando, o referencial teórico adotado e já explicitado, quero afirmar que a educação constitui uma prática social e histórica, isto é, que se vincula

diretamente à vida objetiva e subjetiva dos sujeitos envolvidos nessa prática.

Nesse sentido, é fundamental, na prática educativa, considerar as opiniões diferentes, os vários jeitos de ver as coisas e perceber que as experiências são heterogêneas porque são vivenciadas de modos diferentes, por diferentes sujeitos e em momentos históricos diferentes. Abro aqui um parêntese. Muito embora venha me referindo à prática, quero assinalar que, não a entendo como dissociada da teoria, como muitos já disseram.

Ou seja, não estou corroborando com o provérbio "na prática, a teoria é outra", como se tivessem duas dimensões distintas, dicotômicas e que uma nada tivesse a ver com a outra. Este provérbio exprime o senso comum e é um preconceito - entendido como crença, sem questionamento, de que a realidade existe tal e qual -, já cristalizado, sob a forma de privilegiamento da experiência de vida, do cotidiano, na qual a teoria é entendida como "blá blá blá".

O pressuposto do qual parto, quero enfatizar, é de que a toda prática corresponde uma determinada teoria. Muitas vezes oculta e outras vezes ocultada. Seu desvelamento constitui uma tarefa da própria ação educativa. Para tornar mais clara essa idéia, recorro, mais uma vez, ao pensamento de Paulo Freire:

"Qualquer que seja, o conteúdo, o nível em que se dá a ação do homem sobre o mundo, esta ação subentende uma teoria. Tal é o que ocorre também com as formas mágicas de ação.

Sendo assim, impõe-se que tenhamos uma clara e lúcida compreensão de nossa ação, que envolve uma teoria, quer o saibamos ou não. Impõe-se que, em lugar da simples 'doxa'³⁰ em torno da ação que desenvolvemos, alcancemos o 'logos'³¹ de nossa ação. Isso é tarefa específica da reflexão filosófica. Cabe a esta reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência.

Ao fazê-lo, o que antes talvez não se apresentasse a nós como teoria de nossa ação, se nos revela como tal. E, se a teoria e a prática são algo

³⁰ Doxa = opinião.

³¹ Logos = conhecimento racional.

indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira.

A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente." (FREIRE, 1975 p. 40-41)

Tornando mais claro, devo dizer que toda ação humana traz embutida uma intenção. Cabe ao educador explicitar de que intenção se trata. Dito de outro modo, qual a direção desta ação. Caso isto não ocorresse, manteríamos o educando numa situação de alienação. Não é demasiado dizer que trata-se aqui de uma escolha por um tipo de educação. Em outros termos, no dizer do Professor Paulo Freire:

"Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma 'educação' para a 'domesticação', para a alienação, e uma educação para a liberdade. 'Educação' para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito". (FREIRE, 1982)

Fumika - *"Isso é um aspecto fundamental para um docente, que não é simplesmente estar transmitindo conhecimentos que podem não valer para a realidade do aluno, ou que ele pode simplesmente achar lindo e maravilhoso e ficar por isso mesmo. Não modificar, não levar a modificar em nada a sua prática. Este aspecto acho que foi fundamental e certamente uma experiência vivenciada por eles. Torna mais fácil eles passarem por esse processo, não digo o conteúdo, mas o processo que era o que realmente a gente não deixava de lado porque para contemplarem a realidade deles, eles teriam que estar vivenciando uma experiência em que eles se sentissem resgatados e aí verem o outro como também sujeito."*

Maurício - E para você, Ausonia, qual foi a intencionalidade do convite da Profª Fumika ?

Pesquisadora - Maurício, na verdade, pelos pressupostos apresentados, entendi que a intenção dela era de que eu planejasse minha intervenção, a

partir de uma concepção problematizadora do processo de ensino-aprendizagem, isto é, que considera alunos e professores como sujeitos concretos deste processo. Ou seja, esses sujeitos são percebidos como seres que sabem, sabem que sabem, sabem por que sabem, sabem como sabem e sabem dizer a terceiros o que sabem, como sabem e por que sabem e não menos importante, agem conseqüentemente aos seus saberes. Em outras palavras, estão conscientes de que são capazes de construir e reproduzir seu próprio conhecimento. E, isto só é possível, quando considera-se suas experiências anteriores como elementos fundamentais e desencadeadores dos novos aprendizados. Só assim é possível, no meu entender, a aquisição de uma aprendizagem significativa. Isto é, quando diante de novos estímulos, novas informações, novos conhecimentos, o aluno é capaz de transformar aquilo que sabe naquilo que ainda não sabe.

Maurício - E, diante da intencionalidade colocada, como você, Ausonia, desenvolveu seu trabalho ?

Pesquisadora - Devo explicar, inicialmente, que me foi sugerido como assunto a ser abordado o das concepções de Educação. Já no meu processo de planejar o ensino, delimitei meu tema sob o título *Paradigmas da pedagogia: adolescentes (pre)feridos : por quem e por quê ?*

Maurício - Fumika, você dispõe de algum documento que registre este trabalho ?

Fumika - *Aqui na Faculdade dispomos de um Relatório documentando todo este Curso. Vamos ver apenas a parte referente à aula que ela ministrou.*

PARADIGMAS DA PEDAGOGIA:
ADOLESCENTES (PRE)FERIDOS : POR QUEM ?
POR QUÊ ?

1.DESENVOLVIMENTO DO TEMA:

Em forma de exposição, com espaços para participação dos alunos, a docente responsável, assumindo a perspectiva de tratar a educação como "*caminhar juntos*", desenvolveu o sentido de "*estar com*", que dá margem a interpretações e implicações das mais distintas, ressaltando que nossa memória atua de forma seletiva, retendo informações que fazem sentido, segundo nossas crenças, valores, símbolos e cognição.

Dentre os paradigmas da Educação, foi apresentado o paradigma da **Educação Conservadora**, que se traduz na Escola não-crítica, que não visa à transformação - modelo hegemônico de Educação - que privilegia aqueles que são intelectualmente "melhores", aqueles que dão respostas que a Escola quer ouvir, aqueles que terão sucesso etc.- alunos que já são (*pre*)feridos antes de entrar na Escola. Nessa linha, a Escola tem o caráter reprodutor do sistema - "A Escola somente reproduz o que socialmente já existe, reproduz as desigualdades sociais".

Contra-posto ao anterior, foi apresentado o paradigma da **Educação Crítica**, que representa o resgate dos *ignorados* , daqueles que nem chegaram à Escola. Os adolescentes, nesta perspectiva , devem ser sujeitos do seu aprendizado, e o conhecimento deve, assim, ser concebido como troca entre saberes distintos.

Ficou claro, para os participantes, a postura crítica da Expositora, ao resgatar os adolescentes (*pre*)feridos, lembrando a necessidade de *caminhar junto com* os adolescentes, e, para tanto, finalizou : "***Precisamos ser sujeitos para saber***".

2. ANÁLISE:

- a. A abordagem da questão da Educação e seus paradigmas, feita de forma clara e contundente, permitiu aos alunos relacionar o tema com o trabalho direto com adolescentes , focalizando os pressupostos presentes quando da relação profissional-adolescente, em geral em

atividades educativas, em que , em grande parte , a noção de que "o adolescente não sabe , não é informado" está implícita na programação de temas a serem expostos por quem "sabe"- o profissional de saúde.

b. Os participantes , embora nem sempre de forma explícita, reconheceram estar trabalhando muito mais no paradigma da Educação Não-crítica, ao mesmo tempo que manifestaram claramente a necessidade de se trabalhar com adolescentes dentro da concepção de "caminhar juntos".

c. Considerando que a inclusão deste tema se deveu ao fato de possibilitar o desencadeamento da reflexão sobre a postura do profissional de saúde na relação com o adolescente - uma questão crucial no trabalho desenvolvido na área - , em seu segundo ano de ocorrência, confirmou-se a sua importância em cursos desta natureza.

Maurício - Ausonia, gostaria que você acrescentasse algo sobre o desenvolvimento desta aula.

Pesquisadora - Vou me remeter apenas à situação criada para provocar uma reflexão inicial. Antes disso, justifico esta escolha. O que mais me espantava, na ocasião, é que as posturas de acolhimento e exaltação ou de rejeição para com os adolescentes eram aceitas porque eram entendidas como naturais e normais por aqueles que trabalhavam nos espaços da saúde e da educação.

Nesse sentido, convidei os alunos a fazerem o seguinte exercício: pedi que se lembrassem dos colegas que fizeram parte de toda a sua vida escolar (maternal, pré-escola, primário, ginásio, colegial e universidade) e desses, eu perguntava, quais lhes haviam marcado significativamente e porquê.

O que obtive como respostas (e isto, infelizmente, não me causou nenhuma surpresa) foi que o número de colegas lembrados foi infinitamente menor do aqueles que realmente haviam estudado com eles. Prosseguindo no exercício, pedi que lembrassem das características desses colegas lembrados e deparei-me com aspectos que se relacionavam a: simpatia pessoal,

brilhanismo intelectual, ousadia em infringir normas, liderança (incluindo-se a disputa de maior espaço) e maior ou menor sociabilidade. Ou seja, o que fazia com que os alunos lembrassem ainda hoje de seus colegas eram as grandes diferenças entre esses colegas de classe e os demais. Assim, por exemplo, foram lembrados os mais extrovertidos, os mais introvertidos, os mais brilhantes, os menos brilhantes, os mais hábeis e os menos hábeis, os que eram julgados mais bonitos ou os mais feios, os mais estudiosos e os menos estudiosos. Isto é, só foram lembrados aqueles que se destacavam dos considerados "normais", ou seja, os preferidos e os rejeitados. Os demais foram ignorados pelos alunos e, eu acrescentaria, pelo sistema educacional vigente.

Ao tentar responder porque isto ocorre, ou seja, porque esquecemos de tantos colegas que durante anos conviveram, freqüentaram e compartilharam conosco o mesmo espaço físico, nos deparamos com pelo menos dois tipos de respostas possíveis. Uma, que consideramos bastante simplista e ingênua, explica este fato como um problema de falta de memória, isto é, é **natural** que esqueçamos **coisas passadas**. Outra, que considera que este fato expressa uma intencionalidade social. O modelo pedagógico que dá suporte a esta prática pedagógica é baseado exclusivamente no professor, não estabelecendo, portanto, uma rede de relações entre professor-aluno e aluno-aluno.

Elegendo uns, rejeitando outros, a escola ignora a maioria. Como isto se dá? Dá-se através da preparação profissional dos professores que reforça os valores socialmente assimilados: preferência por uns e rejeição por outros.

Lembro-me que ilustrei estas afirmações, citando o exemplo da avaliação escolar.

Há muitas décadas a escola vem utilizando, como padrão para avaliar a eficiência dos seus professores, o ajuste da curva de representação dos resultados de seus alunos à uma curva normal ou a curva de Gauss.

Seria considerado exemplar um professor que conseguisse sobrepor a curva de resultados de seus alunos a uma curva normal.

Poucos que aprenderam, os aprovados, igualmente poucos os que não aprenderam, os reprovados, e uma maioria que aprendeu mais ou menos, simetricamente dispostos ao redor de um eixo médio.

Com isto, onde fica a escola ?

Sabendo-se que a curva de Gauss representa uma distribuição estatística de um fenômeno aleatório, como ela pode ser utilizada como parâmetro do desejável num processo que é intencional e diretivo, como o ensino ?

Que escola perversa é essa que espera ao final de um processo de ensino-aprendizagem que cerca de 75% dos seus alunos não tenham um rendimento ótimo ?

Retomando nosso tema, voltamos ao nosso exercício inicial: numa unidade básica de saúde, como se dá o acolhimento e a rejeição daqueles adolescentes que a ela recorrem ?

Afirmava na ocasião, como forma de continuar a provocação: acredito que da mesma maneira que na escola.

Maurício - Ausonia, além dessa aula, você assessorou os professores responsáveis pelos módulos. Como se deu esse trabalho ?

Pesquisadora - Reuni-me com esses professores com o propósito de planejarmos o ensino. Identificávamos quais os conhecimentos que esses professores objetivavam problematizar, em outras palavras, quais as questões geradoras que desencadeariam os novos aprendizados. Identificávamos também os conceitos nucleadores. Detalhávamos quais as estratégias instrucionais a serem utilizadas, ou seja, nas situações de ensino-aprendizagem intencionalmente criadas o que caberia ao professor fazer no sentido de que os alunos aprendessem e o que caberia aos alunos no sentido de construírem seus conhecimentos. Discutíamos ainda quais as formas de verificar, durante o processo e ao seu final, o que os alunos haviam incorporado. Após esse trabalho, procurávamos as articulações possíveis inter e intra-modulares, a partir de um eixo norteador com base na teoria crítica da educação.

Maurício - Fumika, quais os resultados obtidos deste trabalho ?

Fumika - *" Vejo que marcou muito os alunos, na própria avaliação dos cursos. Quando esta avaliação foi feita posteriormente, os alunos sempre se reportavam à participação dela e ao que tinha ficado. Em termos de instrumentação, se tivesse havido esse trabalho com todos os especialistas, no sentido de transformar o seu conhecimento em algo proveitoso para reflexão, inclusive para a construção de alternativas de atuação, talvez houvesse uma completude do que a gente esperaria. Mas vejo que foi um começo muito importante, tanto é que quando nós voltamos anos depois para o Maranhão, para o Rio Grande do Norte, o procedimento de trabalho contemplava esses princípios, esses pressupostos dos quais a gente já falou anteriormente. E aí o pessoal entrava no processo de uma maneira muito mais fácil do que se não tivessem sido trabalhados anteriormente, ficou claro que existem outras alternativas de estar encarando esse processo em termos de uma oficina de trabalho, de construção coletiva".*

Maurício - Fumika, no início de nossa conversa, você se referiu à resistência por parte de alguns docentes da Coordenação do Curso. Terminado o Curso, houve alguma quebra desta resistência ?

Fumika - *" Houve um duplo posicionamento dentro do próprio curso, os que foram mais resistentes e que não aceitaram e não recorreram à assessoria do seu trabalho, e aqueles que reconheceram efetivamente que a assessoria dela contribuiu para um trabalho de ensino aprendizagem."*

Pesquisadora - Muito embora existam muitas críticas com relação à chamada pedagogia tradicional, ou seja, a que visa exclusivamente à transmissão de conteúdos e se conclamem, se exaltem, se propaguem formas de ensino mais participativas, considero que aquela é ainda predominante na grande maioria dos cursos existentes. Não é uma tarefa fácil mudar a postura de educadores, principalmente daqueles que têm desenvolvido sua prática

pedagógica, calcados na premissa de Educação igual à transmissão de conhecimentos.

DIALOGANDO COM A PROF^a LUCIMAR L. COLEN

Maurício – Lucimar, como você conheceu a Ausonia ?

Lucimar - *"Foi uma oportunidade que eu tive de participar do Seminário de Comunicação e Saúde. Eu assisti à palestra dela sobre sua experiência de trabalho no interior de São Paulo, quando ela fazia Campanha de Vacinação. Ela utilizava-se da música e da festa para convidar as pessoas para participar de algo que seria importante para elas."*

Maurício - Ausonia, o que foi esse Seminário de Comunicação e Saúde? Qual foi sua participação ?

Pesquisadora - Esse Seminário — Saúde e Comunicação Social — como já tive oportunidade de dizer, constituiu-se num marco histórico na discussão dessa temática. Foi realizado no ano de 1989, em Belo Horizonte, e reuniu sindicalistas, educadores e comunicadores, de instituições públicas governamentais e não governamentais com o intuito de iniciar uma reflexão sobre concepções e práticas institucionais e populares de Comunicação e Saúde.

Transcrevo uma pequena parte do relatório elaborado pela coordenação³² do evento:

*"A reflexão visou a fundamentar a utilização de estratégias de Comunicação Social na implantação e revisão qualitativa da **Reforma Sanitária**.³³ Por outro lado buscou-se identificar diferentes formas de utilização de estratégias de Comunicação em Saúde, visando viabilizar uma ampla rede, que pudesse atuar na área, e criando mecanismos de articulação e integração*

³² A coordenação foi da responsabilidade dos seguintes profissionais: José Márcio Pinto de Moura Barros (coordenador geral) - ESMIG/FUNED; Laura Maria Coutinho - Núcleo de Estudos de Saúde Pública/UNB; Maria Luiza P. Angelin - Núcleo de Estudos de Saúde Pública/UNB, Maria Aparecida Melo P. Brito - FUNED e Ausonia Favorito Donato - Instituto de Saúde da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo.

entre instituições governamentais e não-governamentais e diferentes segmentos da sociedade civil."

Quanto à minha participação, fiz parte da Coordenação do Seminário, e coordenei a Mesa Redonda "Saúde, Educação e Comunicação: a construção da cidadania", cujos expositores foram: José Carlos Rodrigues - PUC/MG, Pedro Jacob - USP/CEDEC, Joaquim Alberto Cardoso de Melo - ENSP e Hildegard Bromberg Richter - TAPS. O debatedor foi Claudius Ceccon - CECIP.

Particpei também como coordenadora de um dos grupos de trabalho: "Histórias e desafios de campanhas de saúde".

Maurício - Ausonia, dada a importância desse Seminário no contexto da Reforma Sanitária, creio que seria da maior utilidade a socialização, neste nosso espaço de troca de idéias, dos registros de sua fala.

Pesquisadora - Temos registros dessa fala. Entretanto, gostaria de transcrever primeiramente, alguns fragmentos do relato que apresentei na plenária final em nome do grupo de trabalho que coordenei:

"Antes de começar a apresentar a síntese do nosso grupo, nós do **Instituto de Saúde**, gostaríamos de, com a permissão de vocês, fazermos uma homenagem.

Quando viemos para Belo Horizonte, nem pensávamos nessa homenagem, e de anteontem para cá resolvemos fazê-la. Trata-se do seguinte: além da participação na organização do Seminário, nós também trouxemos e apresentamos uma exposição. (...) É uma exposição de material educativo: cartazes, folhetos, folders etc.

Alguém já dizia: — Parecem cartazes de cinema.

É porque quando se olha parecem de cinema, mas na realidade foram cartazes utilizados durante algumas décadas na divulgação de campanhas. Havia uma porção desse material, desde 1938 até 1984. Estamos fazendo um

³³ (grifo nosso)

estudo, uma pesquisa, e resolvemos escolher alguns para essa exposição. Então tivemos uma surpresa muito feliz, significativa e emocionante.

Quando a professora Lúcia Sarapu, que é da Escola de Saúde, foi olhar os desenhos, os cartazes, ela disse: -"Foram feitos pelo meu pai." A gente não conhecia a professora Lúcia, a não ser de nome, não conhecemos José Vieira Rodrigues que foi o desenhista que fez tudo isto durante as décadas de 30 e 40 e ilustrou todos esses folhetos que a gente trouxe para cá e que foram aqueles que a gente escolheu.

Nossa homenagem é à dona Iva, mãe de Lúcia, que nos deu todo o material que o marido utilizava para esses desenhos.

Nossa homenagem é ao José Vieira Rodrigues que durante tantos anos desenhou e com muito capricho, vê-se que não é um desenho qualquer.

Nós do Instituto de Saúde, emocionados, abraçamos a Lúcia e oferecemos a seu pai essa exposição."

A transcrição desse excerto, embora não se trate de informações a respeito da produção do grupo de trabalho, precisava ser feita, já que deveu-se a uma rara oportunidade de resgatar a memória de um trabalhador que durante tantos anos fez a história da saúde e, no entanto, era desconhecido para a maioria das pessoas. O produto de seu trabalho foi e ainda é reconhecido, mas o seu autor é ignorado, apagado da memória.

A voz e a identidade histórica de inúmeros trabalhadores na área da saúde requerem sua urgente recuperação. Essa era a nossa mensagem.

Agora, atendendo diretamente à sua solicitação, passo a transcrever trechos de minha fala:

" Nossa intenção, ao coordenar esse grupo³⁴ e apresentar uma proposta de "História e Desafios das Campanhas de Saúde", foi fazer com que as pessoas pudessem se apropriar, de alguma forma, de uma metodologia de leitura do chamado material educativo.

³⁴ Os participantes do Grupo de Trabalho referente à essa temática foram: Anna Lúcia Teixeira N. dos Santos, Cleber Nogueira, Cleinir de S. Gomes de Oliveira, Elza Maria S. Guedes, João Gonçalves Neto, Maria Antonieta F. da Silva, Mario César Scheffer, Paulo de Tarso Cabral de Azevedo, Rosilda Mendes, Marciano Motta, Silma Regina Garcia Passos, Sônia Maria Borges Parreiras, Suely Polisseni Cordeiro, Silvia Ramos, Terezinha Rabelo de Andrade e eu, Ausonia F. Donato.

Acho que todos nós sabemos que todas as Campanhas de Saúde fazem uso de materiais chamados educativos. São folhetos, volantes, cartazes, vídeos, enfim, uma variedade de coisas sobre as quais nunca houve uma preocupação em avaliar. Será que dão resultados ? Ou não ? Qual o seu significado ?

Quando começamos a nos perguntar sobre esse material, inclusive quando aos investimentos, resolvemos fazer, em São Paulo, uma pesquisa para avaliar e investigar um pouco mais profundamente o significado desse material numa Campanha de Saúde.

Como é que trabalhamos nesses dois dias ? Foi um grupo interessante e heterogêneo. Cinco brotinhos começando agora, alguns nunca tinham ouvido falar em Reforma Sanitária, em concepção ou modelo de saúde, todos estudantes. Três com mais ou menos 20 anos na SUCAM, pessoas que têm uma longa experiência. O universo conceitual e vivencial era muito distinto, até no vocabulário. O desafio para nós foi esse também. Além do desafio das campanhas o desafio do grupo. Mas que foi propulsor.

O que se queria ? Elegemos uma amostra desses materiais, trabalhamos em grupo e separamos algumas coisas que foram utilizadas nas campanhas em 1960, outro conjunto de 1970 e outro de 1988.

Esses grupos começaram a analisar, através de um roteiro, o que chamamos não só o direito do cartaz, mas o avesso também. No direito, a diagramação, cor, letra, desenho, se é inteligível ou não, enfim, uma leitura da sintaxe e de alguns argumentos lingüísticos, tais como organização das frases, verbos etc.

Duas questões nortearam o trabalho do nosso grupo: que concepção de saúde e que concepção de educação, durante todo esse tempo, têm sido veiculadas para nós, público, para nós, população ? O que está por detrás desses cartazes ? Foi esse o exercício.

Vamos falar sinteticamente sobre o resultado do esforço do grupo, nessa leitura. O que se percebeu ? Que desde 1938, numa projeção histórica, os cartazes têm algumas coisas que permanecem e algumas coisas que são alteradas. Isto pode ser analisado desde então até os últimos vídeos de AIDS, das Campanhas de 1984 para cá. (...)

Há coisas comuns e coisas diferentes. Comum é a mesma concepção de saúde e a mesma concepção de educação. Concepção de saúde dentro do velho modelo de saúde, ou seja, o objeto de trabalho é o doente. A mensagem é transformar aquele adético, aquele tuberculoso em uma pessoa sadia, em cura. Isso prevalece. Naqueles cartazes que vocês viram, que parecem uma coisa de cinema, algumas coisas permanecem até hoje: é a mesma concepção de doença, é ausência de saúde.

Outra coisa que prevalece desde aquela época é a concepção da natureza do fenômeno educativo: é sempre alguém que julga saber, alguém que se julga no direito de dizer coisas que só ele sabe para aqueles (que julgam) que não sabem. É sempre essa relação desigual, isto também permanece. Mesmo os vídeos mais bonitos, com a linguagem mais bonita, reproduzem essa concepção de educação. (...)

As conclusões do grupo sobre os cartazes vistos foram: as mensagens são normativas, ameaçadoras, autoritárias, massificadoras, principalmente algumas que são moralistas e preconceituosas. Quando vocês viram na Mostra o cartaz de uma prostituta dizendo: "A conquista é fácil, mas a sífilis" Todo mundo riu muito. Que diferença há para alguns cartazes de hoje ? A diferença é só na aparência, a concepção é exatamente a mesma. (...)

Mudou uma coisa importante e que foi a primeira coisa colocada pelo grupo: a quantidade de informação vai diminuindo. Por exemplo, em 1960, uma campanha que falava de hábitos higiênicos para crianças da zona rural, coisas bem relacionadas às necessidades das pessoas, ao universo cultural, tudo feito em versos.

Há muita coisa escrita, muitos folhetos que colocam toda a história natural da doença. Acho que todos vocês se lembram dos folhetos que trouxemos para a Mostra; explicam em que consiste a doença, a transmissão, a descrição dos sintomas, enfim, um conjunto enorme de informações normativas e prescritivas.

Há uns 5 ou 6 anos o que estava escrito na mensagem ? Estava escrito sob a forma de apelos, "mãe leve seu filho ao Posto de Saúde, você que ama seu filho etc." Há uma pessoalidade nessa linguagem.

Hoje é assim: "Vacinação, 12 de agosto, no primeiro Posto que você encontrar". Em 10 anos aconteceu isso. Então, a gente se pergunta: a dominação é maior com aquele discurso normativo, enorme e denso ou aquele autoritário e sem informação, o que será que domina mais ? Foi uma questão que surgiu em nosso grupo."

Gostaria também de relatar duas passagens ocorridas na avaliação do Grupo de Trabalho e apresentadas na plenária.

"O menino que veio procurar respostas para o desafio que ele já tinha no dia a dia, tem vinte e um anos, está começando numa Prefeitura do interior de Minas Gerais, no setor de assessoria de imprensa e não sabe bem o que fazer. Ele veio para cá buscando algumas respostas e faz alguns comentários sobre o Seminário: — *Ficou, no entanto, o desafio bem maior do que eu imaginava. Vale ressaltar, por fim, que a frustração pode ser traduzida como forma de crescimento, afinal a vida não é a arte de responder, mas a possibilidade de perguntar vivida aqui e agora.*

"...um comentário de uma colega que também está começando e ficou muito impressionada com o Seminário: — *Descobri pessoas diferentes, profissionais diferentes, áreas, gente de idades diferentes, pessoas de Estados, cidades e comunidades diferentes e com ideologias diferentes — belos, feios, interessantes, chatos, brilhantes, homeopatas, bio-energéticos, terapeutas de vidas passadas. Descobri que há nesse país, atrás dessa gama imensa de diferenças e respeitando essas diferenças, um imenso potencial de construir uma saúde melhor, uma sociedade melhor e uma humanidade melhor.*

Finalmente, transcrevo a seguir o trecho que concluiu minha fala:

"*Este Seminário é um marco que abriu perspectivas, potencializou energias e esperanças de que a Reforma Sanitária, aceita por todos nós, como uma necessidade urgente, deixe de ser utopia e possa tornar-se um primeiro passo na concretização da conquista da cidadania. Nesse Seminário foi possível combinar indignação com energia, desespero com esperança, diferenças com unidade, em busca de uma meta que nos é comum.*"

Maurício – Tudo isso justifica o meu pedido. Vou lhe revelar a "agenda secreta" da solicitação que fiz.

Tenho notado que grande parte de suas experiências não foram registradas por escrito. Trata-se predominantemente de relatos orais.

Mas, ao eleger como objeto de estudo, a releitura de uma determinada *práxis* educativa na área da saúde, penso que esses registros de sua fala são documentos testemunhais de seu trabalho concreto. A forma como você inicia sua fala, como desenvolve o seu tema, enfim todo o percurso que você trilhou fornece elementos essenciais para uma análise crítica.

Agora, Lucimar, é a sua vez de falar desse Seminário. O que lhe marcou mais na fala da Ausonia ?

Lucimar - *"Nessa experiência o que ficou mais marcante no contato com a Ausonia foi a sua sensibilidade para as questões que envolviam a música, o lúdico, a festa, a emoção na relação informativa e educativa. Ficou claro para mim a sua sensibilidade para aquilo que mobilizava as pessoas e a importância da forma de convidar o outro para pensar ou participar de um tema novo ou prática nova. A disponibilidade dela de fazer este convite cantando, a disponibilidade de fazer de um tema uma música, de estar se aproximando das pessoas por esta via. Fiquei sensibilizada para as diversas formas que podemos explorar para comunicar, para envolver as pessoas em temas muito importantes para elas, e para a gente também como técnico."*

Pesquisadora - Lucimar, uma das coisas que aprendi dialogando com as pessoas, durante toda a minha trajetória de trabalho, é que, muito embora exista a necessidade de se ter uma linguagem apropriada para cada espaço social, há que se reconhecer que podemos e devemos fazer uso de várias outras linguagens. Por exemplo, na academia a linguagem por excelência é a linguagem escrita, teórico-conceitual, pois ela é a mais adequada para a comunicação na comunidade científica.

Contudo, considero que o uso de outras formas de linguagem — a verbal e a não-verbal — é relevante por poder contemplar as diferentes formas de aprendizagem. É o sentido mais amplo de linguagem que tenho imprimido em

meus trabalhos. Linguagem vista não apenas como a fala humana, mas como tudo aquilo que nos cerca, capaz de nos transmitir informações sobre o mundo e sobre a cultura de que fazemos parte. Nessa concepção, pode-se falar de várias linguagens, a linguagem verbal, modelo de todas as outras, e as linguagens não-verbais³⁵.

Ao educador-comunicador (talvez cometendo aqui uma redundância) cabe uma necessária e intencional ruptura com as formas clássicas de comunicação, com o propósito de tornar possível uma verdadeira participação no ato transformador que é a educação. Para tanto, requer-se plasticidade e flexibilidade maior em "abrir-se mão" do convencional, quando necessário.

Maurício - A Lucimar ressaltou um outro aspecto que eu gostaria, Ausonia, que você abordasse: a questão da emoção e da sensibilidade na relação educativa.

Pesquisadora - A resposta para essa questão é difícil e complexa. No entanto, tentarei abordá-la com alguns comentários.

Devo confessar que é com certo esforço que apreenderei a emoção e a sensibilidade na relação educativa como tema.

Mesmo sendo inerentes ao ser do educador, a emoção e a sensibilidade na relação educativa precisam aflorar ao nível da consciência, quando repensamos, o que é o nosso caso, em que bases estamos realizando nossa prática.

Chego até a pensar que a Lucimar dá uma ênfase a essa dimensão, justamente pelo fato de as emoções e os sentimentos, no geral, não serem claramente manifestados pelos educadores.

Tomando o sentido literal de emoção — mover para fora o que possuímos em nosso interior —, e a relação pedagógica como relação profícua de transformação do ser humano, creio que esta última é necessariamente permeada por emoções, por sentimentos e por sensibilidades.

³⁵ Exemplos de atividades em que predomina a linguagem não-verbal: a música, a pintura, a dança, a mímica etc.

É o emergir do lado humano numa relação humana. É o assumir-se de modo pleno, sem os preconceitos das emoções e sem o temor de os sentimentos serem desorganizadores da conduta humana no ato de produzir conhecimentos.

Reconheço que há uma cultura formal de que se expor emocionalmente não deva fazer parte de uma relação profissional. No entanto, há aqueles que dela discordam veementemente, e dentre eles me incluo, e que assumem entrar e estar numa relação por inteiro. O contrário seria fragmentar a face cognitiva da vida afetiva, seria negar-se enquanto ser no mundo.

Cito Marx: " O homem se define num mundo objetivo não somente em pensamento, senão com todos os sentidos. (...) Sentidos que se afirmam, como forças essenciais humanas (...) Não só os cinco sentidos, mas os sentidos espirituais (amor, vontade...)"³⁶

Maurício – Lucimar, o que mais você ressaltaria da postura no trabalho que a Ausonia desenvolveu no Seminário de Comunicação e Saúde ? Que marcas são essas ?

Lucimar - *"Pareceu-me que a Ausonia - profissional ou técnica - está sempre muito próxima daquelas pessoas com quem vai trabalhar. Então, a princípio, o que marca é a sua relação com os profissionais e com a clientela — população e/ou técnicos com quem ela trabalha — portanto é a proximidade, o respeito e o interesse por estas pessoas, ou melhor, o interesse em que elas avancem. Há um despojamento que não cria barreiras, é um despojamento que não marca diferença, no sentido de se mostrar superior, como alguém que domina um determinado assunto ou metodologia. A diferença está colocada na forma simples como assume sua competência, sua responsabilidade e seu papel na construção de conhecimento junto com o outro".*

³⁶ Marx K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural; 1987. p. 149-150.

Maurício - Ausonia, como você vê esse "despojamento" na sua relação com os profissionais ao qual a Lucimar se refere ?

Pesquisadora - Penso que a Lucimar esteja falando em "despojamento", no sentido de despir-se, desapropriar-se de algo que se possui.

Parece-me que esse é o sentido encontrado em nosso léxico. Se assim for, permito-me, com muito respeito, discordar dessa competente e séria profissional da saúde.

Em outras palavras, quero dizer que ao participar de uma relação educativa, ao contrário de despir-me ou desapropriar-me de algo, quero valer-me de tudo que aprendi, que valorizo, que conheço, enfim, de todo o meu arcabouço vivencial e cognitivo.

E é em nome disso que não me reconheço nas relações citadas como superior ou inferior, mas apenas como um dos sujeitos nessas relações.

Não há um "despojamento" naquele sentido pois isso significaria "entrar" na relação de forma parcial, de forma não autêntica.

Procuro, de forma consciente, participar na relação pedagógica não despiando-me de mim mesma, não desapropriando-me de algo que faz parte do meu jeito de ser, de saber, de amar, de sonhar mas, ao contrário, mostrar-me como sou, com minhas emoções, minhas fragilidades, minhas fraquezas, minhas incertezas e minhas poucas certezas.

Maurício - A Lucimar fala em proximidade com as pessoas como sendo uma de suas marcas enquanto educadora. Ausonia, o que é estar próximo para você ?

Pesquisadora - Considero essa resposta igualmente difícil.

Tentarei apresentar de forma breve alguns índices que, no meu entender, caracterizam uma postura e uma atitude de proximidade.

Um deles é o olhar. Lembro-me de uma matéria da Folha de S. Paulo, uma das últimas de Otto Lara Resende.

Nesta narrativa o autor, ao expressar sua indignação, em relação às "vistas cansadas", enfatiza a idéia da banalização cada vez maior do nosso olhar. E nos contava um caso verídico: um determinado executivo, durante 20 anos aproximadamente, passava diariamente pela portaria de um edifício e recebia a correspondência de um porteiro que lhe entregava os papéis dizendo-lhe: — Bom dia, doutor. O senhor precisa de alguma coisa ? Isto chegou para o senhor.

Em um determinado dia, o porteiro "comete a descortesia" de falecer.

Se no seu lugar fosse colocada uma girafa, não faria nenhuma diferença.

Apesar de tantos anos, o executivo não tinha a menor idéia de quem era aquele porteiro, como era sua voz, como se vestia.

E o escritor mineiro continua sua matéria nos dizendo existir muito marido que apesar de muitos anos de convívio com sua esposa, nunca a olhou, muito pai que nunca olhou para o filho e assim por diante.

Com isso quero resgatar uma idéia que parece muito óbvia, por ser muito repetida. Isto é, o fato de estarmos fisicamente perto não significa que estejamos próximos. De tanto ver, você deixa de olhar. Para isso, faz-se necessário conceber o olhar como "*ad-mirare*", ou seja, olhar para além das aparências. Olhar para dentro.

Essa postura, o mais das vezes, nos leva a ver o outro nas diferenças e semelhanças que tem conosco mas, jamais como inferior ou superior. É o olhar despido de preconceitos.

Estar próximo é sentir-se junto com alguém. Muito diferente de estar ao lado de. Implica sim, uma relação humanizada, no sentido de que me humanizo com o outro.

Maurício - Lucimar, como você percebeu esse processo de interação de que nos falou a Ausonia ?

Lucimar - "*O que me impressionou foi o tanto que ela se emociona, se envolve com aquilo que faz. Quero dizer, acho que isso contagia as pessoas que estão por perto. Isso revela um outra dimensão da Educação: é preciso acreditar no outro, na capacidade do outro. No seu envolvimento com as*

outras pessoas, ela estabelece uma relação de confiança e maturidade. Ao mesmo tempo, revela essa relação de respeito, considerando os saberes, a experiência e as limitações do outro. A partir daí ela propõe desafios e convida o outro para construir, para pensar por si próprio, para a autonomia, para que construa seu próprio processo de conhecimento e descoberta".

Pesquisadora - Gostaria de destacar de sua fala sensível um aspecto: a construção do conhecimento pelo educando.

A partir do advento do construtivismo na educação, os educadores, de uma maneira geral, têm defendido de forma veemente esse aspecto. Considero essa atitude profícua.

No entanto, esse princípio — o da construção do conhecimento — apresenta uma gama variada de interpretações com suas conseqüentes práticas no cotidiano pedagógico. Tenho me valido de uma delas. Com a intenção de explicitá-la recorro à conceituação, precisa, clara e primorosa do Professor Maurício Mogilnik³⁷:

"Que significa o aluno construir o seu conhecimento ?

*Construir o seu conhecimento significa que o aluno, diante de um problema gerado por uma situação que o seu conhecimento ainda não explica, se vale das informações disponíveis para elaborar e socializar uma explicação que, mesmo já existente, passa a ser a **sua** explicação para o fenômeno.*

Trata-se de atribuir significado às novas informações, ou seja, articulá-las ao já conhecido, transformando-o .

Salta aos olhos, portanto, a necessidade de conhecermos o que o nosso aluno já sabe e o que ele ainda não sabe, pois somente se oferecermos ao nosso aluno problemas que o seu saber não sabe, o que ele sabe poderá, pelo seu esforço intencional de saber, transformar-se no que ele ainda não sabe. "

Dessa forma, Lucimar, o seu retorno me é fundamental.

³⁷ "Como tornar pedagógico o livro didático de ciências ?", publicado na Revista EM ABERTO, pelo SEDIAE/INEP - Secretaria de Avaliação e Informação Educacional e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação e do Desporto, ano 16, N° 69, janeiro/março, 1996.

Maurício - Lucimar, após o Seminário, para que novo trabalho você convidou a Ausonia ? E nesse evento quais os aspectos que você destacaria?

Lucimar - *"Depois daquele primeiro, eu tive a oportunidade de convidá-la para participar de um Seminário de Educação para a Saúde, onde a gente trabalhou com vários profissionais das Diretorias Regionais de Saúde do Estado de Minas Gerais. Na ocasião, ela abordou a importância da educação para a saúde, ressaltando a necessidade de consideração do outro no processo da informação e da educação. Ela também demarcou muito a diferença da produção de informação em relação à ação educativa. Finalmente, destacou a necessidade de se resgatar o significado de determinado tema para o sujeito que se destina a ação educativa ou para aqueles envolvidos na ação educativa."*

Maurício - Ausonia, a Lucimar falou-nos de alguns pontos importantes de sua abordagem no Seminário de Educação para a Saúde. Gostaria de saber qual foi a temática que lhe foi solicitada e qual foi o desenvolvimento que você lhe deu nesse novo evento ?

Pesquisadora - O tema que me foi atribuído foi " Educação para a Saúde uma abordagem da educação como processo ativo de participação e construção da cidadania".

Abordei este tema tendo como escopo as reflexões sobre a Educação em Saúde percebida como parte da vida, na identidade individual, social, na moral cotidiana e na responsabilidade social da construção do espaço da cidadania.

Num primeiro momento, explicitiei qual o significado e qual o papel que a Educação para a Saúde efetivamente vinha cumprindo nas programações de saúde.

Em seguida, apontei para a necessidade de se recuperar a especificidade da educação para a Saúde, uma vez que o privilegiamento das

técnicas e instrumentos de ação educativa distanciados dos fins - técnica pela técnica - tem levado a um esvaziamento da especificidade dessa prática.

Resgatei a abordagem da relação educador-educando enquanto seres humanos, participantes da mesma natureza social e histórica, distinguindo-se pelo lugar que ocupam na trama das relações sociais, como educador ou como educando.

Abordei, finalmente, a relação entre educação em saúde entendida como possibilitadora da construção do conhecimento de si e do mundo e o processo de construção e exercício da cidadania.

Maurício – Lucimar, no seu entender, que significado teve para os participantes do Seminário o trabalho da Ausonia ?

Lucimar - *"Lembro-me que os participantes do Seminário ficaram muito sensibilizados com os temas e com a forma como ela expôs. Ou seja, não adianta levantarmos temas ou destacá-los para o outro, sem levarmos em conta o significado desse tema na vida das pessoas. Em Educação para a Saúde, qual o significado de determinados cuidados ou informações para aquele outro, alvo da ação educativa ? Sua forma de construir a exposição foi clara e bem encadeada, o que permitiu aos participantes compreender com tranquilidade aquilo que queria dizer.*

Esse foi um momento muito importante de reconhecimento do papel dela como educadora, pela capacidade de informação, de sensibilização de pessoas para essa relação dialógica, de troca e de respeito pelos significados construídos pelo outro."

Maurício - A Lucimar refere-se à relação dialógica no contexto da educação. Que significa isso para você ?

Pesquisadora - Entendo a relação educador-educando como necessariamente dialógica.

Por ter a consciência do Homem como um ser histórico e portanto inacabado, é necessária ao educador a disponibilidade de busca de novas questões, de novos conhecimentos, de novos enfrentamentos, enfim, uma postura de abertura para o mundo e para o outro. Para isso, cabe ao educador saber escutar, saber convidar, saber dizer que não sabe, saber revelar suas curiosidades, saber propor desafios, saber dar voz ao outro – no caso o educando. A esse, cabe, ao mesmo tempo, trazer suas dúvidas, suas certezas, suas inseguranças, suas questões, suas respostas.

Trata-se, portanto, de tornar o espaço pedagógico um espaço aberto para trocas, de respeito, de confiança, de afeto, de saberes, sem o que, torna-se impossível a aprendizagem para os sujeitos envolvidos, educador e educando.

Em suma, um espaço onde várias vozes e vários silêncios se entrecruzam. Nessa perspectiva, tanto o educador quanto o educando deixaram de ser o centro da interlocução, assim como deixaram de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Dito de outro modo, a comunicação, ou seja a interlocução, passa a ocorrer no espaço criado entre ambos e, não mais centrada em cada um deles.

Maurício – Lucimar, aproveitando sua capacidade de resgatar os momentos de trabalho e seus respectivos desenvolvimentos com a Ausonia, o que mais você pode nos dizer ?

Lucimar - " Outro momento importante foi a oportunidade de elaboração de um Curso de Multiplicadores do Curso de Conselheiros de Saúde.

Pretendíamos refletir sobre o tipo de Cursos de Conselheiros que estávamos organizando, que, de modo geral, considerávamos muito carregado de informações, concentradas num período muito curto de tempo. Neste caso, tivemos a oportunidade de trabalhar um dia inteiro.

Primeiro, ela destacou a importância de um fator motivador ou, melhor, um eixo provocador, um mote como um eixo importante na discussão. Mas acho melhor voltar a outras considerações que marcaram também neste dia. Ela colocou com muita clareza a necessidade da gente refletir sobre o nosso

tema a partir de concepções mais gerais, mais abrangentes, ou mais inclusivas.

Por exemplo, como é que o tema em questão que a gente queria discutir — os Conselhos de Saúde, a participação e o próprio tema da saúde — estavam incluídos numa discussão que era muito mais ampla: a forma de estruturação da sociedade, as relações entre os homens na sociedade capitalista. Quer dizer, era importante rever os conceitos mais abrangentes que estavam abarcando esses outros, qual a sua origem. Quais são os valores que estão aí, dando sustentação aos conceitos que a gente tem hoje. Isso foi importante enquanto forma da gente localizar os conceitos historicamente e sociologicamente."

Maurício – Ausonia, a Lucimar está nos falando sobre uma nova forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem e ressalta a necessidade de se refletir sobre um tema a partir de concepções mais gerais, mais inclusivas. Gostaria de saber quais as bases teóricas para este tipo de organização ?

Pesquisadora - Tenho me apoiado na teoria de cognição³⁸ de David Ausubel que nos ajuda a pensar a organização do ensino de forma diferente da que tradicionalmente utilizamos

São dois os conceitos básicos desse autor: estrutura cognitiva e aprendizagem significativa.

Entende-se a estrutura cognitiva como o conjunto de idéias presentes num indivíduo, bem como as suas propriedades organizacionais, num assunto específico, num determinado momento. É o principal fator que influencia a aprendizagem.

É Ausubel quem nos diz: "*Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia da Educação a um único princípio, eu formularia este: de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe. Investigue-se isto e ensine-se ao aluno de uma forma conseqüente.*" (AUSUBEL, 1968)

³⁸ Alguns estudiosos a denominam de teoria da instrução e outros de modelo de ensino.

Se a estrutura cognitiva de um aluno estiver organizada adequadamente, a aprendizagem e a retenção de um assunto novo será extremamente facilitada. Se essa estrutura se apresentar de uma forma desorganizada, ambígua, instável, a aprendizagem fica prejudicada.

A estrutura cognitiva do ser humano, para Ausubel, é hierarquicamente organizada, isto é, conceitos e proposições mais inclusivos, com maior poder de generalização, de extensão, os mais abstratos estão no topo da hierarquia e abrangem conceitos e proposições menos inclusivos, menos abstratos, com *menor poder de generalização*.

Quero destacar que Ausubel nos propõe o inverso do tradicional clichê pedagógico "devemos ensinar do particular para o geral".³⁹

O trabalho que realizei com a Lucimar e seu grupo foi no sentido de identificar em cada tema que seria desenvolvido no Curso de Formação de Conselheiros, os conceitos mais abrangentes, os que tinham maior poder de inclusibilidade.

Se os conceitos básicos forem assimilados à estrutura cognitiva, esses conceitos se tornarão um sistema de processamento de informação para o aluno.

Outro conceito fundamental é o de aprendizagem significativa. Para que esta ocorra é necessário que haja um relacionamento entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, especificamente com algum aspecto essencial da sua estrutura cognitiva como, por exemplo, uma imagem, um conceito, uma proposição.

Em outras palavras, para que haja aprendizagem significativa, o conhecimento a ser adquirido e o corpo de idéias, habilidades e experiências já existentes no indivíduo precisam ser relacionados de forma intencional e não de forma arbitrária. (RONCA CARUSO, 1980 p. 59-61)

Como ilustração, tomo este Curso a que estamos nos referindo.

Para que os conceitos de "Conselhos de Saúde", de "participação" e de "saúde" fossem assimilados à estrutura cognitiva dos alunos, era necessário que conceitos mais inclusivos como por exemplo, a estrutura da sociedade, as

³⁹ Como exemplo, os cursos de biologia no geral, são iniciados com o conteúdo célula.

relações entre os homens na sociedade capitalista, já estivessem disponíveis como pontos de ancoragem para aqueles conceitos.

Maurício – Lucimar, levando em conta esses princípios de Ausubel, o que vocês planejaram? Ou seja, o que você, a Ausonia e os alunos conselheiros pensaram fazer ?

Lucimar - " *Achamos que poderíamos fazer uma reflexão sobre os conceitos, trabalhando as percepções que as pessoas tinham sobre os conceitos, como elas conseguiam estabelecer relações entre os conceitos e a realidade em que estavam inseridas. E mais, quais ... aspectos relacionados aos valores e atitudes estavam interferindo na elaboração de conceitos — cidadania e participação — qual o significado desses conceitos para o professor e para o aluno?*

Então, por exemplo, daí para frente, a idéia de um mote, a idéia de algo que deixe uma discussão, que provoque uma reflexão geral, eu acho que essa idéia é muito rica e é como se ela fosse um eixo geral para a gente estar pensando e fazendo ligações dos conceitos com outras relações."

Pesquisadora - A Lucimar tem se referido, algumas vezes, à idéia de um mote desencadeador para introdução de novos conhecimentos. Ausubel propõe-nos uma estratégia pedagógica com esse sentido: o uso de organizadores prévios. Ronca Caruso, por sua vez, ao analisar essa estratégia afirma:

*"O organizador é um material introdutório que é apresentado ao estudante **antes** do conteúdo que vai ser aprendido. É formulado em termos que já são familiares ao aluno e apresentados num nível mais alto de abstração e generalidade.*

Consiste em informações amplas e genéricas, que servirão como pontos de ancoragem para idéias mais específicas, que virão no decorrer de um texto didático ou de uma aula. As informações poderão ser relacionadas com as mais genéricas, mostrando aos alunos, como o caso particular exemplifica os princípios gerais contidos nos organizadores.

O organizador pode assumir uma variedade de formas: pode ser uma afirmação, um parágrafo descritivo, uma pergunta, uma demonstração ou mesmo um filme. Pode ser uma sentença ou mesmo uma unidade que precede outra unidade dentro de um programa."

Ressalto que a função de organizador prévio é fornecer um quadro de referência no qual o aluno poderá integrar as novas idéias que serão aprendidas.

Nesse sentido, alguns educadores ao pretenderem fazer uso dos organizadores prévios confundem essa estratégia com sumários, quadros sinópticos, resumos e introduções que, por apresentarem o mesmo nível de abstração do novo conteúdo a ser aprendido, não podem servir como pontos de ancoragem para as novas informações.

Em síntese, a principal função do organizador é estabelecer uma ponte entre o que o aprendiz já sabe e aquilo que ele ainda não sabe.

Lucimar - *" Uma outra idéia importante é a do uso de outras linguagens da comunicação."*

Maurício - Explique isso melhor, por favor.

Lucimar- *" O que eu acho marcante é essa idéia de ruptura. Acho que quando a Ausonia traz estas questões do uso de outras linguagens é com o objetivo de que elas provoquem uma ruptura."*

Maurício - Ausonia, de que ruptura a Lucimar está nos falando ?

Pesquisadora- Creio que a Lucimar apanhou com muita propriedade a intencionalidade do uso de linguagens diferentes da utilizada comumente, que é a linguagem verbal. Agora, qual o propósito desta ruptura ? É o de forçar de fora para dentro (papel do educador) e de dentro para fora (papel do educando) a "camisa de força" em que muito freqüentemente, pela própria repetição, se transformam os conceitos.

Nem seria necessário, mas não posso deixar de frisar que o uso de linguagens não convencionais transcende o simples relaxamento ou entretenimento. Trata-se de criar uma situação de aprendizagem em que estes recursos sejam desestabilizadores.

Lucimar - " *É importante que as pessoas parem, olhem, reflitam sobre o tema a partir de um outro lugar ou ponto de vista. A música, a poesia, a fotografia permitem trabalhar outras emoções e sentidos, diferentes da atividade de discussão puramente. Eu tenho achado isso muito rico. Essas outras linguagens nos remetem às emoções, aos valores, ao significado de determinados temas na vida das pessoas. O uso da música, do vídeo, de pinturas ou fotografias foi extremamente rico no sentido de fazer pensar e fazer sentir. São provocadores ! Ouvir uma música serve não só para as pessoas relaxarem, mas o mais importante é que essa música faça pensar, faça reconstruir os significados para aquelas pessoas sobre determinadas experiências.*

É uma forma de desarmar e re-significar esses temas com essas pessoas. Aqui eu vejo um diferencial grande. Por exemplo, já tive experiências de trabalhar com outras linguagens como a fotografia, o desenho e a música, mas nunca com essa sensibilidade para a questão da construção do conhecimento. Então, a ruptura envolve uma abordagem do conhecimento mesmo. Eu acho muito importante no nosso processo de discussão de temas e no processo de construção, de projetos e/ou cursos."

Maurício - Que outros aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem você destacaria na sua experiência de trabalho com a Ausonia?

Lucimar - " *Outro ponto é a forma como foram valorizadas as três dimensões do processo do conhecimento: saber ser, saber fazer e saber. Lembro-me que ela destacava a necessidade de se pensar nos conhecimentos e informações necessários para aquisição de determinados saberes e práticas. Destacava, ainda, a necessidade de se pensar nos valores e atitudes que estão relacionados a determinados papéis, às vezes trabalhados em*

capacitações. Por exemplo: ser professor ou ser um Conselheiro de Saúde envolve saberes, mas envolve também determinadas atitudes. Além disso, há a dimensão do saber fazer, pois, há habilidades essenciais à prática de um professor ou à prática de um Conselheiro, de um profissional de saúde, por exemplo."

Pesquisadora – Essas dimensões a que a Lucimar se refere, saber, saber ser e saber fazer, foram utilizadas pelo professor José Carlos Libâneo para discutir a prática pedagógica.

Se, de fato, pretendemos capacitar alguém segundo uma concepção crítica da Educação, precisamos ter clareza de que se negligenciarmos uma dessas dimensões o processo educativo não se completa, pois o **saber** sem o **saber fazer** é inútil e o **saber** e o **saber fazer** sem o **saber ser**, necessariamente são alienantes. Da mesma forma, o **saber ser** e o **saber fazer** sem o **saber** são uma impossibilidade.

Maurício - Considerando-se os cursos existentes de formação de Conselheiros, qual a singularidade do Curso que vocês planejaram ?

Lucimar - " *A gente tem visto que, de modo geral, a grande maioria dos cursos concentram muitos esforços, trabalham muito a dimensão da informação, dimensão mais operativa, o que a gente precisa fazer para dominar algo, dominar alguma técnica.*

Eu sinto que a Ausonia valoriza muito a questão da atitude. Ela valoriza a sua forma de ensinar, a forma de construir com a gente um novo conhecimento, dando grande importância a essa construção de valores.

Então, por isso tem uma especificidade no modo de construir a relação de conhecimento, no modo de repassar também o seu conhecimento, porque está preocupada com o envolvimento que as pessoas têm com aquele assunto, como é que elas estão pensando aqueles assuntos, como é que são as ações das pessoas, o seu projeto diante daquele objeto de conhecimento.

Há uma preocupação com o modo de procedimento do profissional — nas suas relações com outras pessoas e com seu objeto de estudo ou trabalho — associado ao domínio da informação ou conhecimento para que elas desenvolvam melhor as suas atividades".

Maurício - Que aprendizagem você compartilhou com ela, em relação ao papel do educador ?

Lucimar - " Acredito que alguns aspectos da relação humana — cuidado e respeito — não significam simplesmente uma postura de proteção, de acolhimento puramente maternal. Ela fala e demonstra uma postura de acolhimento, no sentido de estabelecer uma relação de confiança, pois demonstra autoridade naquilo que faz, mas também demonstra responsabilidade no uso dessa autoridade, já que, valoriza o outro, reconhece as capacidades que ele tem, e reconhece as dificuldades que ele precisa enfrentar. Se queremos trabalhar com alguém, temos de olhar plenamente para essa pessoa, entendendo o lugar em que ela está, como ela vive, como ela percebe determinados aspectos e permitir que ela se expresse, elabore e construa a partir dessas dificuldades."

Pesquisadora - De fato Lucimar, essa é a intencionalidade. Afinal quais seriam os papéis do educador se não forem estes ?

Lucimar -" Acho importante essa clareza sobre o lugar do professor, a postura do professor. É alguém que acolhe, que reconhece as diferenças e as dificuldades, mas que promove a condição de superação dessas dificuldades, com respeito ao outro e com o lugar muito claro de alguém que tem um papel e que conduz mesmo as reflexões, que dá o eixo, que orienta.

É muito clara essa postura. Você exige isso daquele que quer ser o professor. Professor não é alguém que deixa o aprendiz sozinho, dizendo que ele sabe tudo, ou supervalorizando o conhecimento dele, e deixando um grande vazio, desvincilhando-se do seu papel. Ainda que o processo seja

compartilhado, construído conjuntamente, há alguém que conduz, que auxilia a caminhada. O que mais me chama a atenção, são os valores, esse tipo de postura sua, para as intervenções que a gente tem na área da saúde.

Maurício - Lucimar, ao fim e ao cabo, qual o grande desafio do educador na sua opinião ?

Lucimar - " *É o de construir pessoas com determinadas atitudes adequadas ...a um perfil técnico.*

Aí entra a idéia da construção do sujeito, não só de alguém que saiba, mas de alguém que incorporou valores, que refletiu sobre esses valores e que mudou o seu modo de ser no mundo.

Então, eu acho que o modo de conduzir, as orientações pedagógicas, nos toca nesses três sentidos: quem sou eu?, para onde eu quero ir ?, quais são os meus valores?

A partir disso, eu vou me apropriar de um saber a partir de um olhar, isso está o tempo todo na construção do conhecimento, na construção de análise de temas, na construção de práticas, de atividades."

Maurício - Ausonia, finalizando, qual o grande desafio do educando ?

Pesquisadora - Creio que os educandos devem enfrentar e vencer, pelo menos dois grandes desafios: o primeiro é o de suportar o conhecimento da sua falta de saber. O segundo é a disponibilidade de investir tempo, " sangue, suor e lágrimas" só para elevar o patamar das suas dúvidas.

DIALOGANDO COM A DRª MARIA ROSA LOGIODICE CARDOSO

Maurício - Maria Rosa, como você conheceu a Ausonia ?

Maria Rosa - *"Eu a conheci lá no Instituto da Saúde, Ausonia estava lá, e a gente no Instituto da Saúde trabalhava com pesquisas desenvolvidas em nível local que dessem conta dos obstáculos encontrados no cotidiano da rede. Eu sempre trabalhei na área administrativa de organização, de serviços e nesse cotidiano fui encontrando obstáculos e tentando encontrar formas de superá-los, e tinha muita dificuldade de ter auxílio, ajuda, que viesse dos espaços que pensam os problemas da própria universidade, dos espaços de núcleos de estudos.*

Então essa oportunidade que eu tive de estar fora do serviço, afastada, um pouco afastada do cotidiano, poder reunir pessoas, e tentar fazer esse vínculo entre o que é estar em um local e o que é estar em um espaço que pensa a resolução do problema local, foi uma oportunidade muito ínfima na minha vida, porque eu sempre estive na frente de batalha, onde você tem a dificuldade de enxergar de uma forma menos emocional, menos atropelada. É um afastamento que dá um outro olhar, mas essa oportunidade foi muito curta na minha vida profissional, um ano que eu tive essa oportunidade, depois de quase vinte anos trabalhando na Saúde Pública, e foi nesse espaço que eu a conheci."

Maurício - Em que momento do seu trabalho houve uma aproximação com a Ausonia ?

Maria Rosa – *"Nessa época, a gente estava então tentando buscar soluções junto com o pessoal local para aqueles problemas identificados pela equipe das unidades básicas, dos municípios, dos espaços prestadores de serviços.*

E então a gente foi atrás de muita gente, gente que tinha uma bagagem de experiência teórica anterior, que pudesse estar fazendo essa transformação do conhecimento num instrumento de superação dos obstáculos encontrados pelo nível local. E eu tive o privilégio de ser esse elo, de ir atrás de quem tinha o problema e atrás de quem podia ajudar resolver aquele problema e fazer esse vínculo, esse processo de discussão, e aí que eu conheci a Ausonia."

Maurício - Por favor, explique um pouco mais esse processo de discussão a que você se refere.

Maria Rosa - *"Foi muito rica essa experiência. Pessoas contribuíram com modelos da consistência científica, estatística. Então, teve esse tipo de contribuição de várias pessoas, teve aí entrava o Peninha, que ficava muito incomodado, noites sem dormir, como é que a gente queria rapidamente que ele desenvolvesse um instrumento que validasse uma experiência, uma proposta ?*

Por outro lado, tinha aquele menino da Saúde Pública, Fernando Lefèvre, que já quebrava esta história dizendo que o científico não era a única forma de você chegar a uma verdade e que contribuiu muito nesse processo de discussão, quebrando esses mitos, colocando a importância da relação entre as pessoas, da experimentação empírica.

Essas pessoas eram realmente pessoas muito especiais nesse processo, porque cada uma delas trazia uma bagagem."

Maurício - Ausonia, considerando sua trajetória no campo da pesquisa, como você vê "a quebra de mitos" a que Maria Rosa se refere ?

Pesquisadora - Maurício, esta pergunta é muito provocativa. Como você certamente já percebeu, todo esse trabalho vem se encaminhando na direção de que o processo de conhecimento científico se baseia na relação sujeito com outro sujeito.

Com Bakhtin, reafirmo essa forma de pensar:

*" As ciências exatas [expressam]⁴⁰ uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma **coisa**⁴¹ e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a **coisa muda**. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de **coisa**. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de **coisa** porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico"* (BAKHTIN, 1997 p.403).

Com essas considerações, fica claro que, tanto as ciências exatas quanto as humanas, dentro desta perspectiva, tratam o sujeito do estudo como elemento exterior, sem vínculo, sem relação com outros sujeitos.

Isso me faz lembrar do filme do Kurosawa — "Sonhos" — que apresenta as várias formas de se olhar o quadro de Van Gogh: um espectador percebe o quadro com distanciamento, enxergando as cores, as simetrias ou assimetrias, a composição, o equilíbrio e outros elementos; outra pessoa, num primeiro momento, vê o quadro da mesma forma e, num segundo instante, mergulha na obra de arte.

Dialoga com as lavadeiras próximo da ponte, ouve a música, conversa com o autor do quadro, caminha pelas trilhas entre os milharais, sente as cores vivas e até as opacas, ouve o grasnado do corvo...

Em suma, as emoções, os sentimentos, as apreensões, os valores estéticos se entrelaçam no ato de vivenciar uma verdadeira obra de arte.

É com essa perspectiva que pesquiso, tentando compreender o mundo que nos cerca e nos compreender enquanto seres humanos concretos situados em um determinado espaço social e em constante processo interativo que assumo, assim como a mim mesma, de forma contraditória, conflituosa e inacabada.

Maurício – Maria Rosa, o que você destacaria no trabalho da Ausonia ?

⁴⁰ Correção nossa.

⁴¹ Grifo nosso.

Maria Rosa - *"Desde que eu a conheci, essa coisa de não ter preconceito, não ter medo, não ter a verdade pronta, de estar disponível para uma discussão, como se fosse uma página aberta, livre, livre de verdade, livre de verdades anteriores, assim dogmática, então a verdade, a única verdade era ouvir e tentar contribuir para aquela demanda que vinha. O que me chamou atenção nela é que essa sua riqueza, de estar desimpedida, não tem uma forma pronta, ela vai se formando na relação. É em cima do problema, do objeto, da conversa que ela vai pegando coisas que considera importantes."*

Maurício - Ausonia, como nos "livramos" dos preconceitos ?

Pesquisadora - Claro que o desejável e o esperado em relação à postura de um educador é que este não seja preconceituoso.

Entretanto, isso é muito mais difícil do que se possa imaginar. Diria até, quase impossível.

Contudo, é preciso que o educador esteja sempre alerta, vigilante, atento no que se refere às suas visões, aos seus valores, às suas concepções e, fundamentalmente como esses se expressam na relação com os educandos. É preciso lembrar que um dos maiores obstáculos ao pensamento e ao conhecimento é o preconceito.

Maurício - Explique isso melhor.

Pesquisadora - Vamos ver o que a Profª. Marilena Chauí tem a nos dizer sobre a questão do preconceito:

" ... O preconceito exige que tudo seja familiar, próximo, compreensível imediatamente e transparente, isto é, inteiramente penetrado por nossas opiniões e indubitável. Não tolera o complexo, o opaco, o ainda não compreendido;

- exprime sentimentos de medo, angústia, insegurança diante do desconhecido e o conjura (ou esconjura) transformando tais sentimentos em idéias certas sobre as coisas, os fatos e as pessoas, criando os estereótipos,

isto é, modelos gerais de coisas, fatos e pessoas por meio dos quais julga tudo quanto ainda não havia visto;

- propenso admirar o que não compreende, mas aterrorizando-se com isso, e, portanto, propenso a reduzir o desconhecido ao já conhecido e indubitável, o preconceito é o obstáculo maior ao conhecimento e `a transformação. Ignorante, o preconceito é conservador... ." (CHAUÍ, 1996/1997)

O convite que tenho feito aos colegas educadores é de se tentar exorcizar os preconceitos dos nossos espaços pedagógicos. Pois a nós cabe a transformação desses pré-conceitos em conceitos.

Outro interlocutor que convido a participar dessa conversa é o poeta Carlos Drummond de Andrade que nos complementa com seu poema "Verdade".

VERDADE

A PORTA DA VERDADE estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Extraído do livro *Corpo*

Maurício - Maria Rosa, o que você vê de singular no trabalho da Ausonia, no que se refere a essa questão dos preconceitos ?

Maria Rosa - " *Nunca eu sei o que ela vai estar colocando. Normalmente quando eu convido uma pessoa para falar de um determinado assunto, já se sabe o que ela vai falar, vai falar isso, desse jeito, coisa e tal (risos). Agora a Ausonia, a certeza que a gente tem é que ela vai estar muito sintonizada com a realidade daquele espaço e vai estar buscando, no repertório das vivências anteriores, contribuições para aquele objeto, mas não tem uma coisa pronta. O que é confiança em alguém ? Eu acho que é um processo, não é uma fé. Com a Ausonia a coisa flui, cresce, ela questiona, propõe, volta atrás, tem um processo de reflexão na conversa, é uma coisa muito rica, que é diferente de você vir dar uma aula, passar um conteúdo, é diferente. Você tem um conteúdo, você estuda, pesquisa tudo sobre aquele determinado assunto, você vem passar uma informação. Ela não vem só passar uma informação, ela vem passar uma concepção de relação com aquele objeto que se está discutindo, não é só a coisa teórica ... "*

Pesquisadora - É isso mesmo, Maria Rosa. A única forma de "estar sintonizada com a realidade daquele espaço", no meu entender, é intencionalmente identificar quais conhecimentos, quais experiências, quais emoções e sentimentos as pessoas com as quais iremos interagir já possuem sobre o tema que iremos abordar. Este é o ponto de partida.

Um outro aspecto que gostaria de esclarecer em sua fala é que a distinção entre a postura de alguém que transmite conteúdos baseado em estudos, em pesquisas sobre determinado assunto, ou seja, como você mesma diz, "passa uma informação" e uma outra que privilegia a reflexão, o questionamento e a construção do conhecimento sobre determinado conceito é o reflexo das intencionalidades diferentes .

Portanto, cabe ao educador necessariamente, não só estudar, pesquisar, se aprofundar sobre o assunto que irá discutir, como também estudar, pesquisar, se aprofundar no conhecimento que deve ter do educando.

Além disso, ao dizer que ter confiança em alguém não é questão de fé, mas, a confiança se adquire num processo de convivência, me fez sensivelmente refletir sobre a importância do processo de construção das relações interpessoais ao invés de atitudes dogmáticas.

Maurício - Maria Rosa, que resultados você detecta com essa forma de trabalho ?

Maria Rosa - *" Vamos falar da participação popular, de como é que a equipe se relaciona, não é uma coisa teórica. É claro que as coisas teóricas são importantes, porque elas relatam as experiências, mas o que a Ausonia vem passar em relação a um determinado tema não é só informação sobre aquele conceito, é como aquelas pessoas e ela vivenciam aquele conceito na vida, então, isso que eu considero que é mudança, que interfere na postura de vida da pessoa em relação àquele conceito, ela começa a sentir diferente. Pode ser cidadania de grupo, trabalho em equipe, não é que se vai discutir teoricamente aquele tema, não é isso, as pessoas, entram em uma dinâmica, em um processo, em um fluxo de reflexão. A Ausonia consegue estimular um campo de reflexão daquele tema que interfere no teu comportamento em relação àquele tema."*

Maurício - A Maria Rosa retoma a diferença entre a educação como aquisição de conhecimentos e a educação que propicia, via os conhecimentos, uma transformação. E o papel desempenhado pelo educador é o de estimular, sensibilizar a reflexão para a mudança. Dessa forma , Ausonia, penso que estamos falando da dimensão psicológica do ato educacional. Como você vê esta questão?

Pesquisadora – Nos cursos de formação de educadores, como responsável pela disciplina de Psicologia Educacional, ao desenvolver o tema interação professor-aluno, tinha como um dos objetivos, a aprendizagem de um conceito nucleador : vínculo libertador na relação pedagógica.

Valia-me, dentre outros recursos didático-pedagógicos, do texto de Guillermo García.

Cito um fragmento:

" Na relação pedagógica o que se aprende não é tanto o que se ensina (o conteúdo) mas o tipo de vínculo educador-educando que se dá na relação. [...] O educando modifica suas atitudes (aprende) porque estabelece um vínculo com o educador — e com o saber [...]; o caráter desse vínculo condiciona o caráter da aprendizagem. " (GARCÍA, 1981)

Em outro trecho o autor nos incita a *"instar os alunos a modificar o seu próprio papel, o que requer um grande esforço, já que se trata de vencer as defesas que o grupo mantém a fim de evitar o risco de uma tarefa diferente."* (GARCÍA, 1981 p. 354)

Essas defesas são percebidas não apenas numa sala de aula convencional. Encontro-as nos mais variados espaços onde ocorre a relação pedagógica. As pessoas, no geral, esperam dependentemente que o educador traga as idéias, os conteúdos, as informações prontas e acabadas. Esse é o modelo de relação pedagógica internalizado, muito embora já possamos notar mudança. Um exemplo disso, são os comentários da Maria Rosa.

Maurício - Você, Maria Rosa, diz que não se trata de passar uma informação sobre determinado conceito. Diz também que ela "vivencia aquele conceito na vida", por favor, explique um pouco mais, a forma como ela conduz este processo ?

Maria Rosa - " *Eu considero, assim: que essa **capacidade de comunicação** não é uma comunicação, porque a comunicação pode ser unilateral. Essa capacidade de relação que se cria com um determinado tema é uma condição especial que a Ausonia consegue desencadear nas pessoas, no que elas têm de mais sensível. Mas não é o que as pessoas têm de conhecimento em relação ao tema que ela estimula. Não é isso, **é que sentimento** em relação a um determinado tema, a um determinado assunto, determinado conceito, o que possibilita que as pessoas então deixem fluir elas*

próprias em relação a ela e mudem sua concepção, a sua forma de se relacionar com aquele tema, com aquele conceito, eu acho ímpar. "

Maurício – A Maria Rosa se refere à sua capacidade de comunicação e, ao mesmo tempo, diz que não é uma comunicação unilateral. O que você tem a nos dizer sobre isso ?

Pesquisadora – Entendo que a Maria Rosa está criticando o que ela mesmo chama de comunicação unilateral. Durante muitos anos, esse tipo de comunicação foi objeto de estudo e de intervenção dos educadores em saúde. Esse tipo de comunicação se fundamenta num clássico e tradicional modelo — o modelo unilinear, — também chamado de modelo de *Lasswell*⁴², elaborado inicialmente nos anos 30. Explica que uma forma adequada para se descrever um ato de comunicação é responder as seguintes perguntas: *"quem diz o que, por que canal e com que efeito ?"*

Esse modelo teve como inspiração teórica os princípios da psicologia behaviorista⁴³ que, como sabemos, afirmam que a mudança de comportamento — seu objeto de estudo e intervenção — ocorre diante da apresentação de estímulos ao organismo que lhes emite uma resposta.

E a esse esquema, estímulo → resposta (E → R), corresponde seu similar, emissor → receptor.

Esse modelo vem se revestindo de novas roupagens, de sofisticações mas a matriz teórica permanece. E muito embora, principalmente nos últimos

⁴² Harold Laswell, cientista político, estudioso da propaganda política no período da segunda guerra mundial.

⁴³ “ O paradigma psicológico do comportamentalismo pode fazer-se remontar à obra de Watson *Psychology as the Behaviorist View It*: o seu objetivo era o estudo dos conteúdos psicológicos através das suas manifestações observáveis. Assim, a psicologia colocava-se entre as Ciências Biológicas, no âmbito das Ciências Naturais. O comportamento — objeto de toda a psicologia — representava a adaptação do organismo ao ambiente; os comportamentos complexos manifestados pelo homem, e observáveis de uma forma científica, podiam ser decompostos em seqüências de unidades precisas: o estímulo (que dizia respeito ao impacto do ambiente sobre o indivíduo), a resposta (ou seja, a reação ao ambiente), o reforço (os efeitos da ação capazes de modificar as reações seguintes ao ambiente).” (Wolf M. – *Teorias da Comunicação*, Portugal, Presença Editorial, 1995)

dez anos, venha recebendo severas críticas, ainda permeia nossas práticas sociais. Destaco a Educação e Comunicação em Saúde.⁴⁴

Esse modelo de comunicação está centrado na figura do emissor.

É o único agente no processo. Assim, por exemplo, a preocupação do educador/emissor (quem diz) consiste em transmitir mensagens (o que) ao educando/receptor, com a intenção de alcançar os efeitos desejados.

Sua preocupação reside no conteúdo a ser “passado” e, principalmente, nos meios de comunicação a serem empregados. Isso parecia garantir a mudança de comportamentos e atitudes (com que efeito).

Maurício, durante anos, trabalhei segundo esse referencial, ministrando aulas, promovendo encontros pedagógicos e, principalmente, na realização de treinamentos para funcionários da área da saúde e da educação, pois esse era o único referencial que possuía. Devo dizer que não me exercia criticamente sobre ele. Pelo contrário, ao envolver pessoas, sobretudo nos treinamentos, que segundo a “chefia” apresentavam problemas de comunicação nos serviços, exaltava esse modelo, criando situações simuladas em que era exercitado.

Entretanto, fui conduzida a um processo de reflexão crítica, em especial, a partir das leituras do educador Paulo Freire⁴⁵. Nesse sentido, “*Extensão ou Comunicação*” (1975), contagiou meu pensar sobre o processo de conhecimento:

“Aos camponeses, não temos que persuadi-los para que aceitem a propaganda, que, qualquer que seja seu conteúdo, comercial, ideológico ou técnico, é sempre “domesticadora”.

Persuadir implica, no fundo, num sujeito que persuade, desta ou daquela forma, e num objeto sobre o qual incide a ação de persuadir. Neste caso, o sujeito é o extensionista; o objeto, os camponeses. Objeto de uma persuasão que os fará ainda mais objetos da propaganda.

⁴⁴ A título de exemplo, menciono as Campanhas Sanitárias, Programas de Disseminação de Informações em Saúde e até mesmo em espaços considerados abertos, democráticos, como alguns Conselhos de Saúde.

⁴⁵ Em 1968, Paulo Freire, num curso de extensão no Chile vinculado à educação e à reforma agrária, opôs extensão à comunicação.

Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora. Neste caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela.

Este, sim, é o trabalho autêntico do agrônomo como educador, do agrônomo como um especialista, que atua com outros homens sobre a realidade que os mediatiza.

Não lhe cabe, portanto, de uma perspectiva realmente humanista, estender suas técnicas, entregá-las, prescrevê-las; não lhe cabe persuadir nem fazer dos camponeses o papel em branco para sua propaganda.

Como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão” (p. 23-24)

Esta oposição — extensão e comunicação — me fez olhar de forma crítica minha atuação: esta se reduzia predominantemente ao campo da extensão, isto é, na transmissão, no mecanicismo, na manipulação, na persuasão etc.

Vale dizer que passo a re-significar meu conceito de comunicação e repensar a minha prática educativa.

Venho tentando, a partir daí, a assunção de um outro modelo de comunicação — o dialógico. Esse modelo implica uma reciprocidade entre os sujeitos interlocutores que não pode ser rompida. Ressalto que o diálogo não significa, necessariamente, concordância, acordo mas, muitas vezes, desacordos e confrontos.

Maurício - *Maria Rosa, que outros aspectos você considera ao convidar a Ausonia para participar dos eventos que promove ?*

Maria Rosa - *“Uma coisa que é importante também, é o que eu estava falando do eixo, do centro, que é a fidelidade ao nosso eu, que é o nosso ser, que é aquilo em que a gente acredita na vida, como a gente enxerga as pessoas, a questão da saúde pública e trabalho, eu acho que isso é que dá a confiança.”*

Maurício - Gostaria que você falasse um pouco mais a respeito dessa confiança.

Maria Rosa - *"A confiança vem de saber que ela tem uma fidelidade muito grande aos seus princípios, a ela mesma, e um respeito muito grande às pessoas. Então eu acho que esse amor está lá na hora em que você dispõe do seu eixo, da sua verdade e não trapaceia com as pessoas que estão nesse processo, isso é um ato de amor. Outra coisa importante, nesse momento atual da sociedade que valoriza muito a coisa intelectual, material, assim como valoriza o científico, os resultados, não o processo, é que a Ausonia contribui no resgate de uma coisa fundamental no ser humano e na relação entre nós que é integrar o ser humano como um todo.*

Você só se transforma na hora em que o teu ser integralmente, a tua alma, o teu espírito, a tua emoção, a tua inteligência, estão unidos naquela compreensão, aí você muda, se não, você não muda, você acumula. "

Maurício – Ausonia, a Maria Rosa falou em relação de confiança, de fidelidade e de amor . E enfatizou a importância de se conceber o ser humano como totalidade. Nesse sentido, a mudança do ser humano está relacionada a uma transformação mais global, mais inteira desse ser. Como você responderia a essa afirmação ?

Pesquisadora - A Maria Rosa apresenta uma síntese dos elementos mais relevantes do perfil de um educador. Diria até, de qualquer ser humano.

Ao trabalhar com a Maria Rosa, certamente, a confiança, a fidelidade e o sentimento do amor foram conquistados, construídos dentro de uma relação de reciprocidade. Ressalto que a presença desses princípios não recai apenas na figura do educador nem tampouco na do educando, mas como disse, esses princípios permeiam a relação vivenciada entre ambos.

Maurício - Maria Rosa, você teria alguma mensagem a respeito de tudo o que se falou ?

Maria Rosa - *"Eu li um livrinho muito lindo que se chama Curumim, é a história de um indiozinho, que a tribo dele foi totalmente destruída e aculturada com a vinda dos brancos. Só sobrou um menino, e tinha um velho pajé, que estava escondido, abandonado e que na hora em que viu o menino totalmente desprovido de proteção, ele colocou como proposta resgatar o índio naquele menino que tinha desaparecido, mas ele não tinha com quem ficar e acabou ficando com o velho pajé que falava muito pouco. Eles passaram vários dias juntos e o velho dizia para ele o seguinte: nós vamos ter que encontrar uma outra tribo pra você poder ser cuidado. Por vários dias o velho pescava um peixe, punha embaixo da terra, sem limpar, sem tirar a escama, sem tirar a barrigada e fazia uma fogueira em cima, e o menino tinha muito nojo daquilo, porque não limpava o peixe, não tinha panela para cozinhar, e passou alguns dias de fome, até que um dia ele pensou: como é que eu vou ficar com esse velho porco, com essas coisas feitas desse jeito. Tem que ter panela, tem que limpar, tem que não sei o que, até que ele teve muita fome e acabou comendo o peixe, e descobriu que a escama protegia, era como se fosse uma embalagem do peixe pra proteger contra a terra, e que as vísceras quando cozidas ficavam em um cantinho e que o peixe ficava delicioso. Então era essa a tarefa do velho, estar resgatando no menino a raiz dele, a alma índia dele. Aí ele falou, bom, vamos ter que fazer uma barca, uma canoa para ir em tal lugar. O velho ficou vários dias, na floresta, circulando um tronco grande, circulava, rezava, circulava, rezava e não cortava o tronco e o menino impaciente; esse velho maluco em vez de cortar esse tronco e fazer a canoa fica aí fazendo hora, e o velho depois de uma semana cortou o tronco e aí apareceram os canoeiros oferecendo ferramentas e o velho negou as ferramentas, não, obrigado eu não quero, e o menino, que velho burro, como que ele vai fazer a canoa sem a ferramenta, eles queriam trocar por alguma coisa que nós tínhamos e o velho negou a ferramenta e ficou mais de um mês colocando folha seca, queimando, para fazer a escavação do barco; e o menino não se conformava e perguntava para o velho, como você é tão burro que você não*

pegou a ferramenta, faz mais de um mês que você está trabalhando sem parar, cavando com sua própria mão esse barco. E o velho disse: esse barco é meu, é nosso esse barco, e o barco que é meu, eu tenho que interagir com ele, o branco tem muitas coisas, mas nada é dele, esse barco é meu, assim como eu sou dele, porque ele é parte de mim, na hora que eu trabalho ele com a minha própria mão. Aí subiram no barco, e o velho ficou lá assim deitado e o menino dizia: que velho vagabundo, eu que só rema, eu estou muito cansado, só eu rema, rema, rema; e perguntava para o velho: você já foi nessa aldeia? E o velho: não, nunca fui. Mas para onde é ? é por aqui ? como você sabe que é por aqui ? E vários dias se passaram, ele pensava: que velho louco, como ele sabe que é por aqui se ele nunca foi ? Aí o velho disse para ele: você tem que ouvir a sua alma, a noite a alma fala com a gente, mas você não ouve a sua alma, quando você ouvir a sua alma, você vai ver que é por aqui. E o menino foi deitar e nessa noite ele ficou querendo ouvir a alma dele, e ouviu, e aí ele teve certeza que o caminho era aquele e aí ele não cansou mais de remar.

Eu acho que é isso que a Ausonia ensina para gente também, que é ouvir a alma, estar inteiro, construir cada coisa que a gente faz, com todo nosso ser, e fazer essa interação, resgatar em cada pessoa a essência do ser humano, que é integral, não é partilhado."

Pesquisadora - Maria Rosa, quando você fala em "ouvir a alma", acredito que deva ser uma atitude indispensável ao educador, não se tratando de nenhum talento especial.

Lembro-me de um fragmento do emérito educador Makarenko em que nos diz:

"A mestria do educador não é uma arte específica, que exija talento, mas uma especialidade que se deve ensinar, como se deve ensinar o seu ofício ao médico, e a música ao músico."

Ao explicitar-nos o que vem a ser esta "mestria do educador", acrescenta:

"É preciso saber ler no rosto humano. (...) A mestria pedagógica reside também na inflexão da voz (...) Devemos evitar (...) que nossos nervos sejam

*um instrumento pedagógico e que só possamos educar (...) com o auxílio dos tormentos do nosso coração, **da nossa alma**. Somos todos homens (...) é preciso saber representar. Não se trata simplesmente de um jogo cênico, externo. **Não é um jogo sem alma**, uma técnica, mas o verdadeiro reflexo dos processos que **têm lugar em nossa alma**⁴⁶ ."*

E conclui a idéia:

"No educador, essa mestria manifesta-se a cada instante (...) nossa atitude como educadores tem significação, inclusive, quando ninguém nos observa." (MAKARENKO, s.d. p.247)

⁴⁶ Grifos nossos.

DIALOGANDO COM A PROFª ELIZABETH GONÇALVES

Maurício – Elizabeth, como você conheceu a Ausonia ? E quais as suas impressões iniciais ?

Elizabeth - *"A primeira coisa que eu me lembro quando penso nela é do seu acolhimento. A forma como ela acolhe as pessoas é muito especial e enriquecedora .*

Quando fui fazer a entrevista de seleção de Orientadora Educacional no Colégio Equipe, ela iniciou o contato com um abraço, perguntou o meu nome e fez um comentário carinhoso sobre ele. Começamos nossa conversa, logo me senti à vontade para lhe contar do meu desejo e interesse em trabalhar no Equipe e da minha experiência de trabalho. A conversa com ela é muito respeitosa, aberta, inteligente."

Maurício - Aponte algum aspecto específico que tenha marcado você nas conversas com a Ausonia ?

Elizabeth - *"Suas perguntas. A questão que ela coloca não é uma pergunta qualquer. É uma pergunta que nos faz refletir. Chega a emocionar, porque ao mesmo tempo em que ela valoriza o que a gente está vivendo e contando, também traz algo de novo para se pensar e aprofundar. Sua pergunta tem conhecimento, entendeu?"*

Maurício - Ausonia, a Elizabeth destacou a importância do perguntar no processo pedagógico. Como você situaria a questão dentro de seu trabalho ?

Pesquisadora - Claramente, não se trata de perguntar por perguntar. Nesse caso, estaremos fazendo um jogo de adivinhações sobre quem sabe o quê. O importante é se atentar para cada pergunta que nos é formulada, pois ao formular a pergunta o educando já traz consigo alguma reflexão em relação ao seu conteúdo. Por isso é imprescindível que abramos um espaço para que

o conteúdo já pensado possa se manifestar. Ao se perguntar ao educando, a intenção é de que ele tome consciência do que já sabe e do que ainda não sabe a respeito do perguntado. E, a partir daí, são geradas novas perguntas e novas respostas e

Maurício - Cite alguma situação em que vocês trabalharam juntas ?

Elizabeth - *"Eu a procurei para conversarmos sobre uma palestra que eu ia fazer em Florianópolis sobre Parcerias de Educação e Saúde em Projetos de Prevenção. Ela pegou um lápis, papel e disse que precisava falar comigo escrevendo na hora, nossas idéias no papel. Começamos refletindo sobre o título da palestra, sobre cada palavra e conceito contidos ali, o que eu concebia sobre Educação, Saúde e Projetos de Vida. Que parceria era aquela? Em que eu estava acreditando no momento, a partir de minha experiência de trabalho? E com quem eu iria falar, qual era o público? Apreendi muito neste dia. Ela me deu um chão, um contexto. Eu me acalmei e aí fomos caminhando pelo seu imenso conhecimento sobre educação e saúde, dialogando. Ela me contou histórias, além das leituras, uma vivência de anos de trabalho em busca de qualidade de vida, de saúde, de bem estar. Sempre fazia uma parada para relacionarmos alguns conceitos que estavam ali presentes e me alertar para a importância da leitura."*

Maurício - Ausonia, a Elizabeth nos traz novamente a questão da intencionalidade do ato educativo. Gostaria que você nos falasse da relação entre intencionalidade e planejamento.

Pesquisadora - A necessidade de um planejamento de ensino se apóia em nossa concepção de educação. Se, para nós, educação consiste em explicar algo para os educandos, não há porque planejarmos. Se entendermos educação como algo que se baseia exclusivamente naquilo que os alunos já sabem ou se interessem, o ato de planejar não tem sentido.

Entretanto, se considerarmos a educação cuja intenção é transformação, aí sim, é imprescindível o planejamento. Em outros termos, é por entendermos que o ato pedagógico é intencional, diretivo e coletivo que lançamos mão do planejamento. Vale dizer que o planejamento contempla as opções que o educador faz em relação às finalidades da educação.

Maurício - O que você destacaria na postura da Ausonia como educadora ?

Elizabeth - *" Ela traz o conhecimento de forma contextualizada. Seu olhar é muito atento e a escuta, me parece, traz indagações. Está sempre buscando conhecer um pouco mais sobre o outro, sobre o que já conhece e o outro, pode ser quem for, seja o presidente da república, um menino de rua, um professor, todos lhe interessam. Ela olha para cada um com respeito e seriedade, me passa um sentimento muito verdadeiro.*

Aprendo com ela que educador é aquele que se compromete com tudo aquilo que faz, que fala, que vive. Esse é o seu caminho."

Maurício – Que relação você estabelece entre o profissional da saúde e a educação ?

Elizabeth - *"Qualquer profissional da saúde é um educador e precisa estar preparado e aberto para se relacionar com as pessoas e ajudá-las a refletir sobre as informações dadas, questioná-las e incorporá-las na sua vida, pois ninguém pode ser considerado um depósito de informações, como um objeto."*

Maurício - Elizabeth, por favor, dê um exemplo concreto dessa relação.

Elizabeth - *" Por exemplo, o trabalho do médico com o seu paciente é um ato pedagógico, é uma ação educativa que envolve dois sujeitos no processo de ensinar e aprender a cuidar de sua saúde. O profissional de saúde lida com*

peessoas e não com corpos etéreos; essas pessoas têm identidade, são diferentes em relação às informações que detêm, ao conhecimento, às experiências de vida."

Maurício – E quais os desafios que o profissional educador na saúde tem que enfrentar ?

Elizabeth - *"Aqueles relacionados aos seus conhecimentos, à concepção de saúde que ele tem, até mais especificamente à linguagem que ele vai utilizar e a sua forma de se comunicar com o outro.*

É fundamental fazer com que a pessoa que está sendo atendida, sinta-se importante no processo da saúde e da doença, que ela reconheça que faz parte deste processo, porque ele não se dá de um lado só; do poder médico.

O poder médico foi instituído em torno dos profissionais da saúde e tem que ser desconstruído. Eu acredito no trabalho de grupo, de equipe multiprofissional , da interdisciplinaridade.

Um problema grave da saúde é o isolamento. A segmentação dos serviços compartimentados corre sérios riscos de restringir a visão da saúde/doença ao invés de ampliá-la. Muitas vezes a pessoa é tratada aos “trancos e barrancos”, aos pedaços. Muitos profissionais desconhecem a história de seus pacientes por falta de registros, pela má qualidade do atendimento e da forma de organização dos serviços. A assistência integral à saúde das pessoas, pelo contrário, requer um trabalho integrado com os diversos setores de atendimento."

O lugar da promoção da saúde é um lugar de relacionamento, de afeto, de acolhimento. Isto tem que ser levado em consideração em todas as Unidades de Saúde, sempre.

Minha família teve uma experiência muito dolorosa nesse sentido quando meu pai, de 82 anos, diretor da Faculdade de Medicina da USP durante 6 anos, precisou dos cuidados do Hospital das Clínicas de São Paulo. Houve um dia que ele precisou fazer uma tomografia. Ficou abandonado numa maca por horas, com o peso do corpo sobre o tumor nas costas. Quando voltou para o quarto ele disse, chorando, que nunca sentira tanta dor. Nesse dia nossa

emoção foi insustentável, resolvemos removê-lo de lá para o INCOR. A dor não era apenas física, mas era uma dor do abandono, dos maus tratos no seu próprio espaço de trabalho, no lugar ao qual ele havia dedicado a maior parte da sua vida e sua paixão de ensinar e aprender."

Maurício - Ausonia, como você vê essa questão, para mim muito grave da fragmentação do saber, especificamente no caso, do saber médico ?

Pesquisadora - Maurício, a questão que você levanta tem sido muito polemizada. Considero até que alguns avanços têm sido alcançados na direção de uma apreensão mais abrangente, mais integral do ser humano. Entretanto, no cotidiano da prática médica, ainda permanece uma visão fragmentada do "paciente".

A fala da Elizabeth me traz um sentimento de indignação. Considero urgente resgatar-se a importância do reconhecimento da identidade e dignidade do paciente. Recentemente passei por uma experiência bastante sofrida: a internação de meu pai. Igualmente fiquei indignada com a postura que os profissionais do Hospital tiveram com relação a ele. Meu pai tem 86 anos, com uma trajetória de muita luta, de muito trabalho e de muita responsabilidade. A instituição insistiu o tempo todo em infantilizá-lo — "come a comidinha vovô", "vamos tomar um banhinho ?" , "como ele está lindinho, fez a barba ?" —. Com esse pseudo-afeto, nada respeitoso, desconsideravam o ser humano que ali se encontrava.

Maurício – Elizabeth, o que você acha que as pessoas esperam quando convidam a educadora Ausonia ?

Elizabeth - " *Eu acredito que ela seja convidada para falar porque quando fala, mobiliza na gente, amor, desejo de aprender, de se relacionar e viver intensamente. O educador que ela faz ressurgir em nós traz a possibilidade de trabalhar com a dor, não como um obstáculo, como ela mesma diz, mas como*

um desafio. Ela traz na sua vivência, a possibilidade que há em cada pessoa, de se curar, de se transformar e de ser feliz."

Maurício - Ausonia, sei como é difícil para você falar de você mesma, entretanto esse seu retrato que a Elizabeth nos oferece pode levar algum incauto a pensar que sua postura como educadora depende só de alguns traços de personalidade. Como você vê essa questão ?

Pesquisadora - Maurício, que bom ! Você levantou uma questão fundamental. Após algumas participações, algumas pessoas ao me cumprimentarem, tecem comentários elogiosos que, sem dúvida, me deixam satisfeita. Entretanto, chego, na maioria das vezes, a me aborrecer, pois esses comentários parecem dizer respeito apenas a alguns traços de minha personalidade. Isso é muito ruim, muito desagradável porque há uma desconsideração de todo um esforço, um estudo, um planejamento, uma pesquisa, enfim, de todo um trabalho de preparação que antecede as exposições.

Em suma, minha postura, como já disse, depende fundamentalmente da visão que tenho do ser humano, de educação, de saúde, de aprendizagem, de conhecimento e de sociedade.

A propósito gostaria de mencionar pelo menos três situações que demonstrem que "nem tudo são flores".

Quanto à primeira situação, lembro-me que faz anos, venho sendo convidada para ministrar aulas num curso de Gerontologia Social sobre o tema "Cidadania e a terceira idade". Confesso que este convite, inicialmente, chegou a me surpreender. Mas, afinal, porque estariam me convidando para abordar tal temática? Mesmo assim, não consegui recusar o convite.

Os alunos deste curso pertencem a várias instituições públicas ou privadas, possuem formações acadêmicas diversas, sendo alguns representantes de Fóruns da terceira idade e tendo as mais diferentes idades.

Fico muito curiosa, seriamente preocupada, mas, com muita vontade de contribuir com esta reflexão. Afinal, uma grande responsabilidade.

Passo a especificar meus objetivos para a aula e a escolher recursos e procedimentos didático-pedagógicos para sua consecução. Lembro-me da dificuldade que sentia, sobretudo na escolha de textos para desencadear minha aproximação com aquelas pessoas (alunos) no sentido de conhecê-las melhor. Senão, como me comunicar ?

Após muita procura, encontro um livro infantil (!?) de Eduardo Galeano, "A pedra arde", cuja história é mais ou menos assim: em um povoado, vivia um velho solitário, que fazia cestas de vime e sandálias de cânhamo. Ganhava a vida como guardador de pomares. O velho viera de muito longe e nunca falava de sua vida. O autor caracteriza este personagem como extremamente velho e feio. "Ele andava curvado e mancava de uma perna. Era muito branco o pouco cabelo que restava em sua cabeça. Uma cicatriz atravessava-lhe a face. Tinha um nariz torto e quando ria abria uma janela entre os dentes de cima".

Certa noite, um menino, o Carasuja, decidiu roubar maçãs e, saltando o muro, caiu sobre os espinhos, machucando-se. E gritou. E, para sua surpresa, o velho não lhe castigou. Mas, acolheu-o, limpou os arranhões e acompanhou Carasuja até sua casa.

Dias mais tarde, o menino se perdeu em um bosque e se surpreendeu vendo uma pedra brilhante. Mesmo estando coberta de musgo, brilhava. Ao chutar a pedra, Carasuja pôde ler nela estas palavras: "Jovem serás, se és velhinho, quebrando-me em pedacinhos".

Carasuja lembrou-se, depois de pensar que a pedra não lhe serviria para nada, do velho guardador de pomares. Afinal, este tinha sido muito bom para ele. E, ao ir procurar o velho, pôs-se a fantasiar: "o velho dançará feliz... não vai mais tossir... terá as pernas curadas, um rosto sem marcas e a boca com todos os dentes".

Foi com grande dificuldade que encontrou o velho. Contou-lhe, ao conduzi-lo até a pedra, do verdadeiro milagre. E começou a estimulá-lo: "Vamos, quebre-a", puxando-lhe a roupa. Porém, o velho mirava a pedra mágica com o rosto franzido, não se mexia e chorava.

O menino ficou desconsolado e passou a ouvir o velho que, pela primeira vez, contou sua história. "Estes dentes não caíram sozinhos. Foram

arrancados à força. Esta cicatriz que marca meu rosto não vem de um acidente. Os pulmões... a perna... Quebrei a perna quando escapei da prisão ao saltar um muro alto. Há outras marcas mais que você não pode ver. Marcas visíveis no corpo e outras que ninguém pode ver".

"Se quebro a pedra, estas marcas somem. E elas são meus documentos, compreendeu? Meus documentos de identidade. Olho-me no espelho e digo: 'Esse sou eu', e não sinto pena de mim. Lutei muito tempo. A luta pela liberdade é uma luta que nunca se acaba. Ainda agora, há outras pessoas lá longe lutando como eu lutei. Mas minha terra e minha gente ainda não são livres, e eu não quero esquecer. Se quebro a pedra, cometo uma traição, compreendes?"

Eu estava realizada! Que maravilha de recurso!

No dia da aula, após cumprimentar as pessoas, passo à leitura da história. A seguir, olho para "meus ouvintes" e, com voz intencionalmente pausada e num certo tom grave, pergunto-lhes: "Você quebraria a pedra? "

Com alguma surpresa, deparo-me com o silêncio da platéia.

É então que, encarando com mais apelo um senhor (aparentemente um dos mais velhos e que, de fato, venho a saber mais tarde que tinha 83 anos), repito: "O senhor quebraria a pedra?"

Ele olha para os lados, como para se assegurar que os demais o ouviam e, com um jeito menino, responde: "Claro! e a professora tem alguma dúvida? A mocidade é linda... " No que foi acompanhado pelos demais participantes. Ou seja, minha abordagem seria facilitada se, pelo menos, alguém respondesse o contrário.

No entanto, ao contar isso a um grupo de profissionais que trabalham com idosos, fico sabendo que este livro está sendo utilizado como fio condutor para debates com a terceira idade, bem como que foi transformado em uma peça teatral.

Outra situação:

Particpei de um Curso de Especialização em Saúde Pública, como professora de uma das unidades didático-pedagógicas: Educação e Saúde. Aqui vou referir-me a uma das aulas, cujo conteúdo era o das tendências pedagógicas atuais. De acordo com meu planejamento de ensino, o primeiro

momento tinha como objetivo chamar a atenção dos alunos para o tema, provocá-los para a discussão, criar um organizador prévio para mobilizar suas estruturas cognitivas ou, no dizer de algumas pessoas, "quebrar o gelo", ou ainda, "fazer o aquecimento" — o que é um brutal reducionismo pedagógico.

Usei para tal finalidade um exercício que há tempos desenvolvera com grupos de professores, e tinha dado muito certo! Assim é que pedi aos alunos para colocarem numa folha de papel o seguinte: o número total de professores que eles, alunos, já tinham tido. Insistia em dizer aos alunos: — Quero o número total de professores, não se esqueçam dos professores do pré, do primário, do ginásio, colegial, universidade, especialização e também de outros cursos.

Aos poucos, ia percebendo algum envolvimento dos alunos. A seguir, pedi a eles, com toda a ênfase que me era possível, que deste total me indicassem o número de professores que marcaram significativamente suas vidas. Destes, apontassem aqueles professores que lhes marcaram de forma propulsora, seja em se tratando de aprendizagens formais, seja de posturas, ou ainda marcas afetivas.

A classe começou a se manifestar, o envolvimento cresceu, conversas paralelas começam a ocorrer, muitos cochichos. Alguns alunos não se contiveram e, mesmo antes que eu pedisse, começaram a falar de professores cujas lembranças lhes eram muito queridas. E tudo com muita emoção! Com certa dificuldade, prossigo com o exercício, pedindo aos alunos, para que, desta vez, se lembrassem daqueles professores que lhes marcaram de forma restritiva. Terrível, o número era bem maior! Neste momento podia se ouvir, dentre outras falas: *"Eu nunca consegui aprender inglês, porque minha professora..."* *"Detesto literatura porque meu professor em uma aula..."* *"Odeio matemática, porque um dia, numa prova ..."* E, desta forma, muitas mágoas e ressentimentos foram expressos. Juntamente com os alunos, e isso não foi nada difícil, pudemos perceber que um grande percentual de professores "passou em branco", isto é, não foram lembrados, nem de forma positiva, nem negativa. Este número era em torno de 85 a 90% do total de professores.

Com essas evocações, indagamos pelos motivos que nos levam a lembrar de uma forma tão viva a nossa relação com os nossos professores,

apesar de, em muitos casos, ter passado muito tempo. Para isso, contamos com o auxílio das dimensões da prática pedagógica: **saber, saber ser e saber fazer**.

Considerando que meus objetivos para este momento inicial da aula, estavam plenamente atingidos, para encerrá-la, de forma a provocar impacto, decidi fazer uma última pergunta aos meus entusiasmados e "aquecidos" alunos: — Se daqui a alguns anos, seus alunos atuais, ou, seus atuais pacientes forem indagados com estas mesmas questões, em qual destes grupos você acha que seus alunos lhe situariam? Os que marcaram de forma propulsora, ou de forma restritiva, ou, ainda, "passou em branco" na vida destes sujeitos ?” Esta indagação acabou por gerar um clima oposto ao esperado: ouviam-se suspiros, posturas introspectivas e até alguns olhares infinitos ...

Claro está que precisei tomar um novo ponto de partida para o prosseguimento da aula.

A terceira situação:

Conto um episódio vivenciado por mim ao ministrar aulas sobre Comunicação e Saúde em um Curso de Especialização em Saúde Pública em uma instituição particular de ensino.

Por ocasião da 3ª Campanha Nacional contra a Poliomielite, tive conhecimento do seguinte fato: uma educadora em Saúde Pública que trabalhava na Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, tendo sido convidada para participar de uma Reunião preparatória da Campanha no Ministério da Saúde, onde se discutiriam aspectos relativos à Educação e Divulgação, viu-se abordada por um dos participantes, no caso, um Secretário Estadual de Saúde de um dos Estados do nordeste. Este lhe propunha que, ao invés de se produzirem cartazes, folhetos, volantes educativos, por que ela, sendo de São Paulo, não entrava em contato com um dos maiores comunicadores do Brasil ?

Continuava o Secretário com seu discurso apologético: - "Se a Senhora entrar em contato com ele e pedir que ele mande uma mensagem para o meu Estado, tenho certeza que, sem nenhum material de divulgação, nossa

população será toda vacinada ! " Tratava-se do radialista "Zé Betio" . Tal apelo provocou-me grande curiosidade. Como educadora, busquei auxílio de estudos semióticos, e, durante alguns meses, madrugava diariamente para ouvir o famoso programa. Digo famoso, pois este "comunicador" recebia, na ocasião, cerca de 7.000 cartas por dia. Daí para frente, achei que teria um material ótimo para utilizar nos Cursos em que era convidada para ministrar aulas. Em especial, as que tratavam Comunicação e Saúde. Foi assim que, como dito, na disciplina Educação e Saúde, em um Curso para formar Sanitaristas, em uma Faculdade privada de São Paulo, ao discutir aquele tema, e tendo disponível as gravações de vários excertos de diversos programas de "Zé Betio", com propósito de problematizar as mensagens no sentido de identificar algumas concepções, passei a ouvir, junto com os alunos, as referidas gravações.

Em um momento em que se ouvia uma música de muito sucesso, na época — *Fusão preto* — , eis que se forma um verdadeiro e entusiasmado coral na sala de aula. Todos cantavam. Claro, quando intencionalmente suspendi a gravação da música para passar imediatamente à análise das mensagens, houve grande protesto: uma parte reivindicou que continuasse a música. Outra surpresa se deu quando a maioria dos alunos ficou atônita ante as questões formuladas no roteiro. Encontrava-me com grande dificuldade de entender o que ocorria naquela dinâmica.

Após muitas insistências "didático-pedagógicas", descubro o motivo: aqueles alunos que, aparentemente, não participavam da análise e discussão, e sequer responderam as questões individualmente, eram ouvintes assíduos e ardorosos fãs de Zé Bétio.

Em relação a esse episódio, cabem alguns comentários. Um fator importante no campo da comunicação é o da credibilidade, isto é, "*até onde, quem diz, tem credibilidade para dizer ?*" Muitas vezes, não importa muito se o que o indivíduo está dizendo é procedente ou não. Tanto é assim que o radialista mencionado poderia dizer uma série de informações improcedentes mas, mesmo assim, seus ouvintes as incorporavam como procedentes. Exemplo disso é que eles compravam os remédios propagados pela "voz

competente” de Zé Betio.⁴⁷ Este fator é importante no processo de aceitação de uma mensagem e isto, muitas vezes não está ligado, nem a conteúdos propriamente, e também não se trata de um valor, mas, o mecanismo de dizer que tem atrás de si, um pressuposto básico: alguém tem credibilidade, alguém é crível, o que ele diz é crível. É freqüente criticarmos programas radiofônicos, como o mencionado, entretanto, não podemos esquecer que há vastos seguimentos da população que os absorvem dentro de um quadro de credibilidade.

Essas situações permitem que, no mínimo, pensemos em momentos em que nós, educadores, nos defrontamos no cotidiano de trabalho. No caso, como já dito, o processo de comunicação, em uma determinada fase do desenvolvimento do ensino-aprendizado, não se efetivou de forma satisfatória.

Maurício - Elizabeth, quanto àquele trabalho desenvolvido em Ribeirão Preto, o que você ainda tem a dizer ?

Elizabeth - *" Tem uma coisa que eu quero lembrar e que me chamou muito atenção: quando na palestra da saúde em Ribeirão Preto, a Ausonia trouxe o histórico da educação para a saúde e pediu que as pessoas avaliassem como as concepções da educação foram sendo transformadas na História e de que forma podemos incorporá-las. Pudemos refletir que as diversas concepções da saúde e educação têm uma história de críticas e questionamentos fundamentais. Muitas vezes ao derrubar uma concepção, acabamos por anulá-la por completo, como se não houvesse nada a ser resgatado e caminhamos um tempo sem memória, sem nos darmos conta do processo de construção do conhecimento. Tempos depois refletindo sobre a História da Educação temos a possibilidade de resgatar e identificar melhor o que foi atropelado ou abandonado lá atrás e integrar essas informações nas reflexões sobre nossas experiências atuais.*

⁴⁷ Há outros exemplos que aqui podem ser citados: a campanha de Collor para a Presidência, alguns programas televisivos como o do Ratinho que diz fazer justiça, que afirma arrumar emprego, recursos de assistência à saúde,

Uma outra coisa importante que a gente já falou foi do acolhimento, lembra ? Que ela é uma pessoa que acolhe o outro com uma escuta, que é uma escuta atenta, de coração, verdadeira, então nesse momento você valoriza quem te ouve, o outro se sente importante ali, e você traz o seu conhecimento através de um diálogo. Não está fechado esse conhecimento, ele está aberto para a relação, então isso encanta, e o outro começa a querer conversar com você, discutir, aprender. "

Maurício - Gostaria de saber um pouco sobre o Seminário Adolescência e Vulnerabilidade . Qual foi a atuação da Ausonia ?

Elizabeth - " *Como eu estou trabalhando com adolescentes e eles são educadores multiplicadores, pensei em convidá-la para palestras, por essa lembrança. No Seminário o que eu mais gostaria de falar com os adolescentes era que nós educadores adultos acreditamos neles. Estamos percebendo a capacidade que eles têm de coordenar, que eles são capazes e que a linguagem deles é eficaz. Eles são apaixonados pelo que fazem e isso é fundamental no trabalho da educação, a paixão, a dedicação, a capacidade de escuta.*

A Ausonia veio para confirmar tudo isso, queríamos saber o que ela pensa sobre esse trabalho dos adolescentes e ela sendo assim tão verdadeira não estaria dizendo a eles ou a mim, uma coisa que não sentisse. É um diálogo de aprendizado de crescimento, não iria falar alguma coisa só para nos deixar felizes. Ela iria falar o que acredita, traria um novo olhar, mais atento a alguma coisa que pudesse estar percebendo, que está faltando. No final, eu acho que os adolescentes conseguiram captar a sua paixão e nós aqui conversando me faz pensar que, além da sua paixão, existe o amor. O amor não é uma construção fácil, ele passa por várias dificuldades: de lidar com as diferenças, lidar com momentos de grandes vitórias, com momentos de também grandes tristezas e perdas. Ela transmite o amor que tem pelo que faz e comunica ao outro, a possibilidade de amar. Na verdade quando a gente não acredita mais no que faz, a gente tem que fazer outras coisas, não é?"

Maurício - Ausonia, em várias passagens a Elizabeth se refere à paixão que você imprime ao trabalhar com as pessoas. Comente o que isto significa para você.

Pesquisadora - Novamente, você me faz uma pergunta que exige uma reflexão maior. Até porque é mais fácil falar da paixão que sentimos do que falar sobre a paixão. Com essa ressalva, tomo o sentido etimológico da palavra paixão. Em grego, além de *pathos* (*sofrimento*), temos *timós*. A tradução de *timós* para o português pode ser "coragem", a atitude positiva de tomar iniciativa. Enquanto o *pathos* nos deixa paralisados, ou seja, uma paixão que é sofrimento, nos inibe, nos bloqueia, nos restringe, o *timós*, ao contrário, nos propulsiona, nos faz reagir, investir, nos faz tomar iniciativa. Paixão implica, portanto, dor, sofrimento, coragem e iniciativa.

Acredito que todos nós educadores somos, necessariamente, apaixonados.

DIALOGANDO COM O Dr. EUGÊNIO VILAÇA MENDES

Maurício - Ausonia, como você conheceu o Dr. Eugênio ?

Pesquisadora – Conheci o Dr. Eugênio em 1986. Ele era representante da OPAS e assumia a responsabilidade de desenvolver no Brasil a estratégia dos Sistemas Locais de Saúde — SILOS.

Nessa ocasião, eu integrava uma equipe coordenada por Dr^a. Luiza Heimann, no Instituto de Saúde, que tinha dentre seus propósitos, a investigação de serviços de saúde. A partir do contato com Dr. Eugênio, o SILOS passou a ser objeto de estudo e intervenção da nossa equipe.

Nos contatos iniciais, o que mais me chamou a atenção nesse sanitarista foi sua capacidade de trazer idéias novas, novos aportes, novos desafios para novos enfrentamentos no contexto das políticas de saúde no Brasil.

Vale mencionar, sua inegável capacidade de inovar, sua habilidade em articular distintos grupos de diferentes regiões do país, sem perder de vista suas metas, seus objetivos e seus princípios.

Maurício – E o senhor, Dr. Eugênio, lembra-se de quando a conheceu ?

Eugênio - " Foi no momento em que eu estava na OPAS (Organização Panamericana da Saúde), deve ter sido por volta de 86, 87, quando eu comecei um trabalho no Brasil de SILOS (Sistemas Locais de Saúde) e formei um grupo com perfil mais acadêmico que tinha duas grandes pernas, uma perna no Instituto de Saúde Coletivo da Bahia, com a Carmem Teixeira e a Eliane e mais pessoas, e a outra perna no Instituto de Saúde, com a Luiza Heimann, onde Ausonia estava, foi a partir daí, que nós nos conhecemos."

Maurício- Ausonia, qual o pano de fundo desse trabalho do SILOS ?

Pesquisadora – O nosso objetivo era o de implantar o projeto SILOS em São Paulo. Tínhamos como referência a concepção de SILOS Internacional e o Dr. Eugênio era o agente difusor no Brasil.

O marco norteador era “Saúde para todos no ano 2000”. O que nós nos propusemos a fazer foi problematizar esta proposta e traduzi-la para a realidade brasileira, a partir do ano de 1987.

O contexto nacional era o das discussões do projeto para a área de saúde na Constituinte de 1988, cujos princípios fundamentais eram: saúde como direito do cidadão e dever do Estado; o conceito ampliado de saúde; o Sistema Único de Saúde (SUS), com universalidade, integralidade da atenção, igualdade, direito à informação, incorporação do modelo epidemiológico, participação da comunidade e descentralização político-administrativa, com mando único em cada esfera de governo.

O nosso marco de referência era a implantação do SILOS como estratégia para a organização do SUS, contemplada na Constituinte.

Maurício – Ausonia, se o Instituto de Saúde tem uma vocação de pesquisa, por que o Projeto SILOS tornou-se de sua responsabilidade ?

Pesquisadora – O então Secretário de Estado da Saúde de São Paulo, Dr. Aristodemo Pinotti, entendeu que esta recomendação da OPAS poderia ser concretizada via uma pesquisa operacional, determinando que o Instituto de Saúde fosse o responsável por essa atividade. Seu diretor, na ocasião, Dr. Edmur Pastorello nomeou a Dr^a. Luiza Heimann para coordenar esta tarefa.

Maurício – E no que consistia essa tarefa ?

Pesquisadora – Ao caracterizarmos o SILOS como uma estratégia de implementação de uma política de saúde, identificamos três vertentes norteadoras do trabalho: a explicitação de um marco teórico de referência para a organização do SILOS; um processo de reflexão crítica da implantação do SUDS em nível local e, finalmente, a cooperação técnica no encaminhamento

de soluções para as necessidades identificadas em cada local, Sertãozinho, Penápolis, Ferraz de Vasconcelos e Itaquera, visando, com a estruturação do SILOS, um impacto político, técnico e administrativo.

Maurício- Como essas três linhas de ação foram exploradas pela equipe do Instituto de Saúde ?

Pesquisadora - Para tanto desenvolvemos, par e passo ao aprofundamento teórico-metodológico do marco de referência para organização de sistemas locais de saúde, assessorias específicas e projetos de pesquisa.

Maurício - Ausonia, não entendi a lógica dessa forma de atuação.

Pesquisadora - Veja bem. Coerentemente com nossas concepções de Educação e Saúde, optamos pelo necessário aprofundamento teórico-metodológico do seu marco de referência.

Por outro lado, conscientes de que a expressão concreta de uma política de saúde é influenciada pelas forças sociais locais, tornou-se indispensável realizarmos pesquisas visando a elaborar o diagnóstico de saúde local.

Claro que a partir desse diagnóstico podíamos, com nossa assessoria, reorientar a intervenção no processo.

Maurício - Passados tantos anos, o que mais lhe chama a atenção nesse trabalho realizado ?

Pesquisadora - Em relação ao trabalho de assessoria, salientaria uma marca que nos diferenciava: não chegávamos com “pacotes prontos”, produtos acabados, soluções prontas.

Sempre partindo das solicitações dos profissionais de cada local, procurávamos, com a utilização das mais variadas estratégias pedagógicas⁴⁸, criar oportunidades para que cada grupo, com suas particularidades e especificidades, explicitasse quais as suas verdadeiras demandas.

Os planejamentos das assessorias eram elaborados conjuntamente com os assessorandos, pois todos tínhamos que ter a consciência do nosso ponto de partida, do nosso ponto de chegada e do nosso percurso.

Em outras palavras, nossas assessorias constituíam-se em processos de ensino-aprendizagem.

A dimensão pedagógica também estava intencionalmente presente na atividade de pesquisa operacional. Como fazíamos os diagnósticos de saúde, enfrentávamos os mais variados desafios, por exemplo, o da freqüente confusão entre problemas de saúde e problemas de serviços. E, nesse processo, íamos identificando ambigüidades nos conceitos de SILOS, Distrito Sanitário, Território, planejamento etc., que só poderiam ser sanadas com a fundamentação teórico-metodológica que nossa equipe promovia. Não é demais dizer que foi um aprendizado conjunto — assessores e assessorandos.

Maurício – E para você, Eugênio, como se desenvolveu este processo de trabalho inicial ?

Eugênio - " *Eu intuí que a questão do território era fundamental, então, como disse, tinha uma perna acadêmica lá na Bahia com Eliane e outra no Instituto de Saúde com a Luiza Heimann, Reinaldo, Ausonia, as pessoas todas inclusive algumas de que eu já não me recordo mais. Coloquei a questão: território é fundamental, a partir daí, o Instituto de Saúde tomou essa linha de estudo, eu acho que foi muito com a motivação desse trabalho. A Luiza Heimann, começou a estudar isso a partir de Milton Santos, numa linha mais marxista.*

⁴⁸ Todo o material instrucional bem como a descrição das estratégias utilizadas encontram-se arquivados no Instituto de Saúde, no ISIS – núcleo de Investigação de Sistemas de Saúde.

Pesquisadora – Sentíamos necessidade de aprofundar um dos conceitos nucleadores do projeto SILOS, qual seja, o de *território*. Para isso, tivemos a colaboração dos geógrafos, Raul Borges Guimarães e Carlos Alberto José de Carvalho que adotavam como perspectiva teórica a linha de pensamento de Milton Santos.

Assinalo que o estudo e o aprofundamento do conceito de território sempre foram realizados de forma articulada com o conceito de cidadania. Isto porque, em nossa concepção de território, está implícito o conceito de cidadania. Com esse foco de preocupação, e por entendermos que esses conceitos é que tornariam singular a estratégia SILOS, elaboramos e divulgamos textos⁴⁹ a eles referentes. Transcrevo um trecho de um desses textos:

“Assim como na saúde, na geografia há no mínimo duas correntes de pensamento que apreendem de forma distinta a questão do espaço. A primeira o apreende de forma naturalizada, como um espaço físico que está dado, onde o ambiente em que vivemos é alguma coisa externa à vida da sociedade. Para os defensores de tal concepção são os critérios geofísicos e/ou geopolíticos (humanos) — estes, dados pelo interesse do Estado onde o social é mais uma variável — que vão definir o território, área, região ou localidade.

Esta concepção, ao ser adotada pelo setor saúde, definiria o sistema local de saúde como sendo a delimitação de um espaço onde operasse a base do sistema, isto é, sua expressão de máxima descentralização política, jurídico-administrativa e técnica. (...)

Esta concepção de apropriação de espaço, naturalizado, dado, se presta, ou melhor, é eficaz, quando adotamos a concepção de saúde apoiada no modelo clínico que a considera como ausência de doença, (...). Portanto, também naturalizada, biologizada, e ao tratar o social o faz reduzindo-o a um conjunto de características individuais não assumindo o dinamismo da construção do espaço como processo social. (...)

⁴⁹ Donato AF, Carvalheiro JR da. Heimann LS, Guimarães RB. – Sistemas Locais de Saúde, território e cidadania. Apresentado no Seminário “Papel do Distrito Sanitário na reorganização do sistema de saúde”, em Salvador, Bahia, março de 1989; Heimann LS & Donato AF – *Sistemas locais de Saúde: território e cidadania*. (mimeo), 1989.

Por sua vez a cidadania como princípio político-ideológico da igualdade, é individualizante. Todos — isto é, cada um — são iguais perante a lei. A medicina anátomo-clínica também é individualizante. (...) Em um só movimento, portanto, a clínica anatomo-patológica se alia com o individualismo político e ideológico que se alia com a apropriação naturalizada do espaço que é a forma mais concreta de realização do princípio da igualdade.

O sistema local de saúde estruturado sob essas concepções produzirá como resposta social um bem (cura de doentes e/ou controle de doenças) só consumível individualmente, fazendo com que o acesso a ele se torne peça funcional nas negociações que parcialmente resolvem os conflitos sociais.

É este o modelo dominante.

Há uma outra leitura, ou releitura do espaço, da saúde e do cidadão.

Nesta, a apreensão do espaço delimitado em território, área, região ou localidade é uma construção decorrente do processo histórico. (...) E sendo [o território] construído no processo histórico, é historicamente determinado, pertence a uma dada sociedade, de um dado local, que articula as forças sociais de uma determinada maneira. É preciso destacar que, nesta concepção, a superfície-solo e as características geofísica são apenas uma das dimensões do território e que as características geo-humanas não são consideradas como variáveis isoladas, fragmentadas, mas com a complexidade de um espaço construído pelas forças sociais. Assim, nesta concepção, um Sistema Local de Saúde não terá a priori uma área precisa, delimitada. Esta área só poderá ser estabelecida para cada Sistema Local de Saúde e tende sempre à transformação.

Podemos citar como exemplo desta concepção, em nível de sua operacionalidade, um fato recente ocorrido no processo de regionalização da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo. O município foi dividido em 10 regiões administrativas de Saúde por critérios fundamentalmente jurídicos-administrativos como sub-distritos de paz. Uma determinada unidade básica de saúde (UBS), com a nova regionalização acabou passando para a região de Vila Prudente. Nesta UBS, há um conselho de saúde, integrado ao Movimento Popular de Saúde da Zona Leste que reivindicou e conquistou a sua inserção na Administração Regional de Saúde de Itaquera, de onde pertencia, região

esta identificada como seu território. A população criou e conquistou o seu território." (HEIMANN & DONATO, 1989)

Eugênio - *"Nós fizemos cinco ou seis encontros, a maioria deles no Instituto de Saúde e foram muito interessantes. A segunda etapa foi de pegar esse referencial que depois foi consolidado no livro Distrito Sanitário (MENDES, 1993). O livro teve um impacto nacional muito grande, já está na 4ª edição.*

No segundo momento, surgiu um projeto internacional da OPAS, Projeto SILOS, que no Brasil foi desenvolvido no Distrito de Pau da Lima, na Bahia, e em Embú, com a Maria Rosa e também em Ipatinga. Especialmente em Pau da Lima foi que gerou-se esse movimento Distrito Sanitário."

Maurício - O que vem a ser o movimento do Distrito Sanitário no cenário das políticas de saúde, Eugênio ?

Eugênio - *"O movimento do Distrito Sanitário se espalhou pelo país imediatamente e assentado em cima de uma coisa muito importante, que foi a territorialização. Esse movimento de territorialização fugiu do controle desse grupo, se transformou numa proposta, num embrião de uma forma de organizar serviço diferente da forma da simples resposta à demanda espontânea que era a proposta flexeneriana utilizada no país inteiro.*

Então foi uma coisa muito bonita, esse movimento, porque ele era muito sistematizado. Cada oficina era bem planejada. Nós fizemos oficinas em vários lugares, isso detonou o movimento do Distrito Sanitário que começava com a territorialização."

Maurício – Ausonia, você teve alguma participação nessas oficinas ?

Pesquisadora - Em junho de 1991, fui convidada pelo Dr. Eugênio para participar de uma oficina de trabalho sobre Sistema de Informação em Saúde. Essa oficina foi realizada em Natal, sob a responsabilidade da Drª. Sibeles

Maria Gonçalves Ferreira (que na época pertencia ao Distrito Sanitário de Timóteo, Minas Gerais) e do Dr. Max André dos Santos, do NESCON/ UFMG.

O convite era para ser a observadora dessa oficina, com a finalidade de identificar possíveis problemas na metodologia pedagógica e devo dizer que não consegui concretizar esse pedido.

Tornei-me, muito rapidamente, participante do processo de planejamento dessa atividade.

Maurício - E que avaliação você fez dessa oficina ?

Pesquisadora – Entendia que a implementação e a implantação dos distritos sanitários estavam exigindo a elaboração de novos procedimentos e processos como os que constituíam o projeto das oficinas. Com essas, intencionava-se mais do que apenas o aprendizado de habilidades, conceitos e métodos. Fosse isso cursos de habilitação e qualificação seria a solução !

Mas exigia-se mais.

Não se tratava de um projeto pronto e acabado, mas de um projeto que ia se construindo e se reproduzindo com as modificações induzidas pelo quadro social onde ocorria.

Com as oficinas podíamos alcançar um outro objetivo que, não fossem outros, bastaria para justificá-las: a geração de novas oficinas.

Ressalto inicialmente que a falta de um planejamento que explicitasse os objetivos específicos, as estratégias instrucionais e a sistemática de avaliação, me obrigou a inferi-lo. Para facilitar a localização dos problemas que abordei e as sugestões que apresentei, agrupei em blocos as atividades que constituíram a oficina.

Seria um exagero de minha parte, retomar integralmente as observações realizadas. Entretanto, assinalarei apenas as que me pareceram mais significativas.

Em primeiro lugar, cumpre-me falar da satisfação e do privilégio de ter partilhado aquela experiência com pessoas e profissionais tão especiais como são Sibeles e Max. Disponíveis para ouvir, para aprender e principalmente para dialogar. São, ainda hoje, meus grandes interlocutores.

Eis algumas das minhas observações:

A apresentação ocorreu num clima frio, talvez porque formal, o que não permitiu que percebêssemos as expectativas dos participantes, nem suas experiências anteriores⁵⁰.

O resgate dos conceitos já trabalhados foi prejudicado por dois motivos. Primeiro, porque na oficina anterior os participantes não haviam recebido nenhum material de apoio e depois pela forma adotada para o resgate, oral e individualizante, que não propiciou a socialização desejada.⁵¹

Mas se houve uma “perda” organizacional, a “perda pedagógica” foi maior.

Embora a solicitação dos conceitos possa ser feita oralmente a cada participante/aluno é preciso que as respostas sejam socializadas pelo coordenador/professor, **por escrito**, numa síntese parcial.

Com relação à formação de grupos espontâneos para a coleta das informações no trabalho de campo. Não concordamos com a formação espontânea dos grupos, pois este espontaneísmo acaba por , sorrateiramente, aceitar critérios individualistas tais como, “moro perto”, “é mais fácil” etc., que não dizem respeito ao trabalho que o grupo deve realizar.

A respeito do trabalho desenvolvido pelo grupo. O grupo havia feito um levantamento exaustivo das informações significativas para caracterização de uma determinada área. Esperava-se que este material fosse utilizado na coleta de dados. Surpreendentemente, surge um questionário, pronto e acabado, como instrumento de coleta ! É negar o trabalho do grupo.

Quanto à familiaridade com o instrumental de pesquisa. Com aguda percepção os coordenadores/professores detectaram estes problemas e conseguiram superá-los. Percebida a dificuldade na manipulação do questionário, um dos coordenadores fez uma demonstração da técnica de sua utilização durante uma entrevista com uma das lideranças locais.

⁵⁰ Estes são os dados mínimos para a caracterização do grupo de participantes. Permitem escolha mais adequada do repertório vocabular, a seleção mais criteriosa de procedimentos didáticos e facilitam a formação das afinidades interpessoais.

⁵¹ Estes problemas nos fizeram perder a oportunidade de, concretamente, explicitar que esta oficina foi um aprofundamento da primeira.

A solução só não foi perfeita porque um grande número de participantes/alunos poderia ter inibido o entrevistado e, por não ter o coordenador, após a entrevista, situado a ação, nomeado seus cuidados e socializado suas observações e registros. A falta de familiaridade com o instrumento da pesquisa pode acarretar dificuldades na formulação adequada das questões propostas, na condução das entrevistas e no registro das informações.

Quanto à valorização da experiência de trabalho dos participantes. Sem conceitos sofisticados, sem programas e sem computadores mas, com a vivência do seu duro dia-a-dia, o Sr. Nildo, com a participação da população da favela, já tinha feito tudo o que nós, os teóricos, estávamos pretendendo fazer.

Graças a sensibilidade e à humildade demonstrada pelos coordenadores/professores, esta experiência foi socializada para todo o grupo de participantes.

Foi uma lição para todos nós.

Reaprendemos que não somos os únicos detentores do saber.

Com relação à preocupação com a pedagogia do processo. Os participantes/alunos realizaram as atividades, mas sem consciência de sua fundamentação. Dessa forma, não foram instrumentalizados para se tornarem agentes multiplicadores do processo.

Podiam, no máximo, se tornarem repetidores da oficina.

Em síntese, não houve uma preocupação com a pedagogia do processo.

Concluindo, para que a oficina pudesse atingir plenamente os seus objetivos, era preciso repensá-la **educacionalmente**.

Maurício – Diante desta avaliação, você apresentou alguma sugestão ?

Pesquisadora – Sim, até porque, na medida em que fomos desconstruindo a forma como a oficina vinha se realizando, teríamos,

necessariamente, que apresentar propostas para sua reestruturação. Apresento algumas delas. Abordei-as nos seguintes níveis:

- a) seleção dos participantes;
- b) estrutura da oficina e
- c) linhas de ação em cada módulo/bloco

Com relação à seleção dos participantes. A formação do grupo, estamos considerando um grupo de 25 participantes, deve merecer uma atenção maior do que apenas a verificação da situação funcional de cada um.

Como se pretendia um efeito multiplicador, os participantes deveriam ter, minimamente, um perfil que nos desse esta possibilidade.

Para isto deveríamos levar em conta as vivências anteriores, a capacidade de liderança, o grau de iniciativa, a percepção do sentido do projeto e a vontade política de se engajar nele.

A respeito da estrutura da oficina. A proposta de organizar a oficina em módulos/blocos partiu de 2 premissas básicas. A primeira, de ordem geral, é a nossa concepção de educação. Outra, de ordem particular, ditada pelas características do projeto oficina.

Educação é um processo de transformação dos seus protagonistas.

Deste princípio geral extrai-se a intencionalidade e a diretividade do ato educativo.

A estrutura da oficina em módulos, sucessivos e articulados, favorece a concretização de um processo intencional e diretivo, já que indica quais os pontos de partida e quais os pontos de chegada.

A estrutura modular corresponde a uma série de degraus da escada que estamos subindo. Esta divisão do percurso em trechos menores permite que a cada momento um produto concreto do trabalho individual e coletivo seja obtido. O resultado é que todos se sentem reconhecidos, valorizados e motivados.

Por outro lado, a organização de atividades em módulos permite, com maior facilidade, que se discuta a pedagogia do processo, instrumentalizando os participantes no sentido de sua, desejável, ação multiplicadora.

A proposta foi a de se estruturar a oficina em 5 módulos que a sinopse abaixo delimita com seus respectivos objetivos específicos e parciais.

Módulo I

1. Apresentar os objetivos da oficina
 - explicitar o que se espera da oficina
 - explicitar o que se espera dos participantes
2. Garantir a integração dos participantes
 - socializar as vivências
 - socializar as motivações
 - socializar as expectativas

Módulo II

1. Resgatar os conceitos trabalhados anteriormente
 - rever os conceitos
 - aplicar os conceitos
2. Introduzir os conceitos desta oficina
 - criar uma situação problema
 - apresentar os novos conceitos
 - aplicar os novos conceitos
 - articular os conceitos das 2 oficinas

Módulo III

1. Realizar o trabalho de coleta de dados
 - identificar as informações necessárias
 - localizar as fontes de informação
 - adequar os instrumentos de coleta de dados
 - treinar o uso dos instrumentos de coleta
 - levantar os dados

Módulo IV

1. Informatizar os dados
 - organizar os dados
 - delimitar os dados
 - sistematizar os dados
 - analisar os dados
2. Alimentar e rodar o sistema
 - digitar os dados
 - visualizar o sistema em operação

Módulo V

1. Avaliar os trabalhos da oficina

- avaliar a aprendizagem ocorrida
- avaliar o processo ensino-aprendizagem
- avaliar o potencial multiplicador obtido

Quanto às linhas de ação, para não cansar demais meus interlocutores, não apresentarei todas elas em cada módulo, mas apenas as que considero relevantes.

Há que se garantir no momento inicial da oficina que possam aflorar as motivações: o que levou os participantes à oficina, o que esperam dela, o que já fizeram antes, o que pretendem fazer depois etc. Resumindo, é preciso garantir um espaço e um tempo para que os participantes se mostrem não só como profissionais mas como **pessoas**.

O momento de resgate dos conceitos, que é deliberadamente colocado na fase inicial das estratégias instrucionais, busca, por um lado, oferecer ao participante/aluno a oportunidade de discriminar o já aprendido do ainda não aprendido. Não é o caso de saber se o participante/aluno já deveria ter aprendido, de quem é a culpa, por não o ter feito etc. O momento de resgate dos conceitos não é um julgamento, pois não se trata de uma questão moral mas, de uma questão de estrutura cognitiva. Se não discrimino o já aprendido do ainda não aprendido não há razão alguma para despende um esforço em aprendê-lo !

Coloco de outra forma.

Resgatando os conceitos já aprendidos e frente a um problema que o já sabido não resolve, o participante/aluno tem a oportunidade, única, de alterar sua estrutura cognitiva. Por aproximações sucessivas, os velhos conceitos e métodos que não mais satisfazem vão se modificando em direção aos novos que, de certa forma, ficam alicerçados no conhecimento anterior. Trata-se de uma aprendizagem significativa em que os novos conceitos e métodos passam a ter um significado e um sentido porque, agora, fazem parte da sua nova estrutura cognitiva.

Por outro lado, o momento de resgate permite que o coordenador/professor, em se apropriando daquilo que o participante aluno já se apropriou, tenha a oportunidade de, partindo do substrato conceitual

comum ao grupo, escolher as formas de trabalho que melhor possam atender a individualidade de cada um.

Maurício - Dr. Eugênio, este significativo trabalho relacionado a sistemas de saúde no Brasil, sob sua liderança, como foi registrado ?

Eugênio - *" Fiz publicar as duas metodologias na coleção Serviços de Saúde da OPAS que eu editei por 4 anos. Com minha saída, essas coleções se descontinuaram e acabaram. Além da série Serviços de Saúde, havia uma série de Direito Sanitário e outra de Políticas de Saúde. Essas coleções, com tiragem de 1.000 exemplares, tiveram um impacto positivo no movimento sanitário."*

Maurício - Tendo em vista essa evolução histórica dos movimentos na saúde e considerando que você é um dos protagonistas principais e, portanto, conhecedor da "história oficial" e da "história não-oficial", isto é, "a que ocorre por detrás dos bastidores", gostaria de saber como se deu a passagem do movimento de territorialização para a proposta de município saudável.

Eugênio - *" A partir da experiência do SMALP, comecei a refletir sobre a questão da intersectorialidade. Foi quando conheci, numa reunião internacional, a proposta de município saudável. Eu começava a elaborar sobre municípios saudáveis quando, numa tarde, na representação da OPAS em Brasília, entraram duas pessoas de Campinas: Carmem Lavra, secretária municipal, e seu principal assessor, o Domenico.*

Começamos a falar, sem agenda prévia, e fomos nos identificando rapidamente, como num amor à primeira vista. Eles se interessaram pela proposta de territorialização e eu fiquei de apoiá-los porque era interessante ter um trabalho numa cidade importante de um estado importante como São Paulo.

Fui a Campinas e combinamos começar um trabalho de distritalização da saúde na região de uma unidade sanitária problema. Eu enviei como

consultores, para a territorialização, o Max e a Sibeles, e o trabalho começou. Houve, como sempre, um envolvimento muito grande dos técnicos da Secretaria Municipal de Saúde com o trabalho.

Quando o trabalho começa a resultar ocorre uma coincidência. O Prefeito de Campinas vai visitar Washington e tem um encontro com o Diretor da OPAS, Carlyle Guerra Macedo. A OPAS começava, naquele tempo, um trabalho de município saudável, dirigido pela Helena Restrepo.

Foi feita uma reunião em Campinas, comandada pelo Representante da OPAS no Brasil, Dr. David Tejada, e com quatro técnicos da OPAS de Washington. A reunião foi um desastre.

O que era para sensibilizar os secretários da Prefeitura, todos com presença compulsória, serviu para queimar a proposta, e, contudo, tinha que ser continuada. No último dia da reunião, surge o Carlyle e diz para o Prefeito que eu seria o responsável pelo projeto da parte da OPAS. Foi uma missão difícil, tendo em vista que não se pode errar no início. Mas não havia como abdicar da tarefa.”

Maurício - E como se desenvolveu concretamente o projeto de município saudável em Campinas ?

Eugênio - " Marquei uma volta a Campinas para uma conversa com o Prefeito Magalhães Teixeira. Quinze dias depois, estava de volta e me reuni com o prefeito que me disse: — Eugênio, não entendi bem o que é município saudável, mas espero que você me esclareça. Estou disposto a investir nesse projeto.

Então, eu perguntei: — Grama (era o apelido do Prefeito), qual é o seu problema principal aqui em Campinas, que você não está conseguindo resolver? E ele, de pronto, me respondeu (era um político de rara sensibilidade social): — São os adolescentes em situação de rua.

Toda manhã a secretária de Bem-Estar Social recolhe esses adolescentes e os leva para um espaço onde tem comida, podem estudar, comer etc. Mas, no outro dia, estão de novo na rua, nos sinais do Cambuí, um bairro central por onde circulam as pessoas de classe média nos seus carros.

Disse: — Então, vamos trabalhar este problema. Eu volto em duas semanas e, neste ínterim, você manda cadastrar esses adolescentes. Quando voltei, o Grama, com um sorriso nos lábios, me disse: — Eugênio, o cadastro já está pronto, eu o analisei e entendi o que é município saudável.

Antes mesmo que consentisse, ele disse: — A maioria dos adolescentes vive no Complexo São Marcos, a área mais pobre da cidade. Nós vamos trabalhar lá e não mais no sinal do Cambuí. Vamos melhorar aquele complexo para resolver a situação dos adolescentes na rua. Foi um estalo de Vieira de um político sensível: a partir da vivência formulou, na prática, a teoria da produção social da saúde. Ou seja, a saúde é produzida socialmente por condições de vida precárias. Portanto, a ação no sinal é ação sobre conseqüências; haveria de se deslocar as ações para o Complexo São Marcos que era o espaço social produtor da patologia adolescente em situação de rua.

Estava tomada a decisão que eu, a partir da teoria, já identificara quando pedi o cadastro. Fui, então, conversar com a Carmem Lavra, secretária da saúde, para convencê-la de que não podíamos tocar dois projetos ao mesmo tempo: o da distritalização dos serviços de saúde e o do município saudável.

E ela, numa compreensão pouco comum entre políticos, disse: — Vamos deixar a distritalização e investir no município saudável. Aí eu disse: — Mas município saudável não pode ser produzido por uma secretaria da saúde. Ela respondeu: — Não tem problema, define com o Grama quem será o responsável. E o Prefeito colocou o Projeto sob a coordenação da Secretaria de Administração Norte (SAR-NORTE), região onde estava o Complexo São Marcos, mas sob a supervisão geral do Secretário de Governo, Arnaldo Machado.

Convoquei o Max e a Sibeles e disse: — Nós vamos deslocar o trabalho de distritalização (que pela ênfase na territorialização, já era quase que um projeto de município saudável, sem este nome) para o Complexo São Marcos. Mas ali vamos desenvolver o trabalho de município saudável. E começamos com umas reuniões com parceiros relevantes no Largo do Café.

Neste momento, agregou-se ao grupo o Chico Acúrcio. Mas não caminhava. Havia uma resistência velada, em parte pela desastrosa reunião do

peçoal de Washington, em parte pela desconfiança do peçoal da SAR-Norte, especialmente o Secretário."

Maurício – Dr. Eugênio, você afirmou que a reunião com os Secretários da Prefeitura teria como finalidade sensibilizá-los. Isto não ocorreu. Em vista disso, como você conduziu essa etapa de implantação de um novo projeto ?

Eugênio - *"Pensei na Ausonia Donato e ela conduziu, então, as atividades de sensibilização, inicialmente no Largo do Café. Os resultados foram excelentes e o grupo integrou-se, com exceção do Secretário. Mais uma vez comprovava-se que qualquer intervenção social, com pessoas, envolve uma dimensão educacional que não pode ser perdida."*

Maurício – Ausonia, como você conduziu as atividades de sensibilização em Campinas ?

Pesquisadora - Entendo as atividades de sensibilização como parte do processo educativo. Neste caso, as diferencio da apresentação de estímulos para novos comportamentos.

Retomo os sentidos etimológicos da palavra educação - *educare* e *educere* . O primeiro significando conduzir e o segundo extrair de dentro. Tento imprimir nessas sensibilizações a articulação entre o conduzir e o extrair de dentro. Com isso espero ter ficado claro, que não é o fato de fazer uso de linguagem verbal ou não-verbal que sensibiliza as pessoas. Isso seria entendê-las como seres meramente passivos.

O que estou querendo dizer é que o coordenador/professor da oficina não tem o poder de sensibilizar ninguém, pelo contrário, é na relação com os participantes que os vários olhares, as várias sensações, as várias motivações, as várias emoções, os vários sentimentos e as várias percepções podem emergir.

Portanto, os recursos utilizados pelo educador incidirão sobre os repertórios humanos existentes. Nesse caso, seria superficial, mencionar os

distintos recursos que utilizei nas oficinas de sensibilização. Faltaria o essencial: meus interlocutores.

Eugênio - " *Paralelamente, com a ajuda do Marco Akerman, criamos na Secretaria de Planejamento, um grupo-tarefa para definir e operacionalizar indicadores compostos de qualidade de vida, discriminados por regiões de Campinas. Este trabalho só terminou quando o Projeto também se encerrara. Com bons resultados técnicos. O trabalho ia muito bem até que o Prefeito Magalhães Teixeira faleceu. O novo Prefeito não valorizou a proposta que ficou sendo conduzida burocraticamente, até terminar por inanição. Mas há opiniões de pessoas locais de que algo permaneceu desse trabalho na SAR-Norte.*"

Maurício - Ausonia, você participou deste trabalho junto com o Marco Akerman ?

Pesquisadora – Sim, e devo dizer que trabalhar com Marco Akerman foi muito prazeroso. Tivemos muita sintonia e sincronia. Participei de uma oficina, sob a sua responsabilidade sendo que minha participação ocorreu principalmente nas três fases iniciais: sensibilização da equipe de trabalho; homogeneização dos conceitos e trabalho de campo. A finalidade desta oficina era, segundo as palavras do Dr. Eugênio, "que os participantes possam entender o que é qualidade de vida e possam construir indicadores de qualidade de vida para o município de Campinas."

De início, tomei o cuidado de preparar a ambientação para a oficina de sensibilização. Como se tratava de um grupo — secretários ou seus representantes de diferentes pastas do município — com certa resistência ao projeto Município Saudável, talvez justificada pela tal reunião "desastrosa", considerava importante criar um ambiente de concentração. Com esta intenção, fiz uso de linguagem não-verbal: música — um canto gregoriano.

A seguir, por termos elegido três conceitos nucleadores — vida, espaço urbano e transetorialidade — utilizamos algumas estratégias pedagógicas com objetivo de desintoxicar os vocabulários, muitas vezes viciados, de desestabilizar o já sabido, de provocar aprendizagem de novos conceitos e de

predispor-los a se envolver com esta nova prática, — construção de indicadores compostos de qualidade de vida.

Com o intuito de buscar a construção do conceito de vida, para torná-lo homogêneo ao grupo, realizou-se a leitura de um poema de Carlos Drummond de Andrade — *A flor e a náusea* — o que permitiu aos participantes identificarem imagens poéticas que, no seu entender, representassem o sentido de vida.

A FLOR E A NÁUSEA

Carlos Drummond de Andrade

Preso à minha classe e a algumas roupas,
vou de branco pela rua cinzenta.
Melancolias, mercadorias espreitam-me.
Devo seguir até o enjôo ?
Posso, sem armas, revoltar-me ?

Olhos sujos no relógio da torre:
Não, o tempo não chegou de completa justiça.
O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações
e espera.

O tempo pobre, o poeta pobre
fundem-se no mesmo impasse.
Em vão me tento explicar, os muros são surdos.
Sob a pele das palavras há cifras e códigos.
O sol consola os doentes e não os renova.
As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem
ênfase.

Vomitam esse tédio sobre a cidade.
Quarenta anos e nenhum problema
resolvido, sequer colocado.
Nenhuma carta escrita nem recebida.
Todos os homens voltam para casa.
Estão menos livres mas levam jornais
e soletram o mundo, sabendo que o perdem.

Crimes da terra, como perdoá-los ?
Tomei parte em muitos, outros escondi.
Alguns achei belos, foram publicados.
Crimes suaves, que ajudam a viver.
Ração diária de erro, distribuída em casa.
Os ferozes padeiros do mal,
Os ferozes leiteiros do mal.

Por fogo em tudo, inclusive em mim.
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo

e dou a poucos uma esperança mínima.

Uma flor nasceu na rua !
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralistem os negócios.
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

Lembro-me de algumas imagens evocadas: “lago”, “parques”, “jequitibá”, “ipês”, “mercado municipal” (efervescência), “escola estadual”, “teatro municipal”, “Carlos Gomes”.

Lembro-me, também, de algumas observações decorrentes da evocação dessas imagens: “mas o desfrute dessa vida não é compartilhado por todos”, “Treze de maio – microcosmo da sociedade”, “o bosque dos jequitibás – árvore enquanto caixa de ressonância das intempéries”, “somos parte do crime da terra”, “outro lado tênue que surge, a periferia”. Uma outra observação foi feita por um dos participantes (Secretário de Transportes), de procedência de outro município, que, ao chegar pela primeira vez em Campinas, por via aérea, registrou: “do alto eu vejo as várias Campinas no tempo e no espaço”.

A partir daí, o grupo foi formalizando o seu conceito de vida. E, como síntese parcial apresentei a origem etimológica de vida: do latim, do grego e do hebraico.

Outro conceito a ser trabalhado, como já dito, era o de espaço urbano. Para tanto, nos valem, inicialmente, de uma técnica de associação livre de idéias. Apareceram, associadas a espaço urbano, algumas idéias que aqui destaco: “movimento”, “relações”, “tempo”, “contexto”, “diferenças”,

“paisagem”, “interação”, “cultura”, “ideologia”, “capilaridade”, dentre outras. O grupo tentou uma primeira sistematização conceitual.

Em seguida, o grupo realizou uma leitura de um texto do livro *Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino — “As cidades e o nome”⁵².

Discutíamos com os participantes, qual o convite que o autor nos faz que possa ser relacionado com o trabalho de observar a cidade de Campinas. Com a intenção de auxiliarmos o grupo na formalização do conceito de espaço urbano e prepará-lo para observar a cidade de Campinas, nos valem de um texto de Milton Santos — *Uma palavrinha a mais sobre a natureza e o conceito de espaço*. (SANTOS 1992)

Com relação ao terceiro conceito — transetorialidade —, sua discussão foi iniciada com um recurso lúdico: olho mágico. Essa foi uma idéia genial do Marco. Neste instante, convido o próprio Marco Akerman para nos explicar o uso desse recurso.

“... a transetorialidade buscava novo pacto de ação urbana que pudesse mirar o objeto do problema de forma não tradicional. Sobre esse novo mirar, buscamos inspiração em dois livros, que produzem imagens tridimensionais, e que têm novos bastantes sugestivos: *Olho Mágico* (N.E. Things Enterprises, 1994) e *Outra Dimensão* (21st Century Publishing, 1994). Essas imagens são captadas quando as figuras originais das pranchas contidas nos livros, a partir

⁵² As cidades e o nome In: Calvino I. As cidades invisíveis. 7ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras; 1990. “Não saberia dizer nada a respeito de Aglaura além das coisas que os próprios habitantes da cidade sempre repetem: uma série de virtudes proverbiais, de defeitos igualmente proverbiais, algumas extravagâncias, algumas inflexíveis observâncias às regras. Antigos observadores — e não existe razão para crer que sejam inverídicos — atribuíram a Aglaura um constante sortimento de qualidades, comparando-as, claro, às de outras cidades da época. Pode ser que nem a Aglaura que se descreve nem a Aglaura que se vê tenham mudado muito desde então, mas o que era estranho tornou-se habitual, excêntrico o que se considerava a norma, e as virtudes e os defeitos perderam excelência ou desdouro num ajuste de virtudes e defeitos distribuídos de maneira diferente. Deste modo, nada do que se diz a respeito de Aglaura é verdadeiro, contudo permite captar uma imagem sólida e compacta de cidade, enquanto os juízos esparsos de quem vive ali alcançam menor consistência. O resultado é o seguinte: a cidade que dizem possui grande parte do que é necessário para existir, enquanto a cidade que existe em seu lugar existe menos.

Portanto, se quisesse descrever Aglaura limitando-me ao que vi e experimentei pessoalmente, deveria dizer que é uma cidade apagada, sem personalidade, colocada ali quase por acaso. Mas nem isso seria verdadeiro: em certas horas, em certas ruas, surge a suspeita de que ali há algo de inconfundível, de raro, talvez até de magnífico; sente-se o desejo de descobrir o que é, mas tudo o que se disse sobre a Aglaura até agora aprisiona as palavras e obriga a rir em vez de falar.

Por isso, os habitantes sempre imaginam habitar numa Aglaura que só cresce em função do nome Aglaura e não se dão conta da Aglaura que cresce sobre o solo. E mesmo para mim, que gostaria

de vários movimentos do olho, ficam fora de foco. A imagem tridimensional obtida é, na maioria das vezes, diferente das figuras originais.

Fazendo então, analogia com a gestão urbana, poderíamos dizer que as figuras originais que aparecem nas pranchas seriam os vários setores de uma cidade, e que a imagem tridimensional seria a “qualidade de vida urbana”, uma imagem que transcenderia os vários setores que a compõem.” (AKERMAN 1998 p. 319-35)

Maurício – E quanto à sua participação na Escola de Saúde de Minas Gerais, Dr. Eugênio ?

Eugênio - " *Quando regressei a Belo Horizonte, no segundo semestre de 1996, fui para a Escola de Saúde de Minas Gerais onde (a convite da Diretora, Eunice Godoy) escrevi um programa de desenvolvimento institucional daquela Escola e comecei a assessorar a Diretora para colocá-lo em prática. Quando cheguei, vim com a idéia de deslocar a ESMIG para o rumo do município saudável. O Superintendente da FUNED, Roberto Porto, se interessou pela proposta e resolveu implantá-la em dois municípios mineiros: Dionísio e São José do Goiabal.*

Foi um trabalho importante, mas muito prejudicado pela interferência política e pela descontinuidade dos fluxos financeiros da FUNED. Mas permitiu que, sob a coordenação do Max e da Sibeles, a experiência de Campinas fosse colocada dentro da ESMIG, onde foi apreendida por um grupo de jovens professores daquela Escola. Isto levou à criação de um núcleo de Cidade Saudável, dentro da ESMIG. Ademais, a metodologia foi aperfeiçoada. Novamente, Ausonia Donato foi convocada para assessorar o grupo no planejamento de cada atividade. Isso me permitiu fixar uma norma de trabalho que sigo rigorosamente: para cada minuto de intervenção no campo, pelo menos um minuto de preparação anterior da atividade educacional. Mas havia a necessidade de ter um campo de experimentação."

de conservar as duas cidades distintas na mente, não resta alternativa senão falar de uma delas, porque a lembrança da outra, na ausência de palavras para fixá-la, perdeu-se" (p.65-6).

Maurício - Ausonia, como você realizou este trabalho pedagógico ?

Pesquisadora – O trabalho de assessoria foi realizado por meio de vários encontros com os profissionais-professores. O primeiro encontro aconteceu em outubro de 1997 com a participação de todos os professores, incluindo o Dr. Eugênio. Os demais foram realizados em pequenos grupos para o planejamento de cada módulo. Reporto-me apenas ao primeiro encontro. O objetivo geral era o de “criar situações de ensino-aprendizagem que possibilitassem aos docentes planejar a sua intervenção pedagógica no curso a ser ministrado junto aos profissionais da saúde (secretários de saúde e seus assessores).

Tinha como objetivos específicos possibilitar aos participantes:

- refletir sobre a natureza do trabalho educacional proposto pelo projeto e
- identificar os principais componentes para o planejamento pedagógico.

Como início de trabalho, apresentei uma foto do livro *Momentos de Minas*, com os seguintes dizeres:

“Era dia comum
e virou festa.
A gente põe nas coisas
as cores que tem por dentro.”

Antonio Marcos Noronha

Solicitava que, a partir da leitura e observação da foto e da experiência de trabalho como professor, os participantes refletissem individualmente sobre os seguintes aspectos:

- que cores têm predominado em seu trabalho ? Têm mudado ou permanecido com os mesmos tons ?
- de quais “festas” você se lembra enquanto professor ?

A seguir, diante da frase “**A alegria é o que sentimos ao perceber que nossa realidade aumenta porque nossa capacidade de agir encontra-se ampliada**”, pedia que, a partir da leitura desse fragmento, cada participante pensasse em um professor que lhe tivesse possibilitado *alegria* no sentido expresso no excerto acima.

Quase seria desnecessário dizer que os professores, cujas lembranças foram evocadas, possibilitaram sérias e sensíveis reflexões sobre a natureza do trabalho educacional.

Em outro momento do trabalho, realizado em grupo, pedia que cada participante relatasse sua experiência. Solicitava ao grupo que elegeisse, justificando sua escolha, aquela experiência que, no seu entender, representasse de forma mais clara o papel do professor.

Foi uma rica discussão, sendo quase impossível traduzi-la. Em todo o caso, devo dizer que ficou muito evidente para o grupo que o professor é o condutor responsável pelo processo ensino-aprendizagem. E, para isso, devendo aliar sua competência técnica ao seu compromisso político.

Prosseguimos identificando os principais conceitos, que seriam trabalhados no curso, a partir de leitura dos textos do Dr. Eugênio⁵³. (MENDES 1998^a 1998^b) Depois, escolhemos aquele que, no entender do grupo, possibilitasse iniciar a problematização junto aos alunos do curso. Finalmente, propus que cada participante planejasse uma aula, tendo como referência as discussões e exposições havidas. Essas aulas foram ministradas e avaliadas por todos.

Ressalto a disponibilidade das pessoas, principalmente daquelas que não exerciam a função docente. O grupo foi muito acolhedor e revelou uma profunda capacidade de escuta.

Maurício - Que outros projetos, Eugênio, você desenvolveu depois disso e quais seus componentes ?

⁵³ Esses textos foram publicados posteriormente no livro: Mendes EV. A descentralização do sistema de serviços de saúde no Brasil: novos rumos e um outro olhar sobre o nível local. (capítulo 1) e A

Eugênio - *"Surgiu a idéia de elaborar um projeto para a Fundação Kellogg, o que foi feito em 1997 e aprovado em 1998. Para desenvolver o projeto da Kellogg, escolhi, após uma observação sistemática, a micro-região do alto Rio Grande, composta por oito municípios.*

O projeto iniciou-se com um curso de gestores de sistemas micro-regionais de sistemas de saúde. Uma provocação às nossas escolas que insistem em formar gestores de sistemas municipais de saúde. O curso iniciou-se em janeiro de 1997 com um módulo de sensibilização dado por Ausônia Donato e terminou em outubro daquele ano com um módulo de avaliação conduzido pela mesma professora. Cada módulo, independente de quem fosse o professor, deveria ser discutido com a Profª. Ausônia, o que foi feito para quase todos os módulos. O curso teve sucesso, seja em motivação, seja em apreensão de conteúdos, seja como dinamizador de projetos de mudança, mas, sobretudo, na construção de uma atitude de pertencimento micro-regional."

Maurício - Ausonia, como você trabalhou o módulo de sensibilização do Curso de Especialização em Gestão de Sistema Micro-regional de Serviços de Saúde ?

Pesquisadora – Retomando a idéia apresentada pelo Dr. Eugênio, tratava-se de um módulo de sensibilização para Secretários de Saúde de oito municípios — micro-regional de serviços de saúde — de Alto do Rio Grande, sul de Minas Gerais. A intenção primeira consistia em possibilitar a cada participante a reflexão sobre o sentido e o significado do seu trabalho cotidiano, como ponto de partida para o seu efetivo envolvimento com o curso de especialização.

Estabeleci como propósito do módulo a criação de um novo olhar sobre a nossa prática na gestão dos serviços de saúde. Os objetivos específicos delineados foram: repensar o nosso conceito de saúde de forma a torná-lo

comum ao grupo e identificar as principais dimensões na construção de um sistema micro-regional de serviços de saúde.

Com a intenção de ampliar o conhecimento interpessoal neste grupo, uma vez que seus participantes não se conheciam ou se conheciam pouco, e deveriam estudar juntos durante um ano para, posteriormente, trabalharem solidariamente na produção social da saúde em sua micro-região de saúde, escolhi um recurso didático pedagógico cuja utilização desencadearia a apresentação dos vinte-e-um participantes.

Este recurso foi um texto do Fernando Sabino. Claro que esta escolha não foi aleatória. O autor, um cronista mineiro. O texto, "*A última crônica*",⁵⁴ em que o autor buscando para sua crônica o irrisório, o circunstancial, o efêmero, o passageiro na vida, depara-se com o essencial.

Após a leitura do texto, solicitei aos componentes do grupo que elegessem uma cena de seu cotidiano e a descrevessem detalhadamente. Esta cena deveria expressar, de alguma forma, o que é essencial no trabalho de um Secretário Municipal de Saúde. Os demais deveriam eleger cenas de sua trajetória de trabalho na área da Saúde. A partir daí, cada um descreveu da forma mais detalhada possível uma cena que, no seu entender, lhe fora essencial. Todos tiveram uma escuta absolutamente respeitosa. Sem nenhuma interrupção. A partir daí, passamos em grupo, a identificar condições comuns em todas as descrições. Isto é, passamos a inventariar valores partilhados por aquelas pessoas.

Esta minha proposta rendeu-me todo período de trabalho daquele dia. E, no meu planejamento, eram previstas apenas duas horas. Ao final dessa atividade, diante do meu olhar surpreso, o coordenador geral do Curso disse-me com toda a serenidade: — *Você esqueceu que somos mineiros ?!*

De fato, eles adoram contar e ouvir "causos".

Muito embora essa apresentação tivesse ocorrido de forma muito tranqüila, em seu momento anterior, na dinâmica proposta, senti que alguns participantes apresentavam certo temor, certo constrangimento e alguma insegurança. Em razão disso, não poderia prosseguir o trabalho, sem antes

⁵⁴ Sabino F. A última crônica. In: Andrade CD de et al. *Elenco de cronistas modernos*. 7ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio; 1979 p. 254-256.

abordar essas questões. Para nos ajudar, convidei mais um mineiro. Desta feita, Milton Nascimento.

Contei ao grupo um episódio ocorrido com esse artista. Quando, por ocasião de sua doença, ainda não diagnosticada, sentindo-se muito frágil e desesperançado, pensou em desistir de sua carreira. Pensou em ritualizar essa desistência por meio de um grande *show*, no interior de Minas Gerais. Essa intenção não era do conhecimento do grande público que o assistia. Mas era de conhecimento dos organizadores, bem como das crianças do coral — *Os Rouxinóis* — que o estava acompanhando.

A coreografia estava toda planejada, de tal forma que na última música do espetáculo essas crianças voltariam as costas para o cantor, significando o seu adeus.

Entretanto, uma das crianças, num gesto de inconformidade, não aceitação, transgrediu o combinado e, de forma insistente manteve-se voltada para o cantor, com seu olhar sensível, “cobrativo”, de súplica, de pedido. Dando a entender ao cantor que sua intenção era totalmente indesejável !

Findo o espetáculo, o cantor sentia-se mexido com o ocorrido. Assim foi que, após alguns meses, Milton Nascimento decide contemplar-nos novamente com suas canções, sendo que sua primeira composição chamou-se: *O Rouxinol*.

O ROUXINOL

Rouxinol tomou conta do meu viver
Chegou quando procurei
Razão para poder seguir
Quando a música ia e quase eu fiquei
Quando a vida chorava
Mais que eu gritei
Pássaro deu a volta ao mundo
E brincava
Rouxinol me ensinou que é só não temer
Cantou
Se hospedou em mim.

Todos os pássaros, anjos
Dentro de nós
Uma harmonia
Trazida dos rouxinóis.

A partir deste relato, nos pusemos a refletir sobre os vários convites para a vida que temos recebido. Sobre a necessidade urgente de ouvirmos os vários cantos, dos vários rouxinóis que, mesmo convivendo ao nosso lado, muitas vezes os ignoramos, a eles somos resistentes.

E, concluímos **“rouxinol me ensinou que é só não temer”**.

Prosseguimos, discutindo com o grupo, o conceito de saúde. Utilizei um texto de Adélia Prado, poetisa da mesma região, *“Sem enfeite nenhum”*, do livro *Contos Mineiros*⁵⁵. A partir da leitura refletimos sobre várias questões, cito como exemplo:

- Você acha importante a vida ter algum enfeite no sentido proposto pela autora ? Por quê ?

- O que é propulsor para a vida e o que é mais restritivo para a vida das pessoas que estão sob a responsabilidade dos seus serviços de saúde ?

Nesse processo de reflexão, fomos construindo e formalizando o conceito de saúde para o grupo.

Maurício, destaquei apenas alguns dos momentos significativos desse processo educativo. Claro que esta exposição traz apenas pequena parte da totalidade do processo.

Maurício – E quanto ao módulo de avaliação desse Curso ?

Pesquisadora – Esse módulo tinha como objetivo geral possibilitar aos participantes, ao encerrar o curso, uma reflexão sobre o sentido e significado da trajetória partilhada. Se propunha como objetivos específicos: explicitar os valores que norteiam o trabalho coletivo necessário à constituição de uma micro região; sintetizar o significado da micro região; elaborar propostas de continuidade e multiplicação dos aprendizados e celebrar o encerramento da convivência nesta etapa de trabalho. Justifico a eleição desses objetivos com a

⁵⁵ Prado A. et. al. *Contos Mineiros*. São Paulo, Ática, 1984. (Contos brasileiros) - Coletâneas. p .5-7.

ênfase no caráter valorativo e atitudinal, pois os objetivos de avaliação cognitiva foram realizados após cada módulo.

A sistemática de trabalho constou de quatro momentos:

- Pertencimento, vínculo e cultura: reflexão sobre os valores necessários ao trabalho coletivo na área da saúde;
- Alto do Rio Grande: que espaço é este ? Resgate dos elementos que possibilitam a construção da identidade desta micro-região;
- Fecundar o chão: como dar continuidade ao que vivemos ? Idéias para multiplicar o aprendizado e
- O sabor e o saber. Encerramento.

Maurício – Ausonia, o programa de avaliação que você apresentou me parece sugestivo, interessante. Ele abrange as várias dimensões do trabalho coletivo. Você utilizou a frase “fecundar o chão”, de onde surgiu esta idéia ?

Pesquisadora – Esta expressão é muito forte, principalmente para aqueles participantes que tinham uma história de vida rural. Como se tratava de avaliação, eu lhes perguntava, dentre outras coisas: O que a gente quer cultivar disso ? Daquilo que a gente pode conhecer desta micro-região, o que a gente quer que brote ?

Para subsidiar o grupo, no sentido de aprofundar essas questões, coloquei como música de fundo *O Cio da Terra*, de Milton Nascimento e Chico Buarque.

O CIO DA TERRA

Debulhar o trigo
Recolher cada bago de trigo
Forjar do trigo
o milagre do pão
e se fartar de pão

Decepar a cana
Recolher a garapa da cana
Roubar da cana
a doçura do mel

E se faltar de mel

Afagar a terra
Conhecer os desejos da terra
Cio da terra, propícia estação
E fecundar o chão

Esse recurso possibilitou o afloramento dos vários sentidos, dos vários olhares dos participantes sobre o trabalho realizado e a ser realizado. Assim foi que, dentre outros aspectos, o grupo analisou o que a realidade oferecia a eles, afirmou que o trabalho havia sido e continuaria árduo, mas remeteria a uma compensação: saúde “com enfeite”.

Finalizando, quero assinalar que ao me preparar para esse trabalho troquei muitas idéias e obtive muitas sugestões do amigo Luís Márcio Barbosa. Sempre disponível, sempre solidário.

Eugênio - *"As idéias desenvolvidas no Alto Rio Grande foram levadas, por mim, para um grande projeto do Governo brasileiro com o Department for International Development do Reino Unido (DIFD), do qual sou consultor. E o sistema micro-regional de serviços de saúde foi implantado, a partir da experiência da ESMIG, mas com muito mais rigor, na micro-região do Maciço do Baturité. As condições do Ceará são ótimas: de um lado porque é uma iniciativa oficial da secretaria Estadual de saúde, o que não ocorreu em Minas. De outro, porque as micro-regiões foram oficializadas no estado através de lei. Então, algo que começou como uma iniciativa de uma escola de saúde pública em MG, torna-se no Ceará uma política oficial.*

Uma avaliação recente do DIFD, para renovação do projeto por mais quatro anos, colocou como ponto principal do projeto a implantação de sistemas micro-regionais de serviços de saúde. E a Secretaria de Políticas de Saúde do Ministério da Saúde passa a adotar os sistemas micro-regionais de serviços de saúde como uma política sua e os vai implantar, através do projeto com o DIFD, em três estados: Alagoas, Mato Grosso e Paraná."

Pesquisadora - Gostaria de fazer apenas um comentário sobre o trabalho que desenvolvemos juntos em Baturité. Diante da necessidade de

planejar esse trabalho, a ser desenvolvido nessa localidade no interior do Ceará, deparei-me com a seguinte dificuldade: quais situações de ensino-aprendizagem seriam mais adequadas para sensibilizar um grupo de profissionais da saúde na construção de um sistema micro-regional de serviços de saúde ?

Esta dificuldade se explica, uma vez que eu conhecia muito pouco sobre a cultura regional, os valores locais, interesses e posturas do cearense. Ou seja, para poder trabalhar com aqueles profissionais eu necessitava conhecer, pelo menos, um pouco mais o "jeito de ser cearense".

Passo a buscar informações que me subsidiassem, dentre outras coisas, a escolher recursos e mais especificamente, a eleger metáforas que poderiam ser exploradas, no sentido de desencadear uma reflexão sobre o significado de se construir coletivamente uma nova organização dos serviços de saúde.

Outra finalidade pedagógica era a formalização de alguns conceitos e princípios que embasassem as ações coletivas.

Neste processo de preparar-me, como primeiro passo, entrevisto um professor universitário, intelectual cearense radicado há alguns anos em São Paulo. Expliquei-lhe quais as razões de procurá-lo, e disse-lhe, ainda, que infelizmente não conhecia a poética e a música cearenses, o que me dificultava ainda mais a escolha dos recursos didáticos.

Sua resposta foi absolutamente objetiva: "não há necessidade de recurso algum para aproximá-los do tema; nós cearenses somos muito objetivos, conceituais e muito diretos".

Era-me apresentado, assim, um olhar sobre o cearense: um olhar objetivo!

Com esta informação, vou em frente, e procuro para ajudar-me um sanitarista (mineiro) que já trabalhara no Ceará e conhecia minha forma de trabalho. Sua resposta: "acho que eles, cearenses, como nós mineiros, são igualmente sensíveis à linguagem poética, metafórica, como forma de se iniciar uma discussão. Acho até que esse jeito ajuda muito. Trabalhei muito no Ceará, e não consigo ver essa objetividade."

Passo a ter dois olhares sobre "meu público cearense": um objetivo, outro sensível.

Avanço um pouco mais, e consulto o profissional que me convidou para a atividade, Dr. Eugênio Vilaça Mendes. Responde-me "faça de seu modo".

De posse destes olhares, só me restava construir o meu próprio olhar. Foi o que fiz.

O trabalho se realizou em antigo Seminário de religiosos. Passo a observar seu espaço físico, na tentativa de encontrar algo que me aproximasse dos participantes.

O grupo, cerca de 30 pessoas, se reuniu, num primeiro momento, no refeitório. Em uma parede leio um cartaz com os seguintes dizeres: "O pão que recebemos nos dará força para caminhar".

Tomando como referência esta frase, proponho ao grupo uma reflexão sobre seus possíveis significados. Início com a palavra pão e suas possíveis conotações. Emergiram múltiplas idéias, todas elas podendo ser relacionadas a companheirismo. Neste momento, trago para o grupo seu sentido etimológico, que é o de compartilhar o mesmo pão.

Ao pensarmos juntos sobre o compartilhar e ao perceber que a maioria dos participantes já estava se envolvendo, proponho que identificássemos as bases culturais comuns - partilhadas -, aos diversos municípios que compoem o Sistema, bem como os valores e práticas sociais que compõem a base da micro-região.

Com a pergunta "Qual a marca de sua cidade ? O que a identifica sob o seu olhar ?", os participantes foram agrupados segundo seu município de origem.

Dentre as várias semelhanças, escolhi, inicialmente, apenas uma: o uso da rede, como marca do nordeste e, em especial, do Ceará.

Quais os usos da rede ? As respostas diziam: acalanto, repouso, amor, transporte de doentes, morte, enterro. Ou seja, a rede se presta à vida e a morte.

Vou provocando as pessoas para que avancem em suas reflexões, e chegamos a uma analogia da rede com a micro-região. Esta também deve se ocupar da vida e da morte.

Cabe-me registrar que as respostas dos grupos àquelas questões foram, em sua quase totalidade, apresentadas na forma de poema.

Deste modo, fui tecendo meu olhar sobre aqueles cearenses.

Este foi o ponto de partida para iniciarmos nossas aprendizagens sobre os novos conceitos.

Passado algum tempo, recebo do Dr. Eugênio um lindo folheto da programação do Curso lá realizado, contendo delicada referência ao poema de João Cabral de Melo Neto, "*Tecendo a manhã*", por mim escolhido para possibilitar analogias com a construção coletiva da micro-região. Sensibilizada, descubro nele a presença de meu nome.

CAPÍTULO 6 - TRANÇANDO A REDE DE COMUNICAÇÃO A PARTIR DA INTERLOCUÇÃO COM OS PARCEIROS DA PRÁXIS EM ANÁLISE.

"Depois que a tecnologia inventou telefone, telégrafo, televisão, todos os meios de comunicação a longa distância, é que se descobriu que o problema da comunicação era o de perto."

Millor Fernandes

Por que trançando ?

O ato de trançar consiste no entrelaçamento de fios. Nesse ato nem todos os fios se comportam da mesma maneira; uns são mais flexíveis, outros mais resistentes, outros procuram se aproximar, outros se retraem.

Nesta trama, encontram-se fios de origens e formações diferentes. Entretanto, sem perder suas individualidades, ao se juntarem, necessariamente, se transformam.

Todos participam para a construção de algo comum: a rede de comunicação. Nessa rede estão presentes relações éticas, relações cognitivas, relações estéticas, relações afetivas, relações políticas, relações profissionais.

Nessas relações sociais comparecem as várias vozes dialogando entre si e cada uma delas, por sua vez, em diálogo com outras. Essa interlocução pressupõe: que a rede tenha um significado e um sentido para aqueles que participam na sua construção; que a rede é um produto da criação ideológica — contexto histórico, social, cultural, etc. — e, em função dessas anteriores, constitutivamente dialógica — define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outras redes. Outro pressuposto é que cada rede é única, irreprodutível, isto é, singular.

Em síntese, pelas razões expostas, essa rede é de natureza individual e coletiva e encontra-se em processo constante de transformação.

É nesse contexto — entrelaçamento dos vários fios na construção da rede — que o sujeito-pesquisador educador se situa. O lugar que ocupa é, ao mesmo tempo, de co-participante na construção coletiva da rede e de sujeito-pesquisador que busca compreender essa construção.

Qual foi o significado para o sujeito-pesquisador de ser, ao mesmo tempo, co-participante da construção coletiva dessa rede ?

Para responder a essa questão, remeto-me, necessariamente, a alguns pressupostos já colocados no início desse trabalho.

A relação entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser apreendido é concebida como uma totalidade, ao mesmo tempo, complementar e contraditória. Não há como separar o sujeito do objeto a ser conhecido. O sujeito não pode ser concebido como um ser meramente contemplativo, especulativo, que deve abster-se de sua subjetividade, colocar-se fora, à margem dos processos a serem estudados. Significa, em outras palavras, que a relação sujeito-objeto se circunscreve em um contexto histórico. É o caráter histórico dessa relação que ressalto neste estudo.

Resgato ainda, a concepção de *práxis* — vinculação da prática à teoria — , em oposição à dicotomia que separa a prática da teoria, vistas como categorias independentes.

Apoiada nesses pressupostos, posso inferir que a *práxis* educativa constitui-se numa aquisição histórica, construída e produzida na interação entre o sujeito pesquisador e o objeto a ser conhecido, extrapolando essa relação para outros homens e o mundo que os cerca.

É nesse movimento de reconstrução que retomo o problema formulado.

O significado de ser co-participante da construção coletiva dessa rede, resgatada, em parte, nesse trabalho, por meio da *práxis* educativa descrita, e, ser sujeito-pesquisador não representou tarefa fácil, cômoda. Ao contrário, foi de uma complexidade e dificuldade enormes, pois implicou assumir e enfrentar as contradições — de visão de mundo (positivista X dialética), de crítica e auto-crítica, da necessidade de se expor e se justificar, ao mesmo tempo — e reconhecer minhas próprias limitações teórico-metodológicas, em especial no campo da comunicação para o desenvolvimento desse trabalho.

Em outros termos, esse duplo papel permitiu estar reconhecendo a minha inserção dentro de um processo coletivo, enquanto um de seus participantes, expressando, desta forma, ao mesmo tempo o componente coletivo em forma de convicções, princípios, finalidade, ao mesmo tempo a singularização do mesmo, por intermédio de minha atuação específica.

Ademais, esse duplo papel representou para mim, um reencontro: a paixão pelo pesquisar, pelo inquerir, pela busca mais sistematizada da compreensão do fazer, pela revalorização do conhecimento e postura dos meus interlocutores e pela consciência adquirida da necessidade e possibilidade urgentes de se avançar na direção de uma educação e comunicação (por que não uma educação comunicativa) mais humanizadoras. Representou também insegurança e medo.

Para o enfrentamento de algumas dessas dificuldades incorporei no capítulo dos diálogos com meus interlocutores, um personagem-mediador, o Professor Maurício que permitiu desvelar aspectos, nem sempre suficientemente claros, nos depoimentos, provocar inquietações para o sujeito-pesquisador por meio de perguntas, organizar e sistematizar os discursos, estabelecer nexos entre as falas, sintetizar parcialmente as respostas, trazendo para o presente relatos de experiências ocorridas. A presença desse personagem possibilitou ainda, criar um diálogo crítico e polifônico entre os interlocutores e a pesquisadora.

A inserção desse personagem permitiu, além dos aspectos citados, a criação de um espaço para o aprofundamento maior das falas e a possibilidade de um movimento constante do sujeito-pesquisador de aproximação e distanciamento das falas dos interlocutores, levando a uma releitura da *práxis* em análise.

Nesse momento pode-se perguntar: qual o significado para o sujeito-pesquisador dessa releitura ?

A releitura significou o resgate de algumas convicções, relacionadas a concepções de educação e comunicação do sujeito-pesquisador que se espera, expressem-se no seu fazer; a necessidade de rever sua postura no

sentido de buscar cada vez mais uma articulação entre as dimensões da prática pedagógica: saber, saber ser e saber fazer; a necessidade urgente de se repensar as exigências do ser educador: rigor, método, disciplina, pesquisa, planejamento, crítica, ética, responsabilidade, compromisso, respeito, solidariedade e sensibilidade.

A releitura permitiu também chegar a outras constatações que, ao mesmo tempo alentadoras, apresentam-se como geradoras de outras questões que exigem estar sendo cuidadas como prosseguimento do processo.

As colocações dos interlocutores centraram-se fundamentalmente em uma prática concreta, na questão processual, em que estratégias pedagógicas e recursos utilizados se tornam mais visíveis e marcantes, daí emergirem como elementos importantes para possibilitar, a partir deles, o desvelamento de seus pressupostos teórico-metodológicos. Dentre os aspectos levantados na dimensão técnico-metodológica, posso citar alguns relacionados à criação de situações de ensino-aprendizagem adequadas, técnicas que propiciem o afloramento das motivações dos educandos, criação de situações comunicacionais como condição para a realização do processo educacional, utilização de formas variadas de expressão, entre outros.

A esse respeito, tinha clareza dos riscos de permanecer na superfície das questões fundamentais e não conseguir chegar a outras dimensões de análise. Ao mesmo tempo, também, me era importante estar verificando em que medida a prática social, aos olhos de meus interlocutores, estaria espelhando o meu discurso sobre a Educação, em particular, no campo da Saúde. Mesmo correndo esses riscos, a interlocução teve o propósito de me cercar de fontes testemunhais e com isso, minimizar a possibilidade de análises fantasiosas, delirantes. Busquei, em outras palavras, maior rigor no que diz respeito a um relativo distanciamento necessário para a análise proposta.

Foi com essa intenção que submeti ao processo de interlocução a prática social por mim desenvolvida, juntamente com outros protagonistas, não para avaliação de desempenho de um determinado profissional, mas para, a

partir dela, resgatar uma prática educacional desenvolvida, em uma dada perspectiva teórico-metodológica, como ponto de partida para proceder ao trabalho proposto.

Creio ter alcançado um resultado positivo, na medida em que os interlocutores convidados e autores resgataram a prática em questão, enriquecendo com detalhes o processo e as circunstâncias em que ocorreram as experiências evocadas, ou seja, trazendo do passado ao presente, aspectos de que o sujeito-educador tinha, muitas vezes, se esquecido ou mesmo, dos quais lhe restava apenas vaga lembrança. Cabe lembrar que, tanto o sujeito-pesquisador como os interlocutores evocaram momentos, situações que, certamente, lhes foram mais significativos, denotando ora complementaridade, ora uma outra leitura no resgate do fato ocorrido. Quanto às suas interpretações, essas sofreram modificações ao longo do tempo, por parte de ambos — isto é evidenciado nos diálogos, em que se percebem os vários sentidos e os vários significados atribuídos ao mesmo fato.

Se, por um lado, a prática social concreta ganhou relevância na interlocução, por outro, cabe ressaltar que os pressupostos teórico-metodológicos estiveram sempre presentes, embora de forma nem sempre explicitada. Isto porque a prática, como já dito muitas vezes, não se dá autonomamente, descolada dos seus fundamentos, os quais orientam técnicas, estratégias, recursos utilizados, elementos mais visíveis de um processo pedagógico. Quer dizer, direta ou indiretamente os interlocutores se reportaram à intencionalidade, à diretividade, às características processuais que dizem respeito a uma determinada perspectiva de trabalho teórico-prático, como pode ser observado a partir de algumas colocações de interlocutores, ligadas a: explicitação da intenção e direção da ação educativa, conceito de aprendizagem significativa, resgate de experiências vivenciadas pelos educandos/ re-significação do já vivido e do já sabido, respeito às diferenças no processo de ensino-aprendizagem, entre outras .

Reconheço que considerações de ordem teórico-metodológica não podem ignorar a questão da finalidade da ação pedagógica, cujo espaço de

estudo seria o epistemológico-filosófico. Neste trabalho, não me propus aprofundá-lo, detive-me nas dimensões teórico-metodológica e técnico-metodológica, embora falas de alguns interlocutores tenham se reportado a questões desta dimensão, como: o problema da objetividade – subjetividade na relação sujeito-objeto, conceito de verdade, a interdisciplinaridade, articulação teoria – prática/ práxis, educando e educador como sujeitos do processo educacional, autonomia dos sujeitos como finalidade da ação educativa, projeto de sociedade/ projeto pedagógico, entre outras.

A coerência entre essas dimensões constitui uma exigência para o educador. Assim é que, a organização do processo de ensino, a eleição de adequadas modalidades pedagógicas e a proposição de atividades geradoras de aprendizagem devem estar coerentemente articuladas com os pressupostos fundamentais da metodologia pedagógica. Portanto, não é demasiado dizer que a metodologia adotada se respalda na visão que o educador tem de aluno, de professor, de conhecimento, de aprendizagem, de técnicas pedagógicas.

Início por explicitar alguns enunciados relativos à dimensão epistemológica e teórico-metodológica, assumidos no presente estudo:

- A perspectiva do sujeito-pesquisador diante da pesquisa é a de compreender o mundo e os homens enquanto seres humanos concretos, situados em um determinado espaço histórico-social e em constante processo de transformação que ocorre de forma conflitiva, contraditória e inacabada;
- A importância de se perceber o interlocutor-educando bem como o enunciador-educador enquanto totalidade, contemplando assim, não só a dimensão cognitiva como a afetivo-emocional;
- O processo de conhecimento científico se baseia na relação sujeito-sujeito, ou seja, numa relação dialógica;
- A dimensão sócio-política da prática educativa — relação entre o processo pedagógico e a sua relevância social — contempla as idéias, sonhos, utopias, a respeito do projeto social que elegemos ao assumirmos ser

educadores, bem como os valores sobre os quais está assentada a prática educativa;

- Toda prática está orientada, explícita ou implicitamente por uma teoria. A tarefa do educador é a de desvelar tal teoria e, ao fazê-lo, possibilita a re-significação da prática;
- A preocupação que o educador deve ter com relação à intencionalidade da ação humana. Cabe a ele, explicitar de que intenção se trata e qual a direção desta ação. Caso contrário, o educando permaneceria numa situação de alienação.

Outro pressuposto refere-se à dimensão afetiva como parte constitutiva da relação pedagógica. Diria que é uma das mais significativas. Neste sentido, não deve ser ocultada. Essa afirmação é coerente com o princípio da inteireza e integralidade do ser humano.

Para minha grata surpresa, verifico que faz parte do debate contemporâneo a tendência de as Ciências Humanas e Sociais estarem transitando do universo de referência cientificista para o universo de referência ético-estético, ocupando lugares privilegiados neste debate, autores como Mikhail Bakhtin⁵⁶ e Félix Guattari⁵⁷.

Para BAKHTIN (1993), em sua obra “Questões de literatura e de estética – a teoria do romance”,

" A particularidade principal do estético, que o diferencia nitidamente do conhecimento e do ato, é o seu caráter receptivo e positivamente acolhedor; a realidade, preexistente ao ato, identificada e avaliada pelo comportamento, entra na obra (mais precisamente, no objeto estético) e torna-se então um elemento constitutivo indispensável. Nesse sentido, podemos dizer: de fato, a vida não se encontra só fora da arte, mas também nela, no seu interior, em

⁵⁶ Conferir nas obras: Questões de literatura e de estética – a teoria do romance” e “Estética da Criação Verbal”

⁵⁷ Guattari F. “Guattari, o paradigma estético”. *Cadernos de Subjetividade, São Paulo*, v. 1, no. 1, março- agosto, 1993. P. 29-34.

toda plenitude do seu peso axiológico: social, político, cognitivo ou outro que seja. A arte é rica, ela não é seca nem especializada (...).

A atividade estética não cria uma realidade inteiramente nova. Diferentemente do conhecimento e do ato, que criam a natureza e a humanidade social, a arte celebra, orna, evoca essa realidade preexistente do conhecimento e do ato - a natureza e a humanidade social - enriquece-as e completa-as, e sobretudo ela cria a unidade concreta e intuitiva desses mundos, coloca o homem na natureza, compreendida como seu ambiente estético, humaniza a natureza e naturaliza o homem.

É nessa integração do domínio ético e do domínio cognitivo no interior do seu objeto que se encontra (...) a estética (...) que nada seleciona, divide, abole, nada repele, de nada se desvia" (p. 33).

Não pretendo, apenas por valer-me de situações comunicacionais em que estão presentes a música, o poema, a pintura, o desenho, dentre outras, situar-me no universo de referência ético-estético fundamentado por Bakhtin e por Guattari. Entretanto, considero relevante o conhecimento mais aprofundado desse referencial.

Em outros trechos da mesma obra, Bakhtin se refere:

"A arte cria uma nova forma como uma nova relação axiológica com aquilo que já se tornou realidade para o conhecimento e para o ato: na arte nós sabemos tudo, lembramos tudo (...), mas é justamente por isso que na arte o elemento da novidade, da originalidade, do imprevisto, da liberdade tem tal significado, pois nela há um fundo sobre o qual pode ser percebida a novidade, a originalidade, a liberdade - o mundo a ser conhecido e provado, do conhecimento e do ato, e é nele que se percebe a atividade do artista como sendo livre." (p. 34)

Bakhtin formula a questão: *"de que modo a personalidade artística do autor e do contemplador penetra no material-palavra e quais os aspectos desse material que ela domina de preferência" ?*

Ele responde:

"Distinguimos os seguintes elementos da palavra, enquanto material (...):

- 1. O aspecto sonoro da palavra, seu momento propriamente musical;*
- 2. O significado material da palavra (com todas as suas nuances e variantes);*
- 3. O momento da ligação vocabular(todas as relações e inter-relações puramente vocabulares);*
- 4. O momento entonacional (no plano psicológico, emocional e volitivo) da palavra, sua orientação axiológica que exprime a variedade das relações axiológicas do falante);*
- 5. O sentimento da atividade vocabular, do engendramento ativo do som significante (incluem-se aqui todos os momentos motores, a articulação, o gesto, a mímica do rosto, etc., e toda a orientação interior da minha personalidade, que, por meio da palavra, da expressão, ocupa ativamente uma certa posição axiológica e semântica).*

"Precisamos que se trata do sentimento do engendramento de uma palavra significante: não é o sentimento de um movimento orgânico bruto, que engendra o ato físico da palavra, mas o sentimento de engendrar tanto o sentido como a apreciação, ou seja, o sentimento de uma tomada de posição concernente ao homem inteiro, de um movimento no qual estão incorporados tanto o organismo como a atividade semântica, pois engendra-se a carne e o espírito da palavra na sua unidade concreta.

Neste quinto e último momento estão refletidos todos os quatro antecedentes; ele representa o lado para o qual está voltada a personalidade do falante (o sentimento de engendrar o som, o sentido, a ligação e a valorização)

"A unidade da forma estética é a unidade da posição de um espírito e de um corpo ativos, de um homem completo, ativo, que se apoia sobre si mesmo ...". (p. 64).

"....O objeto estético é uma criação que inclui em si o criador: nela o criador se encontra e sente intensamente a sua atividade criativa, ou ao contrário: é a criação tal qual aparece aos olhos do próprio criador, que a cria com amor e liberdade (é verdade que não é uma criação a partir do nada, ela pressupõe a realidade do conhecimento e do ato, que ela apenas transfigura e formaliza)." (p.69)

Por sua vez, GUATTARI (1993), a respeito do universo de referência ético-estético, assinala que " o novo paradigma subverte a pseudo-unidade do mundo de valores [hegemônicos], uma vez que abre a possibilidade de recuperar a pluralidade, a multiplicidade do mundo. Só isto é que permite recuperar a dimensão ética. Só a partir do reconhecimento da alteridade é que a ética é possível. E isto requer um reconhecimento da complexidade do universo, tanto em nível dos regimes políticos, como dos territórios existenciais e da vida afetiva" (p.30).

Ressalto o fato de que " a educadora ter respeito humano, de entender o outro", citado por alguns de meus interlocutores, não significa, é claro, que esteja ancorada no universo descrito por Guattari, pois tenho consciência de que, embora esses aspectos sejam considerados necessários — reconhecimento da alteridade —, não são suficientes para serem entendidos nessa perspectiva de análise.

Ao falar das relações do universo de referência ético - estético, necessariamente há que se ressaltar o compromisso ético e a responsabilidade dos envolvidos no processo educacional.

É incorporando alguns dos elementos mencionados pelos meus interlocutores — responsabilidade, compromisso, comprometimento — é que se intenta compreender e desenvolver uma *práxis* educativa, ou seja, com a transparência das várias vozes de meus interlocutores e a constituição do diálogo entre eles, ousar assumir um desafio no sentido de avançar no pensar e no agir educativo.

Embora seja recorrente a afirmação de que o educador deva valorizar o processo, deve no meu entender, valorizar também o resultado do trabalho, a partir de uma intencionalidade.

Finalizando, esta multiplicidade de vozes entrelaçadas, dialogando entre si e com outras vozes, me conduz a uma séria reflexão. Ao mesmo tempo que, enquanto pesquisador, percebo e sinto um compartilhamento com o educador e interlocutores, aqui presentificados, de princípios, de posturas, de concepções, de sentimentos e emoções (ainda que não plenamente), o que, possivelmente explique, de alguma forma, as razões de seus convites, percebo também que, destacam com ênfase, aspectos relacionados à sensibilidade, à paixão, à confiança, ao interesse, à fidelidade, ao despojamento, à disponibilidade, ao respeito, à empatia, ao encantamento, à proximidade, à emoção, ao amor. Esse destaque possivelmente seja melhor compreendido, se lembrarmos que os educadores, em sua maioria, não exteriorizam essa dimensão em seu cotidiano de trabalho.

Essa reflexão traz vários questionamentos relacionados às exigências inerentes ao processo educativo que, como já disse, não se dá num vazio mas, no interior de uma sociedade concreta, e, no nosso caso, profundamente desigual, na qual, valores e atitudes ressaltados pelos meus interlocutores, estão praticamente ausentes, silenciados.

Explicitado o significado da releitura da *práxis* educativa passo a esclarecer as considerações formuladas. Para tanto, valho-me de referências teóricas, bem como da interpretação das falas de meus interlocutores.

A partir do processo dialógico entre o sujeito-pesquisador e os seus interlocutores pretendeu-se reconstituir e compreender a *práxis* educativa em questão.

Segundo Bakhtin, compreender corresponde a "*ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (...). A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos [ou mais]. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (...). A compreensão sempre é (...) dialógica.*" (BAKHTIN, 1997 p. 338)

Ainda para este autor, " Qualquer tipo genuíno de **compreensão**⁵⁸ deve ser *ativo*, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor `a palavra do locutor uma *contra-palavra*." (BAKHTIN, 1992. p. 132)

Convém esclarecer o termo dialógico. Para tanto, recorro ao Professor Citelli (1998) que, baseado em Bakhtin, apresenta de forma clara e sintética o uso desse termo.

" Não se está tratando meramente de uma técnica conversacional ou de evolução temático - discursiva — quer exterior quer interior — tampouco tem-se em vista um sistema de acordos ou desacordos (...) capazes de revelar pontos de vista e visões de mundo, nem mesmo pensa-se numa estratégia que costuma encobrir, sob movimentos mais ou menos sutis, o domínio através da linguagem."

Continua seu pensamento, mencionando um trecho de Bakhtin:

"O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo." (BAKHTIN, 1992 p. 123)

Citelli prossegue, afirmando que " a categoria dialogal não deve ser lida,

⁵⁸ Grifo nosso

portanto, como sinônimo de ajuste, entendimento ou acerto harmônico, conquanto tais qualificativos também estejam contidos como possibilidades nas interlocuções. O problema do diálogo tem a ver, sobretudo, com uma instância que marca a própria composição dos sentidos." (CITELLI, 1998 p. 42) Dentro dessa perspectiva, o dialogismo é concebido como o espaço interacional entre o *eu* o *tu* ou entre o *eu* e o *outro*. Enfatiza-se o papel do "outro" na constituição do sentido. Dito de outra forma, o dialogismo é a condição do sentido do discurso.

Esse princípio — dialogismo — "*desloca o conceito de sujeito, que perde o papel de centro [da interlocução] ao ser substituído por diferentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico*" (BARROS, 1994 p. 2-3)

Essa idéia de deslocamento do sujeito como centro da interlocução é fundamental para o entendimento do papel do pesquisador neste trabalho. Com isso, quero dizer que não se trata de se colocar, como foco de análise, os traços de sua personalidade, de seu trabalho, de seu interesse, de seus procedimentos em sua dimensão pessoal. Caso isso fosse, não haveria nenhum sentido a realização da presente investigação.

Outro aspecto que gostaria de destacar diz respeito à preocupação, sempre presente em minha *práxis* educativa, com a comunicação, visto que parto do princípio de que a comunicação é condição fundamental e necessária para que o processo educacional se efetive.

As falas dos interlocutores associam comunicação com: inserção do educando como sujeito no processo; despojamento que não marca diferença; acolhimento do outro; escuta atenta, verdadeira; valorização do outro; envolvimento com o outro; relação de confiança e maturidade; relação de respeito; consideração dos saberes, da experiência e das limitações do outro; de não ter preconceito, não ter medo, não ter a verdade pronta e disponibilidade para a discussão.

Em decorrência da preocupação com o processo de comunicação, que tem estado presente em minha *práxis* educativa, venho recorrendo a outras

linguagens que não têm sido usuais no âmbito do instituído como científico — sobretudo as ligadas às artes — visando a garantir que a comunicação ocorra.

Quero assinalar que as várias linguagens que venho utilizando não têm um caráter instrumental. Mas são constitutivas do próprio processo de construção do conhecimento na área da Educação. Daí, considerá-las como atividades geradoras do processo de ensino-aprendizagem.

A concepção de comunicação, que tem norteado meu trabalho tem, como um dos seus pilares, a inserção do ser humano em sua inteireza no processo e não apenas o seu lado cognitivo. Numa relação de comunicação é condição imprescindível que os interlocutores se apresentem por inteiro, como sujeitos.

Se parto da concepção de que a relação entre Educação e Comunicação é substantiva, ou seja, de que a Educação não se efetiva sem a Comunicação, quero dizer que a comunicação constitui uma condição de base, imanente ao processo educacional.

Ao mesmo tempo, tanto a Educação, como a Comunicação, enquanto práticas sociais, ancoram-se em várias áreas do conhecimento/ disciplinas, as quais participam da construção do objeto dessas práticas. Assim entendidas, a psicologia, a antropologia, a lingüística, a história, as ciências políticas, a sociologia, a economia, dentre outras, estão nelas presentes, porém, identificar a delimitação de cada uma dessas áreas, a partir da expressão da prática, torna-se uma tarefa impossível, infundável e estéril.

Emprego, novamente, o conceito de hibridização para tentar caracterizar esse espaço (prática social), por natureza interdisciplinar, se preferir, interdiscursivo, e, em processo permanente de transformação. Entretanto, esse espaço interdiscursivo/ de hibridização não se dá, em minha leitura, de forma genérica/ homogênea entre as diversas áreas, pelo contrário, requer uma coerência paradigmática, entre tendências teóricas, em última análise, a adoção de uma mesma perspectiva teórico-metodológica.

Considerado em seu processo, concordo com a Profa.Nádia C. Lauriti (2000) ao dizer que a mistura de conceitualizações e de relatos de práticas apresenta o desafio de rastrear os conceitos essenciais de cada uma das áreas, que consolidem um patamar conceitual transdisciplinar, re-visitado por uma ótica circular que veja estruturas continuamente recorrentes, processos contínuos de mudanças, ao invés de cadeias lineares de causa e efeito, ou fotos instantâneas (p.1).

Para se ter uma visão desse tipo de inter-relação, retomo o título do presente trabalho – Trançando redes de comunicação -, e, para isso, convido Norbert Elias (1994) que, estudando um outro tema, magistralmente faz uma síntese apropriada para a leitura do exposto:

“ Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um, de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função, na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto, essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele.” (p.35)

Ao encerrar este capítulo, nos indagamos: quais caminhos devem ser trilhados no sentido de podermos amarrar os nós dessa rede trançada ?

A pergunta é desafiadora e a resposta jamais será individual. Necessito dialogar com outras vozes, outros textos, outros discursos para encará-la.

No entanto, alguns desses nós podem ser apontados e merecem uma reflexão maior. Dizem respeito à necessidade de se apreender o homem como um ser que se constitui na e pela interação; a necessidade de se resgatar o encantamento de um mundo desencantado; a necessidade de trazer à tona tantas vozes silenciadas; a necessidade da aceitação das diferenças, da pluralidade inevitável do mundo sem a intenção de que todos "falem uma

mesma língua"; enfim, a necessidade da elaboração de uma consciência crítica e de uma ação transformadora da sociedade em que vivemos.

“Estamos no amanhecer da reflexão de um novo campo epistemológico, no despertar de um novo sentido para este e para o mundo. Por enquanto é melhor que nos posicionemos no intervalo semântico da interdiscursividade, na polifonia das entrelinhas que também é um lugar de onde se pode escutar a vida ...”

Nádia C. Lauriti

CONSTRUINDO A CONCLUSÃO

O presente estudo teve, como propósito, criar um espaço de relações dialógicas entre alguns profissionais de saúde para resgatar, reconhecer e compreender uma determinada *práxis* educativa em Saúde, com preocupação comunicacional - processo esse que, certamente, não se esgota com a finalização deste trabalho. Ao contrário, simplesmente favoreceu a continuidade de um processo de interlocução que teve início há muito tempo, a partir de experiências compartilhadas no campo da Saúde, devendo prosseguir, envolvendo esses e outros interlocutores, aqui não presentificados, porém da mesma forma tão importantes.

Na busca da coerência com os princípios que nortearam o pensar e que, no meu entender, estão balizados na obra de Bakhtin e de seus interlocutores, quero crer que não há espaço para um capítulo de síntese, mesmo porque isto representaria uma infidelidade a meus interlocutores.

Nessa linha de raciocínio, este trabalho representa tão somente uma primeira tentativa de organização e articulação de leituras realizadas por

parceiros, tendo como objeto comum, a Educação em Saúde, não obstante suas distintas formações profissionais.

É certo que este produto haverá que retornar aos envolvidos no processo, pois esse ato estará permitindo retomar a interlocução, agora num outro patamar e, assim, sucessivamente, irradiando-se o debate com outras redes; com isso, acredito que pode vir a servir de subsídio para o debate no campo da Saúde e da Educação, com vistas a repensar o trabalho do Educador, pois envolve questões cruciais que, no meu entender, estão a exigir análises mais profundas, do ponto de vista teórico-prático e filosófico, dentro de uma interdisciplinaridade necessária.

Diante disso, tenho clareza de que, ao finalizar o presente trabalho, estarei, em lugar de concluir, abrindo um parêntese no processo de interlocução que, espero, venha a suscitar novas investigações e avanços no pensar e agir envolvendo as inter-relações Educação/Saúde/Comunicação.

Tudo se transforma. Recomeçar
é possível mesmo no último suspiro.
Mas o que aconteceu, aconteceu. E a água
que puseste no teu vinho não pode
mais ser retirada.
O que aconteceu, aconteceu. A água
que puseste no teu vinho não pode
mais ser retirada. Porém
tudo se transforma. E recomeçar
é possível mesmo no último suspiro.

Brecht

REFERÊNCIAS

ABRASCO/ABEP - GT. Informação em saúde e população. **Informação e saúde a serviço da sociedade**. Rio de Janeiro: 1993.

Akerman M. A construção de indicadores compostos para projetos de cidades saudáveis: um convite ao pacto transetorial. In: Mendes EV, organizador. **A organização da saúde no nível local**. São Paulo: Hucitec; 1998, p.319-35.

Althusser L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal; 1989.

Arouca ASS. **O dilema preventivista: contribuição para a compreensão da crítica da medicina preventiva**. Campinas; 1975. [Tese de Doutorado - Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP].

Ausubel DP. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart & Winston; 1968.

Bakhtin M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec; 1992.

Bakhtin M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 1997.

Bakhtin M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP; 1993.

Barros DLP. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: Barros DLP & Fiorin JL, organizadores. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP; 1994. p. 1-9. (Ensaio de Cultura, 7)

Barros DLP. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: Faraco CA, Tezza C, Castro G de. Organizadores. **Diálogos com Bakhtin**. 2ª ed. Curitiba: UFPR; 1999. p. 21-42.

Baudelot C, Establet R. **L'école capitaliste en France**. Paris: François Maspero; 1971.

Bezerra de Menezes ED. Fundamentos sociológicos da comunicação. In: Sá A. coordenadora. **Fundamentos científicos da comunicação**. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes; 1978, p.147-205.

Bourdieu P, Passeron JC. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves ed.; 1975.

Bosi E. **Memórias e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz; 1983. Cap. I: 5-24.

Brandão CR. **Da educação fundamental ao fundamento da educação**. São Paulo: CEDES; 1980 1(1):3-34.

Brandão CR. *et al.* **A questão política da educação popular**. São Paulo: Ed. Brasiliense; 1980.

Breilh J, Granda E. **Saúde na sociedade: guia pedagógico sobre um novo enfoque do método epidemiológico**. São Paulo: Instituto de Saúde/ ABRASCO; 1986.

Breilh J, Granda E. Epidemiologia y contrahegemonia, **Soc Sci Med** 1989;28: 1121-7.

Breilh J. - **Nuevos conceptos y técnicas de investigación: guía pedagógica para un taller de metodología.** 2ª ed. Quito: CEAS - Centro de Estudios y Asesoría en Salud; 1995 (Série Epidemiologia crítica, 3).

Calvino I. **As cidades invisíveis.** 7ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras; 1990, p. 65-6.

Candeias NMF. Memória histórica da Faculdade de Saúde Pública da USP - 1918-1945. **Rev Saúde Pública**, 1984;18:2-60.

Capra F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** São Paulo: Cultrix; 1982. p.116-55.

Cardoso de Melo JA. Educação sanitária: uma visão crítica. **Cad CEDES** 1984; (4):28-43.

Castellanos PLC. Sobre el concepto de salud-enfermedad. Un punto de vista epidemiológico. **Cuad Med Soc** 1987; 42: 15-24.

Chauí M. Senso comum e transparência. In: Lerner J, editor. **O preconceito.** São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania; 1996/1997. p.115-32.

Citelli AO. **Os sentidos em movimento: comunicação, linguagem e escola.** São Paulo; 1998. [Tese de Livre Docência - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo] 1998.

Costa BCG da. Indústria cultural: análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade. In: Pucci B, organizador. **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** Petrópolis, RJ: Vozes/ São Carlos, SP: EDUFISCAR; 1994. cap.8, p. 178-97. (Ciências Sociais da Educação).

Donato AF. **Aspectos educacionais do problema da toxicomania**. São Paulo: 1971 [Monografia de mestrado, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo].

Donato AF, Carneiro JR da, Heimann LS, Guimarães RB. **Sistemas locais de saúde, território e cidadania**. [Apresentado no Seminário "Papel do Distrito Sanitário na Reorganização do Sistema de Saúde"; 1989 mar; Salvador, Bahia].

Elias N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed,; 1994.

Freire P. **Extensão ou comunicação?**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1975.

Freire P. **Educação como prática da liberdade**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1982.

Frolov I, organizador. **Dictionnaire philosophique**. Moscou: Editions du Progrès; 1980. p. 513-4.

Gadotti M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez; Autores Associados; 1983. - (Coleção Educação Contemporânea).

Garcia G. A relação pedagógica como vínculo libertador. Uma experiência de formação docente. In: Patto MHS, organizador. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz; 1981. p. 342-60.

Garcia PB. Saber popular - educação popular. In: Bezerra A, Garcia PB. **Cadernos de Educação Popular 3**, Vozes- Nova, 1982. p. 33-61.

García Canclini N. **Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad**. México: Grijalbo; 1990.

Goldberg M. Cet obscur object de l'épidemiologie. **Sci Soc Santé** 1982 (1): 55-110.

Goode WJ, Hatt PK. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1968.

Guattari F. O paradigma estético. **Cad Subjetividade** 1993; (1): 29-34.

Heimann LS, Donato AF. **Sistemas locais de saúde: território e cidadania**. São Paulo: 1989. (mimeo).

Heimann LS, Carneiro JR, Donato AF, Ibanhes LC, Lobo EF, Pessoto UC **O Município e a saúde**. São Paulo: Hucitec; 1992.

Japiassu H, Marcondes D. **Dicionário básico de filosofia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora; 1991. p. 199-200, 231-5.

Kovel J. History and spirit: an inquiry into the philosophy of liberation. Boston: Beacon Press, 1982. In: McLaren P. **Multiculturalismo crítico**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. p.200

Khun TS. **A estrutura das revoluções científicas**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva; 1992.

Laurell AC. A saúde-doença como processo social. In: Nunes E D coordenador. **Medicina social: aspectos históricos e teóricos**. São Paulo: Global Editora, 1983. p. 133-58.

Laurell AC. Algunos problemas teóricos y conceptuales de la epidemiología social. **Rev Cent Am. Cienc Salud** 1977; 3:79-87.

Laurell AC. El estudio social del proceso salud-enfermedad en América Latina. **Cuad Méd Soc** 1986; (37):3-18.

Laurell AC. Acerca de la reconceptualización de la epidemiología. **Salud Probl** 1982; 8:5-9.

Lauriti NC Comunicação e educação: território de interdiscursividade. <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil%5Fnadia.html> [Núcleo de Comunicação e Educação. [06/04/2000]

Leavell HR, Clark EG. **Medicina preventiva**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil / FENAME; 1976.

Libâneo JC. Tendências pedagógicas na prática escolar. **ANDE, Rev Assoc Nac Educ** 1983; 3(6): 11-23.

Libâneo JC. **Democratização da escola pública (A pedagogia crítico-social dos conteúdos)**. São Paulo: Loyola; 1989.

Lüdke M, André EDAM. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 1986.

Makarenko A. Acerca de mi experiencia. In: Medinski E, organizador. **Makarenko: a su vida y labor pedagógico**. Moscou: Editorial Progreso; s.d.

Martín-Barbero Jesús **De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura, y hegemonía**. Barcelona: Gustavo Gili; 1991.

Martín-Barbero Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: Souza, MW de (org.) **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Marx K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural; 1987.

Mattelart A, Mattelart M. **História das teorias da comunicação**. São Paulo: Loyola edições, 1999.

Mendes EV, organizador **Distrito sanitário: o processo social de mudança das práticas sanitárias do Sistema Único de Saúde**. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: ABRASCO; 1993, p.19-92.

Mendes EV. A descentralização do sistema de serviços de saúde no Brasil: novos rumos e um outro olhar sobre o nível local. In: Mendes EV, organizador. **A organização da saúde no nível local**. São Paulo: Hucitec; 1998. Capítulo 1, p. 17-56.

Mendes EV. A reengenharia do sistema de serviços de saúde no nível local: a gestão da atenção à saúde. In: Mendes EV, organizador. **A organização da saúde no nível local**. São Paulo: Hucitec; 1998. Capítulo 2, p. 57-86.

Mogilnik M. Como tornar pedagógico o livro didático de ciências ? **Rev Em Aberto**, 1996; 16 (69):53-63.

Pinto AV. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1979, p. 219-42.

Prado A. Sem enfeite nenhum. In: Prado A, Machado A, Andrade CD de, Gomes D, José E, Sabino F, et al. **Contos mineiros**. São Paulo: Ática; 1984. p. 5-7. (Contos Brasileiros).

Rocha Pitta AM. Comunicação e saúde: a complexidade dos conceitos e o desafio das práticas. In: Organização Pan-Americana da Saúde. **Informação e comunicação social em saúde**. Brasília: Fundação Kellogg/Projeto UNI/FAPEX/OPAS; 1995.

Rogers C. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros; 1972.

Ronca Caruso AC. O modelo de ensino de David Ausubel. In: Alves Penteado WM, organizadora. **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros; 1980 p.59-83.

Sabino F. A última crônica. In: Andrade CD de Andrade CD de, Lispector C, Sabino F, Bandeira M, Campos PM, Queiroz R. de, Braga R. **Elenco de cronistas modernos**. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio: 1979

Santos M. **Espaço e método**. 3ª ed. São Paulo: Nobel; 1992. p. 5-20 (Coleção Espaços).

Saviani D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados; 1984.

Saviani D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados; 1991 - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).

Schaff A. **História e verdade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 1986.

Skinner BF. **O mito da liberdade**. Rio de Janeiro: Bloch; 1973. p. 155.

Sousa MW de. Recepção e comunicação: a busca do sujeito In: Sousa MW. de, organizador **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense/ECA/USP; 1995.

Teixeira RR. Modelos comunicacionais e práticas de saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v1, n1, Botucatu, SP: Fundação UNI; 1997.

Vázquez AS. **Filosofia da práxis** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1977. p. 202-207.

Wolf M. **Teorias da comunicação**. 4ª. ed. Lisboa: Editorial Presença; 1995.