

# **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**

## ÍNDICE

<b>RESUMO</b> .....	<i>i</i>
<b>ABSTRACT</b> .....	<i>ii</i>
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUMAS CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA SAÚDE.</b> .....	<b>16</b>
2.1 – EM TORNO DE ALGUMAS QUESTÕES EDUCACIONAIS.....	16
2.2 - BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO BRASIL.....	25
2.3 - EM TORNO DE ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A COMUNICAÇÃO.....	37
<b>CAPÍTULO 3. ACEPÇÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA - PRÁXIS.</b> 56	
<b>CAPÍTULO 4 - CRIANDO E RECRIANDO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DO CAMINHAR</b> .....	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO 5 - OS PARCEIROS COMO INTERLOCUTORES</b> .....	<b>69</b>
DIALOGANDO COM A DR <sup>a</sup> . ELZIRA VILELA .....	70
DIALOGANDO COM A PROF <sup>a</sup> EVANILDE MARTINS.....	82
DIALOGANDO COM A PROF <sup>a</sup> DR <sup>a</sup> FUMIKA PERES.....	97
DIALOGANDO COM A PROF <sup>a</sup> LUCIMAR L. COLÉN .....	109
DIALOGANDO COM A DR <sup>a</sup> MARIA ROSA LOGIODICE CARDOSO .....	131
DIALOGANDO COM A PROF <sup>a</sup> ELIZABETH GONÇALVES .....	145
DIALOGANDO COM O Dr. EUGÊNIO VILAÇA MENDES.....	158
<b>CAPÍTULO 6 - TRANÇANDO A REDE DE COMUNICAÇÃO A PARTIR DA INTERLOCUÇÃO COM OS PARCEIROS DA PRÁXIS EM ANÁLISE.</b> .....	<b>189</b>
CONSTRUINDO A CONCLUSÃO .....	203
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>205</b>

## 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 entusiasticamente: 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*<sup>1</sup> 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 crenças 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 estudo dos textos religiosos foi singularmente eficiente e eficaz, isto é, consegui "convencer" os resistentes

---

<sup>1</sup> 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 pelos folhetins eletrônicos. Há uma ONG, a *Communication Population International* (PCI) que atua no Brasil e que possui como uma de suas preocupações a inclusão de temas sociais na novela.

com argumentos com os quais eles se identificavam também. Saliento que, passando por uma das igrejas, deparo 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-variólica” 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 Antitóxico 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: “vocês 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 conseqüência 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 Saúde<sup>2</sup>, 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

---

<sup>2</sup> 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; Carvalheiro JR; Donato AF; Ibanhes LC; Lobo EF e Pessoto UC - *O Município e a Saúde*. São Paulo, HUCITEC, 1992.

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 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<sup>a</sup>. 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 concepções<sup>3</sup> 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, não leva em consideração a perspectiva histórica que norteia tais tendências.

---

<sup>3</sup> 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<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar ed. 1991)

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: *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 marginalidade<sup>4</sup>. 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.

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.

---

<sup>4</sup> 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.

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 Rogers<sup>5</sup>, 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 inculcar 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-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

---

<sup>5</sup> Em Rogers C. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros; 1972.

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 conseqüência, 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 Passeron<sup>6</sup>; *Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado*, de Althusser<sup>7</sup>, e *Teoria da escola dualista*, de C. Baudelot e R. Establet<sup>8</sup>.

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 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**.

---

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

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

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

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.

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**.<sup>9</sup>

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.

---

<sup>9</sup> Emprego este termo no seu sentido etimológico: "compartilhar o mesmo pão".

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 convencer<sup>10</sup> os educandos, a implantar hábitos de higiene"

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 atribuía quase que exclusivamente aos indivíduos a responsabilidade de não se dispor de melhores condições de saúde, considerando que a existência dos problemas sanitários era conseqüência 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

---

<sup>10</sup> O grifo é nosso.

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 Nº 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 afincado, 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, mantêm 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.<sup>11</sup>

A doença decorre desse fracasso com o cuidado com os seus corpos.<sup>12</sup> 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 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".*

---

<sup>11</sup> 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.

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

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 biomédica<sup>13</sup>.

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.

Segundo Fritjof Capra (CAPRA 1982), o modelo biomédico tem sua raiz no paradigma<sup>14</sup> 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*

---

<sup>13</sup> Fritjof Capra (1982) denomina de modelo biomédico para distinguí-lo dos modelos conceituais de outros sistemas médicos, “como o chinês”, por exemplo.

<sup>14</sup> 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

*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 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,

---

pormenorizada”(1992: 226).

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 Jesús 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 Jesús 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.<sup>15</sup> 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

---

<sup>15</sup> 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.

(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 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, ousado 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.<sup>16</sup> 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

---

<sup>16</sup> 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.

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.

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.<sup>17</sup>

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 de “informação” adquire seu estatuto de símbolo calculável. Ao fazê-lo,*

---

<sup>17</sup> 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 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)

*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.<sup>18</sup>

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:

*“É curioso como, mesmo neste fim de século, o grande desafio dos modernos sistemas de comunicação via satélite continue sendo, ainda*

---

<sup>18</sup> 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 SHANNON, em colaboração com Warren Weaver — *The mathematical theory of communication* — representa a fonte básica da área da comunicação.

*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) X 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).*

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.<sup>19</sup> Este Instituto, fundado em 1923, torna-se, a partir de 1930, quando Max Horkheimer assume sua direção, 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.

---

<sup>19</sup> 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.

Em contato com a sociedade de massas norte-americana, os teóricos frankfurtianos 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 Rockefeller 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.<sup>20</sup>

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

---

<sup>20</sup> 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.

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 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)<sup>21</sup>;*

*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 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 enunciator 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.*

---

<sup>21</sup> 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).

*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.”<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> 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 prática é tornada menos patente. Este fato, ao qual se junta a mentalidade individualista, característica de

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 realidade. Nela não se cumprem as condições que antes apontávamos*

---

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 classes e da contradição entre o trabalho intelectual e o trabalho manual fazem desaparecer as condições objetivas da separação e da oposição entre a teoria e prática.

*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”* (KOVEL, 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<sup>a</sup> Elzira Vilela; Prof<sup>a</sup>. Evanilde Martins; Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Fumika Peres; Prof<sup>a</sup>. Lucimar L. Colen; Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Rosa Logiodice Cardoso; Prof<sup>a</sup>. 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<sup>a</sup>. 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 seqüência 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** - É 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<sup>ra</sup>. 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 freqüência, 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 lambe 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<sup>a</sup> 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, aproximarme, 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 "vítreos", 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 entusiasticamente encorajou-me, dizendo: — Vai em frente, muito embora possa dar problema.<sup>23</sup>

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 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*

---

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

*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 conseqüentemente 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** <sup>24</sup> 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 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 ?

---

<sup>24</sup> Trata-se de um destaque nosso.

**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 coisa<sup>25</sup>, 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.

**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,

---

<sup>25</sup> Grifos nosso.

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 lembrazinho: a escolinha, um ano, dois, um caderninho, 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 cantorio? 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 cantorio? 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 cantorio), 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 estudozinho 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**<sup>26</sup>: 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, trata-se de transformarmos uma educação **para** o povo em uma educação **do** povo.<sup>27</sup>

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 redundava no mesmo equívoco da "vanguarda esclarecida"<sup>28</sup>,

---

<sup>26</sup> Grifo nosso

<sup>27</sup> 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.)

<sup>28</sup> 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.

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 Círculo nos reservou, é necessário que as camadas populares se apropriem (tomem para si) de um novo saber — instrumento, isto é, um saber que pode 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 especialização<sup>29</sup>, 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*

---

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

*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, 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.