ISSN 1414-3283

agosto 1997 1

Interface

Comunicação, Saúde, Educação

Interface - Comunicação, Saúde, Educação é uma publicação semestral do Núcleo de Comunicação, Fundação UNI - Botucatu.

Interface - *Communication, Health, Education is a biannual publication of the Communication Group by UNI Fundation - Botucatu.*

EDITORES RESPONSÁVEIS/ *EDITORS*
Antonio Pithon Cyrino
Maria Lúcia Toralles-Pereira
Miriam Celí Pimentel Porto Foresti

EDITORES ASSOCIADOS/ *ASSOCIATE EDITORS*
Eliana Goldfarb Cyrino
José Lúcio Machado
Lilia Blima Schraiber
Pedro Geraldo Novelli
Reinaldo Ayer de Oliveira
Ricardo Rodrigues Teixeira

PROJETO GRÁFICO/ *GRAPHIC DESIGN*
Maria Lúcia Toralles-Pereira
Ricardo Rodrigues Teixeira

EQUIPE TÉCNICA/ *TECHINICAL GROUP*
Normalização /-Normalization
Enilze de Souza Nogueira Volpato
Maria Lucia Martins
Revisão de textos/ Text revision
Angelina Batista (Português/ Portuguese)
Marisa Branco (Inglês/ English)

ASSINATURAS/ *SUBSCRIPTIONS*
Anual: R$ 25,00
Annual: US$ 35,00
Aceita-se permuta.

CORRESPONDÊNCIA/ *MAIL*
Interface — Comunicação, Saúde, Educação
Distrito de Rubião Jr, Campus da UNESP,
Caixa postal: 592, Botucatu - SP - Brasil
18. 618 - 000
Fone: 014. 821.2121, ramal: 2232
Fone/ Fax: 014. 821.3133
Email: intface@fmb.unesp. br

CONSELHO EDITORIAL/ *EDITORIAL COUNSIL*
Ana Teresa de Abreu Ramos-Cerqueira, UNESP
Antônio Luiz Caldas Junior, UNESP
Antônio Manoel dos Santos Silva, UNESP
Antônio Vicente Marafioti Garnica, UNESP
Áurea da Rocha Pitta, Fiocruz
Benjamin Stockins, Chile
Bernardo Kucinski, USP
Evangelos Petropolus, Estados Unidos
Fernando Lefévre, USP
Francisco Eduardo Campos, UFMG
Francisco Tancredi, USP
Gilberto Luiz de Azevedo Borges, UNESP
Jairnilson da Silva Paim, UFBa
José René Meléndez González, Nicarágua
José Ricardo de Carvalho M. Ayres, USP
José Manoel Moran, USP
José Venturelli, Canadá
Jurandir Freire Costa, UERJ
Luis Javier Giraldo Munera, Colômbia
Márcio José de Almeida, UEL
Marcos Kisil, USP
Maria Elvira Blank de Garcia, Venezuela
Maria Lígia Rangel, UFBa
Maria Isabel da Cunha, UFPel
Mourad Ibrahim Belaciano, Unb
Paulo Eduardo de Abreu Machado, UNESP
Regina Marsiglia, FCMSCSP
Sheila Zambello de Pinho, UNESP
Solange L'Abbate, UNICAMP
Sueli Ongaro, UNESP
Valdir Castro de Oliveira, UFMG
William Saad Hossne, UNESP

Tiragem: 1000 exemplares

Capa: inspirada em Mondrian,
(Broadway Boogie-Woogie, 1942).

Publicação: Fundação UNI - BOTUCATU

Apoio: Fundação W.K. Kellogg, Fundação Editora da UNESP, The Document Company Xerox

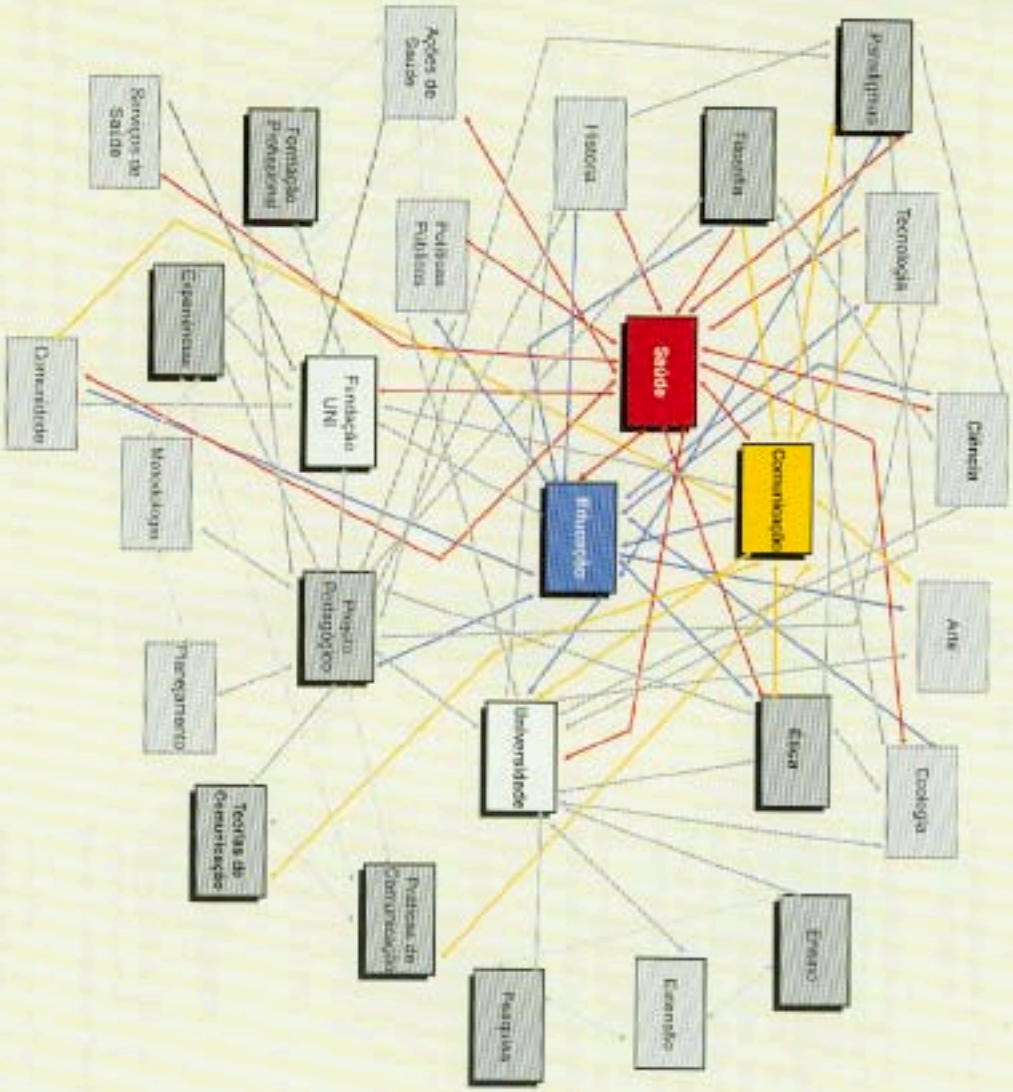
Interface — comunicação, saúde, educação / Núcleo de Comunicação da Fundação UNI, V 1, n 1, Botucatu, SP: Fundação UNI, 1997.

Semestral
ISSN 1414-3283

1. Comunicação e Educação 2. Educação em Saúde 3. Comunicação e Saúde
4. Ciências da Educação I. Fundação UNI II. Núcleo de Comunicação.

Portas amarelas, 1965, VOLPI

Para Paulo Freire,
que nos mostrou caminhos...



Interface - Comunicação, Saúde, Educação

Interface
Comunicação, Saúde, Educação

Sumário

APRESENTAÇÃO 5

ENSAIOS
sobre paradigmas

Modelos comunicacionais e práticas de saúde 7
Ricardo Rodrigues Teixeira

A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema 43
Pedro Geraldo Novelli

Notas sobre Educação na transição para um novo paradigma 51
Maria Lúcia Toralles-Pereira

Subsídios à construção da prática pedagógica na Universidade 69
Miriam Celi Pimentel Porto Foresti

O materialismo histórico-dialético e a Educação 83
Marília Freitas Campos Pires

Razão, Ciência e Pedagogia da emancipação 95
José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres

Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e Fenomenologia 109
Antônio Vicente Marafioti Garnica

ARTIGOS e RELATOS

No encontro da técnica com a Ética: o exercício de julgar e decidir no cotidiano do trabalho em Medicina 123
Lilia Blima Schraiber

O julgamento simulado do Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo: processo de ensino da ética médica 141
Reinaldo Ayer de Oliveira

Uma nova iniciativa na formação dos profissionais de Saúde 147
José Lúcio M. Machado, Antonio Luiz Caldas Junior, Neide Marina Feijó Bertoncello

Integrando Comunicação, Saúde e Educação: a experiência do UNI - Botucatu 157
Antonio Pithon Cyrino, Eliana Goldfarb Cyrino

DEBATES

Dialogando com a Filosofia 169
José Luiz Sigristi

Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas 181
José Carlos de Paula Carvalho

A prática pedagógica como processo de comunicação: a relação professor-aluno como eixo: o ponto de vista psicológico 187
Ana Teresa de Abreu Ramos-Cerqueira

Ensino Médico: o que sabemos? 193
Maria Cristina Iwama de Mattos

LIVROS 197

TESES 205

NOTAS BREVES 209

ESPAÇO ABERTO

Fragmentos de uma reflexão sobre ensino na Universidade 213
Sheila Zambello de Pinho

Clonagem: antes e depois da "Dolly" 215
Elenice Deffune, Maria Inês de Moura Campos Pardini

CRIAÇÃO

A crise da Ciência: o rei (não) está nu 219
Newton Key Hokama, Paula de Oliveira Montandon Hokama

APRESENTAÇÃO

> "Na verdade, nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado. Embora isto não signifique que todo homem desafiado se torne filósofo ou cientista,
> significa que o desafio é fundamental à constituição do saber."
> Paulo Freire

INTERFACE - *Comunicação, Saúde, Educação* pretende ser um espaço aberto a contribuições de pesquisadores, docentes, alunos e profissionais envolvidos com a problemática da educação e da comunicação na área da saúde e, em particular, com as questões da formação continuada e do ensino na universidade.

Pensada a partir de experiências vivenciadas durante as aulas das disciplinas pedagógicas de Cursos de Pós-Graduação, na área médica da UNESP, campus de Botucatu, a revista traz a marca do trabalho docente realizado naqueles cursos. Trabalho esse construído pelo encontro de duas áreas tradicionalmente concebidas dentro de epistemologias e campos semânticos diferentes; uma, fundamentada por paradigmas interpretativos das Ciências Biológicas e outra, por paradigmas interpretativos das Ciências Sociais.

A necessidade de transformar esse confronto entre ciências e práticas sociais diferentes — *Saúde e Educação* — num lugar de interações, capaz de produzir conhecimento e reflexão no interior das contradições, trouxe para o centro dessa experiência a questão da *Comunicação*.

INTERFACE - *Comunicação, Saúde, Educação* traz, também, a marca do esforço por integrar práticas sociais concretas dentro da experiência UNI: universidade, serviços de saúde e comunidade. Vivência que trouxe como desafio enfrentar a tradicional verticalidade presente nas relações entre universidade/serviços de saúde, universidade/comunidade, serviços de saúde/comunidade, exigindo que a Saúde incorpore as reflexões dos campos da Comunicação e da Educação.

No atual momento de transição e crise, em que o pensamento científico liberta-se das certezas, ***INTERFACE*** nasce comprometida com o diálogo, propondo um espaço plural que assegure a comunicação entre o que é diverso sem perder a perspectiva de um projeto de organização, construção e difusão do conhecimento. Surge como um objeto-fronteira, socializando estudos, debates e experiências concretas de diferentes perspectivas, motivada pela preocupação de contribuir para a problematização e compreensão dos processos pedagógicos e comunicacionais que envolvem o campo da Saúde e constituem, de modo mais amplo, o cotidiano da universidade e dos serviços de saúde.

Inspiraram-nos nesse projeto Pierre Lévy e Ítalo Calvino. O primeiro, trazendo-nos a metáfora do hipertexto, do conhecimento como construção de relações e apreensão de significados, numa rede heterogênea, acêntrica e em permanente metamorfose. Calvino, propondo-nos a leveza, a rapidez, a exatidão, a visibilidade, a multiplicidade e a consistência, como valores universais a desafiar as formas de comunicação do próximo milênio, ao mesmo tempo em que reforça a idéia de rede e do conhecimento como enciclopédia aberta e acena para a necessidade de uma outra forma de conhecimento, esta marcada por uma racionalidade mais plural, por um discurso mais literário e, sobretudo, pela certeza de que não estamos pessoalmente separados daquilo que estudamos.

> ..."quem nos dera fosse possível uma obra concebida fora do self, uma obra que nos permitisse sair da perspectiva limitada do eu individual, não só para entrar em outros eus semelhantes ao nosso, mas para fazer falar o que não tem palavra "...
> Ítalo Calvino

PRESENTATION

> "Actually, no thinker as well as no scientist, has elaborated his thought or systemized this scientific knowledge without being questioned, challenged. Although this does not mean that every challenged man will become a philosopher or a scientist, it means challenge is fundamental for the constitution of knowledge."
>
> Paulo Freire

Interface - *Communication, Health, Education* intends to be an open space for contributions from researchers, professors, students and professionals involved with the problems of education and communication in health, specially those concerning continuous training and education at the University.

This journal is the result of experiences that took place during the classes offered by the pedagogical disciplines that are part of the medical graduation courses at UNESP, campus of Botucatu. This issue is permeated by the work developed by the professors who taught at these courses. This work was built up by joining two areas traditionally conceived within different epistemologies and semantic fields; one based on interpretative paradigms of the Biological Sciences and the other on interpretative paradigms of the Social Sciences.

The need to transform this confrontation between different scientific and social practices - *Health and Education* - into an interaction able to produce knowledge and reflection in the interior of contracditions has brought *Communication* to the center of this experience.

Interface - *Communication, Health, Education* also carries the marks of the effort made to integrate concrete social practices in the UNI experience: university, health services and community. This experience challenged us to face the traditional verticality present in the relationships university/health services, university/community, health services/community and required reflections on Communication and Education to be incorporated to health.

At the present moment of transition and crisis, when the scientific thought gets free from certainties, **Interface** is born, committed with dialogue, proposing a plural space where communication among the diverse is assured. However, the perspective of a project for the organization, construction and diffusion of knowledge should not be overlooked. **Interface** comes as a border object, socializing studies, debates and concrete experiences from different stand points and is motivated by the will to contribute to the analysis and understanding of pedagogical and communicational processes which involve the field of Health and constitute, in a broader sense, the everyday life of the university and health services.

This project was inspired by Pierre Levy and Italo Calvino. The first brought us the metaphor of the hypertext, knowledge as a means to build up relationships and aprehension of meanings within an heterogeneous net, acentric and inconstant metamorphosis. Calvino, proposed us lightness, quickness, accuracy, visibility, multiplicity and consistence as universal values to defy the forms of communication in the next milenium and at the same time reinforces the idea of net and knowledge, as an open encyclopedia, and points to the need for another form of knowledge marked by a more pluralized rationality, a more literary speech and, most of all, the certainty we are not personally separated from what we study.

> "... how lucky would we be if a work conceived off the self were possible, a work that allowed us to leave the limited perspective of the individual self not only to enter other selves similar to ours, but to make those, who have no words, speak..."
>
> Italo Calvino

Modelos comunicacionais e práticas de saúde*

Ricardo Rodrigues Teixeira[1]

TEIXEIRA, R. R. Models of communication and health practices. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n. 1, 1997.

The present work attemps to offer a brief theoretical systematization of the communicational dimensions involved in the practice of health, by discriminating four large models or interpretative schemes: 1) "unilenar"; 2) "dialogical"; 3) "structural"; 4) "diagrammatic". The theoretical practical performance of the three first models is analysed taking into account the proposals actually implemented under the conceptual inspiration provided by each of them. The fourth model is a new theoretical apport to the field and its borders and limits for the act of thinking/ acting in communication and health which are here in preliminarily essayed.

KEY WORDS: Models, theoretical; communication; health education; public health practices.

O presente trabalho procura oferecer uma breve sistematização teórica sobre as dimensões comunicacionais envolvidas nas práticas de saúde, discriminando quatro grandes modelos ou esquemas de interpretação: 1) "unilateral"; 2) "dialógico"; 3) "estrutural"; 4) "diagramático". Os três primeiros modelos são analisados em seus desempenhos teórico-práticos, levando-se em conta as propostas efetivamente implementadas sob a inspiração conceitual de cada um deles. O quarto modelo constitui um novo aporte teórico ao campo e seus alcances e limites para o pensar/agir em comunicação e saúde são, aqui, preliminarmente ensaiados.

PALAVRAS-CHAVE: Modelos teóricos; comunicação; educação em saúde; práticas de saúde pública.

* Texto produzido para mesa-redonda sobre *Comunicação*, organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, em setembro de 1996.

[1] Docente e pesquisador do Centro de Saúde Escola Samuel Barnsley Pessoa; Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da USP.

Introdução

Examinar as dimensões comunicacionais envolvidas nas práticas de saúde nos obriga, como primeiro passo, a definir o que seja *comunicação*. E esta não é uma tarefa das mais fáceis. Ainda que todos tendam a concordar que a comunicação diga respeito, em qualquer caso, aos fenômenos de *emissão, transmissão e recepção de mensagens*, o fato é que as definições podem variar amplamente, desde as mais abrangentes e inespecíficas, que enxergam o fenômeno em todos os sistemas (possibilidade sempre dada, já que "não há sistema sem transmissões": Serres, 1995; p.26), até as mais "especializadas", que só pretendem valer para um conjunto bem circunscrito de objetos e práticas (em geral, relacionados à transmissão de mensagens entre humanos).

Contudo, a maior dificuldade em defini-la é de outra ordem e decorre, fundamentalmente, de seu caráter abstrato. Ainda que, para se realizar, dependa integralmente de objetos e práticas bem concretos, a *comunicação* é um conceito que só se define integralmente quando incorpora as dimensões não-dadas do evento comunicacional. Mais exatamente, corresponde a uma noção que só se define completamente "em uso", na relação concreta que logramos manter com os objetos e práticas que ocupam (constituindo) o espaço relacional e que efetivamente medeiam (condicionando) nossa relação com os outros e com o-que-é-comum. Temos, então, um conceito ajustado à dupla natureza da *comunicação*: a inarredável presença dos *meios* (não totalmente determinados) e os seus *usos*, entendidos como a exploração da sua margem de indeterminação. Este segundo componente, que é o que plenifica o conceito - traduzindo os possíveis e variados usos, apropriações, desvios e metáforas em geral, que refazem sem cessar seus sentidos -, é também aquele que garante sua instabilidade e promove sua deriva - sempre *através* da rede bastante concreta de objetos e práticas, que tomamos de "empréstimo" para nos comunicarmos.

Este é o ponto de partida da presente contribuição. Ela pretende ser particularmente útil ao exame crítico das dimensões comunicacionais envolvidas nas práticas de saúde, oferecendo um esboço de sistematização teórica sobre o assunto. Nosso ponto de partida já é, como não poderia deixar de ser, um certo ponto de vista sobre os processos comunicacionais. A pretensão é fazê-lo dialogar com outros pontos de vista, com outras concepções paradigmáticas sobre o tema, objetivando, minimamente, apresentá-las numa certa organização. Os abaixo designados *modelos comunicacionais* consistem apenas em esquemas muito gerais, mas suficientes para divisarmos, em

quatro grandes agrupamentos, as concepções mais difundidas sobre *comunicação*. É preciso advertir, já que o modo sistemático da exposição sob esse aspecto é enganoso, de que não há aqui a menor pretensão de se fazer uma reconstituição exaustiva da matriz disciplinar do campo da Comunicação, à semelhança da obra exemplar de Cardoso de Oliveira (1988), com sua "interpretação antropológica da antropologia". Nesse trabalho, o autor ressignifica este conceito emprestado de Thomas Kuhn: para o célebre historiador das ciências, *matriz disciplinar* é sinônimo de *paradigma científico* e, centrando suas observações nas ciências naturais, vê a história das ciências como um processo contínuo de substituição de paradigmas pela via das "revoluções científicas"; para Cardoso de Oliveira, no que tange à ciência antropológica, "uma matriz disciplinar é a articulação sistemática de um conjunto de paradigmas, a condição de coexistirem no tempo, mantendo-se todos e cada um ativos e relativamente eficientes" (p.15). Não há a menor dúvida de que este princípio de simultaneidade dos paradigmas também se aplica aos *modelos comunicacionais*, mas seu conjunto, como já foi dito, não pretende representar uma possível matriz disciplinar das ciências da comunicação (cuja reconstituição rigorosa deve ficar a cargo dos especialistas). A representatividade dos *modelos* que serão discutidos - não é demais reafirmar - consiste em sua maior pertinência para a compreensão das dimensões comunicacionais envolvidas nas práticas de saúde.

O que temos a seguir, finalmente, é muito mais um exercício de identificação de grandes esquemas de compreensão dos processos comunicacionais, produzindo um breve comentário sobre seus desempenhos teórico-práticos, isto é, seus alcances e limites para o pensamento e para ação. Trata-se, sobretudo, de comentar o desempenho específico destes esquemas quando tomamos de "empréstimo", para nos comunicarmos, objetos e práticas de saúde.

Aristóteles e Heráclito

A *Comunicação*, enquanto uma "disciplina acadêmica", costuma invocar para si um campo de tradição que teria como patrono-fundador nada menos que Aristóteles (385-322 a.C.). Não é o caso de se retomar, nesse instante, o já bem arraigado argumento sobre a possível "ilusão retrospectiva da história" contida nestas atribuições de ancestralidade, e o quanto ela representa um viés que, pretendendo evocar uma tradição fundada nos tempos mais antigos, acaba por abolir o próprio tempo, reforçando a crença num objeto de conhecimento *sincrônico*, válido em todos os tempos e em todas as culturas, bem ao modo das concepções "cientificistas" de ciência.

O que se revela realmente significativo nestas reivindicações de paternidade é seu efeito metafórico, é o que dizem, enquanto escolhas particulares, sobre a visão presente, partilhada por uma determinada "comunidade acadêmica", a respeito de seus próprios objetos e práticas. Vejamos o caso de Aristóteles: é considerado o primeiro "pesquisador em comunicação" por seus estudos sobre a Retórica, destacadamente por defini-la como a "faculdade de discernir os possíveis meios de persuasão em cada caso particular" e por realizar a primeira análise objetiva, "livre de considerações sobre o bem e o mal", deste "aspecto importante no processo de transmissão de informações (que é) a *persuasão*" (Marques de Melo, 1973; p.37-8).

Sem qualquer "ilusão retrospectiva da história", por pura contra metáfora, poderíamos retroceder ainda mais no tempo e apontar Heráclito (540-470 a.C.) como o "primeiro". Bem, talvez não, porque justo na *Retórica* de Aristóteles (III, 5: 1407b 11) ele é mencionado como um exemplo de falta de clareza expressiva, por seus textos marcados pela escassez de conjunções e pela dificuldade de pontuação. Mas Heráclito, o *Skoteinós* (Obscuro), empregava em seus textos uma linguagem incomum para verter percepções ainda mais raras. Deveria, sim, ser considerado o grande iniciador da indagação sobre a comunicação humana, em especial pelas associações singulares que estabeleceu a partir da noção de *koinós*...

Consultando o dicionário de grego (Bailly, 1950):

κοινος (*koinós*): **A** *falando de coisas*: **I** comum a ... || **II** comum a todo o povo, público ... || **III** comunicado a outros, publicado; *donde* comum a todos, comum, usual, ordinário || **B** *falando de pessoas e de coisas*: **I** que participa de, que está em comunidade ... || **II** que é de origem comum, da mesma raça, da mesma natureza || **III** que se presta a todos igualmente, *i.e.* **1** sociável, afável || **2** eqüitativo, imparcial; *falando de acontecimentos*: ... chances iguais || **3** acessível...
κοινοω (*koinéo*): comunicar, *i.e.* **1** tornar comum a, comunicar a; *donde* tornar comum... || **2** comunicar, fazer saber... || **3** pôr em comunicação, unir...
κοινο·λογια (*koinologia*): conversação, conversa...
κοινωνημα (*koinema*): *no pl.* comunicações...
κοινωνια (*koinia*): troca de relações, comunicação, comércio...

Heráclito se ocupou da "comunicação" explorando o campo semântico que se articula a partir dessa noção grega e estabelecendo conexões que evocam determinadas abordagens contemporâneas, que não deixarão de ser comentadas mais adiante. Muito especialmente, conectou o *koinós* ao *nóôi* ("inteligência") e em seu texto, profusamente poético, lançou mão do jogo aliterativo, explorando a proximidade fonética entre o adjetivo *koinós* ("o-que-é-com, comum") e a expressão *koin nóôi* ("com inteligência"):

[1] Interessante tradução para *a-koinitós*, literalmente, "que-não-se-lançam-com, que-não-compreendem".

> (Os) que falam com inteligência é necessário que se fortaleçam com o comum de todos...
> Comum é a todos o pensar. (Estobeu, 1991; p.62)
> Deste logos sendo sempre os homens se tornam descompassados[1] quer antes de ouvir quer tão logo tenham ouvido...
> Por isso é preciso seguir o-que-é-com, (isto é, o comum; pois o comum é o-que-é-com). Mas o logos sendo o-que-é-com, vivem os homens como se tivessem uma inteligência particular. (Sexto Empírico, 1991; p.51)

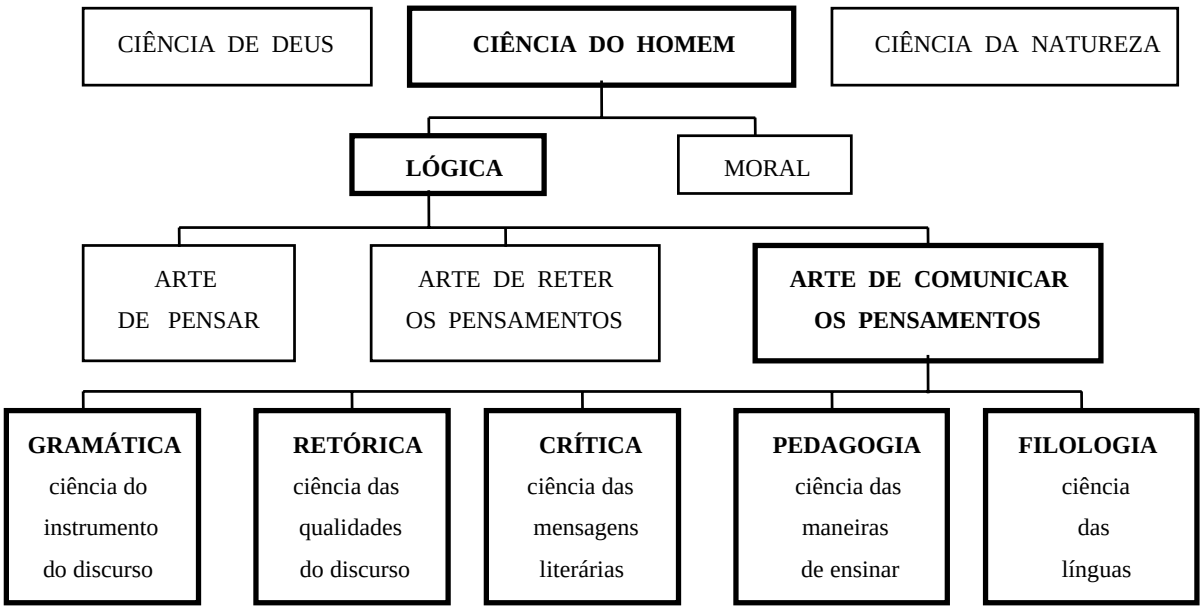
De todas estas insinuações introdutórias, o mínimo que se deve extrair é que, se a metáfora da "paternidade" do campo recai sobre Aristóteles ou Heráclito (ou se recai sobre ambos), o que conta realmente é toda a presumível diferença nas respectivas concepções de objetos e práticas.

Modelo "unilinear"

A *Comunicação*, enquanto uma "disciplina acadêmica" que invoca o patronato de Aristóteles por este haver realizado a primeira "análise objetiva dos meios de persuasão", está profundamente impregnada do primeiro *modelo comunicacional* que

iremos analisar. De fato, este pode ser considerado o paradigma fundante da "moderna ciência da comunicação", em torno do qual se organizaram objetos, métodos, linhas e instituições de pesquisa, com especial intensidade a partir da Segunda Grande Guerra, centralmente nos Estados Unidos.

Também neste ramo das Ciências do Homem, os Enciclopedistas do século XVIII forneceram a formulação matricial do problema, começando por definir um lugar para a "Arte de Comunicar" em meio ao sistema de classificação das Ciências proposto por D'Alembert. A recuperação de partes da "árvore de classificação do conhecimento" pode ser interessante, como auxiliar visual, na compreensão da "arborescência semântica" que irradia da concepção enciclopedista de *comunicação*: podemos em parte "visualizá-la" através da rede de conexões externas e subdivisões internas que situam o problema no âmbito das famílias científicas modernas...



Famílias cissíparas... são raros os acasalamentos. Neste esquema, as ciências "nascem" mais por cisão do que por união. E vemos cisões importantes: primeiro aquela que separa a Ciência do Homem das Ciências da Natureza e de Deus e, a seguir, a que separa a Lógica da Moral; por fim, temos também as cisões internas, que fragmentam os campos. Seus pedaços, na terceira linha do esquema, formam uma perfeita frase a enunciar toda uma concepção sobre os processos cognitivos humanos: pensar, reter os pensamentos, comunicar os pensamentos. Deduz-se um problema da comunicação

formulado em termos da *transmissão de mensagens da interioridade de um sujeito à de um outro*. Trata-se de um esquema de interpretação que tem como base a *comunicação interpessoal*. Embora a literatura impressa e mesmo a imprensa já desempenhassem um papel importante àquela altura - colocando em evidência uma dimensão de *comunicação coletiva* - as formulações enciclopedistas fazem referência, em primeiro grau, à ação dos tribunos e oradores...

> Ao transmitir suas idéias, os homens tratam também de transmitir suas paixões, e o logram mediante a eloqüência. Feita para falar ao sentimento, como a lógica e a gramática falam ao espírito, a eloqüência impõe silêncio à própria razão, e os prodígios que obtém rapidamente nas mãos de um só, frente a toda uma nação, são o testemunho mais notável da superioridade de um homem sobre o outro. (D'Alembert, 1973; p.39-40)

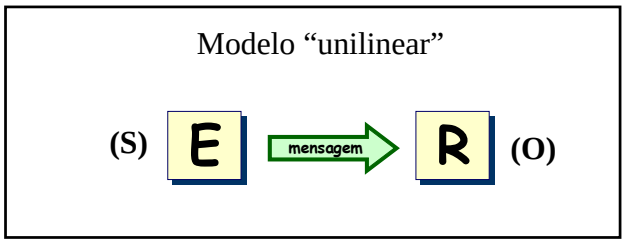
Em síntese, teríamos: 1) pensar (atividade que se passa "atrás dos olhos", "entre as orelhas"); 2) reter os pensamentos (inscrever na memória o produto acabado daquela atividade); 3) transmitir os pensamentos (o que começa pela elaboração das mensagens e inclui todas as técnicas destinadas a obter determinados "efeitos" sobre o outro). Dentro deste esquema, a existência de um problema da comunicação estaria fundamentalmente relacionada à necessidade de se inquirir os *meios* quanto a sua maior ou menor eficácia na afirmação da "superioridade discursiva". Como logo se verá, um certo belicismo é, de fato, um dos traços mais marcantes nas metáforas e na história da "disciplina" comprometida com este primeiro *modelo*.

Antes, porém, estas concepções básicas deverão evoluir através da evidência de um outro modo de comunicação: o século XIX trará à luz uma dimensão de *comunicação coletiva*, identificando uma esfera de problemas que definitivamente ultrapassa a *comunicação interpessoal*. Surgem os primeiros estudos sobre os efeitos da imprensa e análises sobre a formação da *opinião pública*. São prevalecentes, já nestas obras inaugurais, as tendências a aproximar a problemática da *comunicação coletiva* de questões políticas, como o "controle da informação" e a "liberdade de imprensa" (p.ex., Alexis de Tocqueville, Sören Kierkegaard), e de questões de psicologia social, principalmente aquelas preocupadas com a influência da *comunicação coletiva* sobre a *comunicação interpessoal* (p.ex., Gabriel Tarde).

É inegável que o desenvolvimento sem precedentes, no último século e meio, dos *meios de comunicação coletiva* foi decisivo no processo de diferenciação de um campo de saberes e práticas da Comunicação. Contudo, o impulso determinante para sua

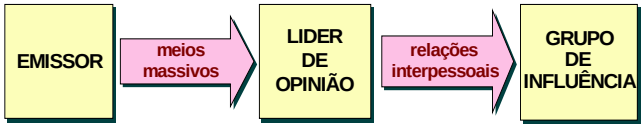
legitimação científica e institucional parece ter dependido menos da presença dos *meios* e muito mais de seus *usos*, em particular daqueles que se definiram, num certo momento de nosso século, a partir de interesses fortemente colocados nas esferas econômica e militar e que passavam a demandar, agudamente, estratégias de "psicologia política". O rápido avanço das pesquisas em comunicação, a partir dos anos 30-40, sobretudo nos Estados Unidos, concentra-se em duas grandes frentes: a *propaganda comercial*, que se intensifica em estreita relação com "crises de superprodução", buscando influir no *comportamento* consumidor; e a *propaganda política*, que se impõe como resposta às repercussões da propaganda nazista, levando a um esforço aliado de contrapropaganda associada à "comunicação de guerra" (a Segunda Grande Guerra foi a primeira a empregar os novos meios de comunicação para a "guerra psicológica", a primeira a incluir um campo de batalha midiático).

Pesquisadores destacados, como Carl Hovland e Harold Lasswell, trabalharam centralmente em projetos de "propaganda política" e "comunicação de guerra". Lasswell, por exemplo, considerava os meios de comunicação de massas um instrumento eficaz, senão suficiente, para a formulação e difusão de símbolos de legitimidade política de um governo, segundo uma concepção fortemente inspirada no "behaviorismo" imperante na Psicologia norte-americana desse período. A conseqüência mais direta desta inspiração teórica é a assunção, em tese, de que a *conduta* pode ser explicada por um modelo *emissor-receptor*, em que o *emissor* aplica determinados "estímulos" e obtém determinadas "respostas" em *massas*. Este esquema geral de interpretação dos fenômenos de *comunicação coletiva* é freqüentemente designado de "paradigma de Lasswell" e representado numa figura, já clássica, que tomamos de empréstimo como a formalização mais sintética do primeiro *modelo comunicacional*, doravante chamado *modelo "unilinear"*...



Todo esse esquema excessivamente formal e instrumentalista foi reorientado e sofisticado em numerosas pesquisas, que tiveram seu grande *boom* nos anos 50, entre

as quais se sobressaem aquelas que, partindo das insuficiências das pesquisas de opinião que recaíam sobre indivíduos isolados, descobriram a importância dos quadros de referência grupais. Dentre estas novas orientações encontramos uma das teorias de maior influência na *Mass Communication Research*, conhecida como "two-steps flow of communication" ou a teoria do fluxo comunicativo em duas etapas ou, simplesmente, teoria do fluxo de influência, desenvolvida por Paul Lazarsfeld e colaboradores que, em meados da década de 40, estudavam a conformação das atitudes políticas. A decisão do voto, por exemplo: chegou-se à conclusão que dependia muito mais da experiência grupal do que dos efeitos pontuais dos meios de comunicação. Estas pesquisas mostravam que a informação circula com freqüência dos meios aos líderes de opinião e, por meio destes, às pessoas com quem inter-atuam em seus círculos de influência...



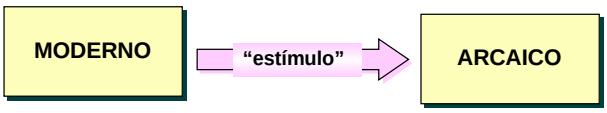
Estas e outras pesquisas retificam o esquema lasswelliano, sem violar seus princípios fundamentais: a "unilinearidade" do fluxo da informação e a "causalidade" emissor-receptor.

O modelo "unilinear" entre nós

Esse pressuposto da relação "causal" emissor-receptor, traduzido no esquema lasswelliano, está na base da própria estruturação teórica e das linhas de investigação no campo da Comunicação:

> ... o modelo unilinear lasswelliano do processo de comunicação foi em grande parte responsável pela "especialização" da pesquisa sobre cada um dos componentes daquele esquema tais como pesquisa do emissor E (ou da produção), do canal ⇨ (ou dos meios), da **mensagem** (ou de conteúdo) e do receptor R (ou dos efeitos). (Lopes, 1990; p.47)

No Brasil e, mais amplamente, na América Latina, a implantação da pesquisa em comunicação também se deu sob a égide do *modelo "unilinear"*, no qual serviu como uma espécie de chave teórica para as visões desenvolvimentistas e as abordagens dualistas da cultura destas sociedades. É sobretudo por meio das temáticas da cultura e da comunicação de massa que se transfere para o campo das Ciências Humanas destes países a problemática dualista do setor *arcaico* e do setor *moderno*. Para Verón (1970), esta é mesmo a versão do funcionalismo para a América Latina e sobre a qual se formam e consolidam as Ciências Sociais da região...



Beltran (1981), num inventário da produção de pesquisa em comunicação latino-americana do século XIX até 1980, aponta a década de 50 como a da grande inflexão:

> Qual é o volume da produção no período? Quiçá 300 estudos em dez anos, mais ou menos. É, assim mesmo, uma década diferencial. Em primeiro lugar, os estudos alcançam uma intensidade, uma freqüência apreciável e, em segundo lugar, começa a sentir-se, com clareza, a influência dos Estados Unidos sobre a investigação na região. Esta influência inicialmente toma o caminho de estudos sobre os meios ⇨, estudos sobre os públicos R e estudos sobre os textos (**mensagem**). Mais tarde se concentrará em tudo isso, mas aplicado à persuasão comercial, política e educativa. (p.124)

Na década seguinte, começa a se perfilar uma forte e ampla linha de investigações denominada *comunicação para o desenvolvimento*, com suas subdivisões: *comunicação e saúde*, *comunicação e educação*, *difusão de inovações agrícolas* etc.. Esta é a linha de investigações que alcançou a maior produção entre os estudos brasileiros dos anos 60 e, juntamente com os estudos de radiodifusão, constituía, em 1980, uma das temáticas mais trabalhadas em todos os tempos na América Latina.

Note-se que é num contexto de propostas desenvolvimentistas que se dá a emergência de um campo bem definido de investigações e práticas de *comunicação em saúde*. Estes estudos "para o desenvolvimento" realizam a atualização latino-americana

das já mencionadas teorias funcionalistas, propondo uma série de tecnologias comunicacionais com o intuito de garantir uma maior efetividade dos programas desenvolvimentistas. De modo ainda mais profundo, impregnam o social do discurso que toma a relação vertical *moderno > arcaico* como forma geral da relação entre o *centro* e a *periferias* entre o *urbano* e o *rural*, entre as *elites* e o *povo*, servindo às ideologias desenvolvimentistas das mais diversas cores e matizes.

O assinalamento dessa emergência datada do campo não significa que antes inexistissem práticas ou, pelo menos, propostas de práticas de comunicação na área da Saúde. Nesse ponto, não se pode perder a oportunidade de advertir para a diferença: entre as chamadas "dimensões comunicacionais das práticas de saúde" e as "práticas de comunicação em saúde". A primeira noção, mais abrangente, remete ao conjunto dos objetos e práticas de saúde, vistos, dessa perspectiva, como autênticos "meios comunicacionais", na medida em que deles nos servimos, entre outros objetos e práticas sociais, para colocarmos em movimento nossas *transmissões*, nossas *circulações* (no caso, mais particularmente, as que dizem respeito à saúde). É dessa perspectiva ampliada que se deve entender, neste estudo, as "dimensões comunicacionais das práticas de saúde" que, necessariamente, incluem as próprias "práticas de comunicação em saúde". Estas últimas, entretanto, por visarem mais diretamente às *transmissões* "representacionais" acabam por se constituir num marcador privilegiado, num explicitador eminente do *modus circulandi* imperante neste especial sistema de objetos e práticas. De fato, não se pode dizer que a forma geral da relação assistentes-assistidos imperante no quadro das "práticas de saúde" seja substantivamente distinta da relação emissor-receptor estabelecida nas "práticas de comunicação em saúde" que se dão sob o patrocínio do *modelo "unilinear"*...

E qual é esta forma geral da relação? Já não estaria presente antes das propostas "desenvolvimentistas" dos anos 50-60?

□

Não consta que houvesse, nos primórdios da prática médico-sanitária institucionalizada no Brasil, uma preocupação destacada com problemas que pudessem se definir, mesmo *a posteriori*, como problemas de *comunicação social*, ao menos durante o período de atuação dos Serviços de Saúde Pública Federais, organizados desde 1904, sob a responsabilidade de Oswaldo Cruz, com o objetivo de debelar as principais

epidemias. Isso não quer dizer que durante o período das campanhas sanitárias não se tenham deflagrado múltiplos acontecimentos, direta ou indiretamente relacionados às ações sanitárias, analisáveis da perspectiva dos fenômenos comunicacionais. O que se afirma apenas é que os planos campanhistas não contemplavam ações instrumentais neste nível; pode-se dizer, em termos bem contemporâneos, que não se preocupavam com a "opinião pública". De fato, neste período, a questão não era tanto obter a mobilização, motivação ou aderência da população *ao* plano sanitário, e sim, sua arregimentação *pelo* plano. As pessoas não precisavam ser "persuadidas" a fazer coisa alguma; elas seriam brutal e literalmente "mobilizadas" por forças bem pouco imaginárias. As medidas autoritárias e coercitivas que caracterizaram a atuação destas práticas sanitárias e as revoltas populares que desencadearam podem ser vistas como as primeiras de uma longa série de conseqüências violentas do processo de modernização agressiva, que ainda hoje marca nossa história republicana.

Mas foi ainda sob os auspícios do campanhismo que se manifestaram as primeiras preocupações com questões "comunicacionais". Essa era justamente uma das novidades da reforma Carlos Chagas que, em 1920, criava o Departamento Nacional de Saúde Pública: *associar técnicas de propaganda à educação sanitária*. Essas novidades eram incorporadas, sem que isso significasse, entretanto, uma ruptura substantiva com a filosofia de ação do período anterior, essencialmente marcada pelo autoritarismo.

Uma experiência a se destacar, neste mesmo período, pela centralidade de seus objetivos "comunicacionais" (ainda que reduzidos, quase exclusivamente, ao objetivo único de promover um "comportamento favorável" das populações pobres em relação às normas de conservação da saúde), é a reforma administrativa do Serviço Sanitário do Estado de São Paulo em 1925, sob a liderança de Geraldo de Paula Sousa, do Instituto de Higiene (atual Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo). Essa reforma representava uma significativa guinada nas práticas sanitárias paulistas e indicava a presença de novas concepções a respeito do objeto de trabalho da saúde pública. A novidade consistia na associação do *comportamento individual* ao desenvolvimento das doenças da pobreza (segundo a teoria da "causação circular cumulativa" ou, mais simplesmente, a teoria do "ciclo vicioso pobreza-*ignorância*-doença"). A nova proposta higienista passava a adotar a *educação sanitária* como instrumento de ação privilegiado e previa o Centro de Saúde como aparato institucional adequado a sua realização. Naquele momento fundador, educar e higienizar identificavam-se à luz de ideais eugenistas e num proceder militarizado. A "elevação do

nível moral e físico da nossa raça" é obra das "modernas ciências do comportamento" e do trabalho da "Educação Sanitária" (Vasconcellos , 1995; p.37-41). O objetivo é a formação da "consciência sanitária", mas o que está em jogo, em última instância, é uma *mudança de comportamento*. De fato, o objetivo fundamental da educação sanitária tem sido:

> ...modificação em sentido favorável dos conhecimentos, atitudes e comportamentos de saúde de indivíduos, grupos e coletividades. O objetivo último são os comportamentos. A modificação dos conhecimentos e atitudes não é mais que um veículo para a mudança de comportamento. (Sanmartí, 1991; p. 1039-51)

A questão do *comportamento* pode mesmo ser considerada o fulcro da principal articulação que historicamente se estabeleceu entre o campo da Comunicação e o da Saúde. Por um lado, um *modelo comunicacional* cujos métodos oferecem garantias "científicas" de produzir *mudanças de comportamento* e, de outro, a configuração de um cenário médico-sanitário marcado pelas chamadas "doenças do modo de vida", que só poderiam ser prevenidas (e, em muitos casos, tratadas) por *mudanças de comportamento*.

Os objetivos da *educação sanitária* e da *propaganda comercial* e *política*, no fundo, são os mesmos: obter uma *mudança de comportamento*, via de regra (como veremos em seguida), uma modificação nos comportamentos de "consumo" e de "participação política"...

□

Na década de 60, muitos programas latino-americanos de desenvolvimento rural e de saúde estavam estreitamente vinculados e objetivavam uma "modernização" rápida dos comportamentos das populações camponesas em relação às técnicas agrícolas e de saúde. Não caberia aqui analisar, com o rigor requerido, os sentidos das *mudanças de comportamento* pretendidas pelas várias propostas "modernizantes" que vicejam, há pelo menos meio século, em nosso continente. Insiste-se, entretanto, nessa sua incidência sobre o chamado *comportamento* "consumidor" e "participativo". É possível entrever o sentido mais geral das *mudanças* pretendidas por tais propostas, com a

citação de um importante teórico "desenvolvimentista" da *Mass Communication Research*, Wilbur Schramm (1994; p.32):

> Em que, precisamente, a comunicação contribui ao tipo de mudança que deve ocorrer no desenvolvimento econômico e social? Talvez a resposta mais comum é dizer que ela estabelece o *clima em que o desenvolvimento pode realizar-se*... Pouco depois de ter entrado no caminho do desenvolvimento, o país descobre que pode usar a comunicação para implantar e ampliar a idéia de mudança, para *aumentar as expectativas* de seu povo de maneira que possa desejar uma economia maior e uma sociedade modernizada... o processo de modernização começa quando alguma coisa estimula o camponês a querer ser um fazendeiro ou agricultor proprietário, o filho do camponês a querer aprender a ler, de modo que possa trabalhar na cidade, a mulher do camponês a não mais procriar, a filha deles a querer usar um vestido e fazer penteado... Torna-se também necessário mobilizar a população para obter uma *participação no grande esforço*: persuadir as pessoas a serem ativas no programa; a tomarem parte no planejamento e no governo; a apertarem seus cintos, a fortalecerem seus músculos, a trabalharem mais e a esperarem por suas recompensas.

Nesse "*clima para o desenvolvimento*" - em que a comunicação deve ser "usada" para "*aumentar as expectativas*" de consumo e "persuadir as pessoas a aderirem aos programas de modernização" -, definem-se os traços essenciais das "práticas de comunicação em saúde" que conhecemos. Nesse "clima", que já poderia estar ultrapassado, cristalizou-se uma espécie de *núcleo técnico fundamental das práticas de comunicação em saúde* ainda plenamente atuante. Ele é apresentado de modo resumido e sistemático no quadro que se segue, elaborado a partir da excelente síntese encontrada num trabalho que examina em detalhes as práticas de comunicação deste período (Rocha Pitta, 1994; p.49-50):

NÚCLEO TÉCNICO FUNDAMENTAL DAS PRÁTICAS DE COMUNICAÇÃO EM SAÚDE

pressuposto de uma falta ou atraso a ser superado
superação do atraso através de conhecimentos técnicos e científicos
campo *emissor* de mensagens elabora discursos com elementos comuns, em sintonia com o campo *receptor*
mensagens se oferecem como um "poder organizador" do conhecimento de um *outro*
uso dos meios como possibilidade de "extensão de saberes" e "mobilização das pessoas", buscando a adesão da população às políticas, programas e conhecimentos previamente definidos

Um olhar mais atento sobre as práticas de saúde contemporâneas permite identificar, sem muito esforço, a atualidade deste "núcleo fundamental". Considerar toda sua impregnação difusa pelo conjunto das práticas de saúde seria o mais interessante, mas uma tarefa demasiado extensa para o presente artigo. Continuaremos, pela maior simplicidade, a privilegiar apenas demandas comunicacionais explicitadas em termos de uma demanda para as "práticas de comunicação em saúde".

Há pelo menos uma década, vem ganhando progressiva importância no debate médico-sanitário, especialmente daquele que vem se dando em torno da preocupação com o controle social do Sistema Único de Saúde (SUS), a temática do *acesso à informação*. Ao menos discursivamente, a ótica predominante tem sido a de que a disseminação das informações sanitárias possa servir como um instrumento de transparência e garantia da participação popular nos processos de gestão dos serviços e programas de saúde. Dito de outra forma, o que se espera é que a disponibilidade de certas informações seja capaz de suscitar um dado comportamento "participativo", pelo qual se daria o controle social do sistema de atenção, tal como este pode se definir no âmbito de determinadas concepções tecnopolíticas sobre a gerência e o planejamento democráticos.

Em 1990, a participação da população se institucionaliza com a lei dos Conselhos de Saúde (8142/90) e um novo e central objetivo passa a estar colocado para as "práticas

de comunicação em saúde": garantir a democratização do *acesso à informação*. Como há um reconhecimento geral de que o acesso ao "dado frio", por si só, não é capaz de assumir importância no processo de participação da sociedade na formulação de políticas e nas ações, tem-se, então, que toda a expectativa está colocada nas propostas de articulação da "área de informação" com as "áreas de comunicação e educação". Num documento recente, produzido pelo Grupo de Trabalho "*Informação em saúde e população*" (ABRASCO/ABEP, 1993), afirma-se:

> 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.

Compreende-se, então, que disseminar a informação ou garantir o *acesso à informação*, consiste não só em divulgar dados, mas também em capacitar para seu uso. Ainda segundo este último documento, demanda-se às práticas de comunicação a "construção de um 'diálogo' no qual se estabeleça uma decodificação da retórica técnica para uma retórica popular, em seu caminho de avanço da Consciência Sanitária", o que explicita, com suficiente clareza, a persistência do "núcleo fundamental" do *modelo "unilinear"*, em sua busca de causar um *comportamento* (a proposta de um "diálogo" não consegue disfarçar a "unilinearidade" implícita na proposta de "decodificação retórica" - do "técnico" ao "popular" -, sugerindo que a "Consciência Sanitária" corresponda, de fato, a um *comportamento* pré-definido pelos "técnicos").

Há ainda uma outra face destas propostas de difusão de informações não relacionada aos objetivos de gestão democrática, mas voltada para a operacionalização de ações de saúde. Nestas propostas, as informações viriam gerar fluxos e dirigir a "demanda" através dos serviços, englobando um conjunto de práticas de comunicação ditas de "apoio ao usuário" ou para o "melhor uso dos serviços". Já discutidas num outro trabalho (Teixeira, 1995), cumpre aqui ressaltar como tais práticas também não ficam distantes do "velho" objetivo colocado para a educação em saúde de que a população "compreenda a necessidade" dos programas. Tampouco podemos dizer que haja uma total ruptura com o "velho" esquema da educação higienista (o do "ciclo vicioso pobreza - *desinformação* - doença"), ainda que a idéia de "posse da informação"

venha a se associar, nesse caso, ao *melhor uso* do serviço. Ocorre simplesmente que, na atualidade, cada vez mais, informações sobre o funcionamento dos serviços são tão importantes para a saúde quanto informações sobre o funcionamento do corpo. Essa visão adequa-se perfeitamente ao esquema geral de uma cultura securitária e medicalizadora, ao mesmo tempo que informa determinados discursos sobre a construção da cidadania social: supondo a realização plena desse ideal informacional - que deve se dar sob o signo da autonomia crescente dos sujeitos (apesar da flagrante contradição com propostas medicalizadoras, que aprofundam a dependência do "estado de saúde" dos indivíduos em relação aos aparatos tecnológicos e burocráticos) - teríamos, no limite extremo, uma espécie de utopia *self-service* da vida cidadã, em que a introjeção da necessidade e do modo de satisfazê-la é tal, que o usuário-cidadão seria uma espécie de "consumidor perfeito" dos serviços...

Felizmente, não há nada que efetivamente garanta, como nas "velhas" experiências de educação higienista, que a simples difusão das chamadas *informações em saúde*, mesmo quando traduzidas para a "retórica popular", seja capaz, por si só, de produzir as atitudes e comportamentos esperados pelas instituições...

□

As menções aos autores, abordagens e situações empíricas feitas ao longo deste trabalho não recobrem, nem de longe, a amplidão e a diversidade do que já se produziu no campo, mesmo se considerássemos apenas o campo mais circunscrito da *comunicação em saúde*. A esse propósito, reafirma-se, ainda uma vez, a orientação básica da presente exposição de *modelos*, definidora de seus recortes e de suas referências: oferecer um quadro particularmente eficaz para a interpretação das dimensões comunicacionais ínsitas às práticas de saúde.

O espaço relativo ocupado por cada *modelo* no conjunto da exposição não deixa de corresponder, em certa medida, ao peso relativo de cada modelo no campo. Não há dúvida de que o *modelo "unilinear"* é o que apresenta a mais penetrante e prolongada presença, correspondendo a uma espécie de "idéia comum" a respeito das práticas de comunicação (de resto, extremamente reforçada, na atualidade, com a importância conquistada pela propaganda e o marketing). No campo específico da saúde, sua hegemonia é ainda mais irrestrita, a despeito dos importantes questionamentos críticos que já amadurecem, entre nós, há pelo menos três décadas. As principais abordagens

alternativas foram reunidas nos dois próximos *modelos* a serem discutidos. Quanto ao quarto e último *modelo*, ele se apresenta, por referência ao campo da Saúde, em termos essencialmente propositivos, como uma *outra* "potência de pensar" as dimensões comunicacionais de suas práticas. Procura-se, tentativamente, um primeiro delineamento deste novo paradigma (que vem se forjando sob forte influência de obras importantes da filosofia francesa contemporânea), ressaltando sua fecundidade para o pensar/agir em saúde...

Modelos "dialógico" e "estrutural"

Podemos reunir as principais proposições alternativas ao *modelo "unilinear"* em dois grandes grupos, correspondendo a dois grandes esquemas de compreensão dos processos comunicacionais, que teriam, sob um certo ângulo, características polares. Guardam em comum a oposição radical ao primeiro *modelo*. Mas, no modo mesmo dessa oposição já começam as diferenças: pode-se dizer que o *modelo "dialógico"* questiona principalmente a *eticidade* do primeiro *modelo*, enquanto o *modelo "estrutural"* questiona sua *validade*. Nesse sentido, antes de serem entendidos como meras alternativas teóricas capazes de instrumentalizar outros tipos de práticas, devem ser entendidos como grandes focos de tensão ativos no campo desde seus primórdios, correspondendo a outras linhagens filosóficas e a outras ordens de valoração que não se hegemonizaram.

□

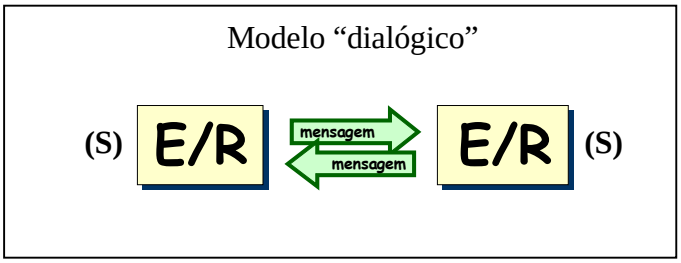
Continuando a examinar o processo de estruturação teórico-institucional do campo entre nós, constata-se que é bastante precoce a expressão de um pensamento crítico e a proposição de modelos alternativos de interpretação dos processos comunicacionais. Merece destaque, no final da década de 60, pelo enfrentamento direto e potente da corrente principal do campo na América Latina, a crítica de Paulo Freire (1983) ao modelo da "extensão" de saberes operante nos programas de desenvolvimento rural na América Latina. Mais especificamente, realizou uma avaliação crítica da atuação do "agrônomo extensionista", incumbido de difundir "técnicas agrícolas mais modernas" entre os agricultores latino-americanos. O paralelo desse personagem com nossos

"agentes de saúde", equipados de suas "técnicas educativas e de saúde", é muito forte e a crítica freireana penetrou com a mesma agudeza o campo da Saúde (embora, mais tarde e muito mais por conta da projeção alcançada pelas proposições do autor no campo da Pedagogia). O educador denuncia a "invasão cultural" representada por esses programas e propõe como alternativa a "ação cultural dialógica". É a mais acabada demolição do *modelo "unilinear"* ou, como prefere o autor, "modelo de extensão de saberes", baseada no questionamento de seus fundamentos simultaneamente éticos e pedagógicos...

> Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a "outra parte do mundo", considerada inferior, para, à sua maneira, "normalizá-la". Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo.
>
> Daí que, em seu "campo associativo", o termo extensão se encontre em relação significativa com *transmissão*, *entrega*, *doação*, *messianismo*, *mecanicismo*, *invasão cultural*, manipulação, etc.
>
> E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase "coisa", o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações.
>
> (...)
>
> Aos camponeses, não temos que persuadi-los para que aceitem a propaganda, que, qualquer que seja seu conteúdo, comercial, ideológico ou técnico, é sempre "domesticadora".
>
> Persuadir implica, no fundo, num sujeito que persuade, desta ou daquela forma, e num objeto sobre o qual incide a ação de persuadir. Neste caso, o sujeito é o extensionista; o objeto, os camponeses. Objetos de uma persuasão que os fará ainda mais objetos da propaganda.
>
> Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora. Neste caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela.
>
> Este, sim, é o trabalho autêntico do agrônomo como educador, do agrônomo como um especialista, que atua com outros homens sobre a realidade que os mediatiza.
>
> Não lhe cabe, portanto, de uma perspectiva realmente humanista, estender suas técnicas, entregá-las, prescrevê-las; não lhe cabe persuadir nem fazer dos camponeses o papel em branco para sua propaganda.

> Como educador, se recusa a "domesticação" dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de *comunicação*, não ao de *extensão*. (p.23-4)

Para acentuar os contrastes com o primeiro *modelo*, é proposta a seguinte representação gráfica para o *modelo "dialógico"*:



□

É interessante notar que a crítica aos modelos funcionalistas em comunicação permeará o campo da Saúde latino-americano, em grande parte, por meio da crítica ao planejamento centralizado e normativo (p.ex.: Carlos Matus), sendo que ambos os movimentos guardam uma estreita relação com as transformações por que vem passando a estrutura política (estrutura de distribuição de poder) da região e os novos modos, em formação, de se conceber a relação Estado-sociedade civil. Traduzem também, mais imediatamente, as mudanças que vêm se processando nos paradigmas das ciências sociais (que apontam, cada vez mais, na direção de modelos "comunicativos" e "dialógicos"); como bem resumiu Rocha Pitta (1994):

> Estas questões a que nos remetem os novos modelos explicativos em planejamento, em sua busca de uma relação não normativa entre serviços e população, passam a configurar um novo ponto de partida nesta relação, a partir do que outros atores, *antes chamados a aderir*, através de diferentes estratégias, às normas, comportamentos ou modelos de participação propostos por instituições e lideranças, são progressivamente compreendidos como sujeitos do processo de transformação de sua realidade cotidiana e de sua relação com os poderes públicos.
>
> Esta discussão brevemente pontuada aponta a necessidade de uma aproximação à natureza do *diálogo* - agora não horizontalizado, mas conflitivo, bem como de algumas considerações a respeito do conceito de

> hegemonia e outros conceitos que parecem servir de apoio à reflexão sobre a dinâmica destas relações. (p.62)

Saindo do plano propositivo e examinando as práticas efetivas que se dão entre nós, nota-se que são muito raras as experiências que assumem, trazendo para o centro de suas práticas, o risco de um *diálogo conflitivo*... Pode-se admitir, com grandes concessões, que algum avanço e efetivas inovações vêm sendo realizadas na esfera da "participação política" e do chamado "controle social", seja por algumas experiências de Conselhos de Saúde, seja pela atuação de organizações não-governamentais. Já no que diz respeito à participação no chamado "núcleo técnico" das práticas de saúde, parecemos mais estar diante de um tabu. Tomando, por exemplo, a relação geral serviços/usuários, é nítido como ela está amparada no império inquestionável do *modelo "unilinear"*, já que estas experiências relacionais se organizam de modo a reconhecer a soberania exclusiva da Tecnociência como *centro* irradiador dos sentidos no campo da saúde/doença. Isso não quer dizer que a participação na construção dos sentidos não se dê, até mesmo no nível deste suposto "núcleo inegociável" (afinal, os usuários *usam* os serviços e *consomem* suas tecnologias); o que ocorre é que todo esforço está concentrado na redução das indeterminações de sentido e qualquer veleidade interpretativa dos usuários é temida como um "erro" e, em princípio, negada. Ainda seria preciso querer enxergar estas modalidades sutis de participação, para realmente aprofundarmos o *diálogo*...

Apesar disso, o mais importante, nesse momento, não é constatar a realização sempre incompleta das proposições radicalmente "dialógicas". Seria preferível pensá-las como a expressão de "potências" sempre dadas nas situações relacionais humanas. Não se trata de uma "potencialidade" que decorreria apenas da presença de alguns atores "bem intencionados", mas expressaria muito mais a presença e a atividade de *valores*, que estendem seu campo de forças e exercem suas tensões em todo e qualquer processo comunicacional.

O mesmo pode ser dito em relação aos outros *modelos* e, com isso, evita-se incorrer num certo tipo de maniqueísmo - muito comum ao se abraçar com muito fervor político a opção (p.ex.) "dialógica" (opção que se justificaria muito mais por uma intenção ética) - que proscreve, "diabolizando", todo ato de comunicação que se paute por estratégias persuasivas. No entanto, mesmo o "dialogismo", enquanto uma opção política radical, em suas estratégias de afirmação, não teria como não recorrer

eventualmente a um "discurso mobilizador e incitador de reações reflexas", o que é o mesmo que dizer que, em suas estratégias, não tem como não almejar a incidir sobre o elemento emocional e a obter uma eficácia retórica, sob pena de não se caracterizar como um discurso efetivamente político. É claro que isso não exclui um outro nível de colocação e avaliação dos problemas, em que as estratégias retóricas são também um componente do próprio conteúdo político das propostas e, nesse nível, a desmesura na aplicação de estratégias de persuasão só pode denunciar as tendências políticas mais lamentáveis: quase sempre aquelas que fazem dos "meios de comunicação" principalmente "meios de expressão de interesses privados". Por outro lado, não se duvida do caráter politicamente superior dos regimes discursivos que conduzem às formas "encadeadas e argumentativas" de reflexão. Pode-se dizer que esse é o regime discursivo que deve tendencialmente prevalecer nos meios de comunicação, quando estes se constituem em autênticos espaços públicos. Colocar nestes termos talvez nos permita melhor escapar a um tratamento maniqueísta das diferentes estratégias discursivas que *espontaneamente* modulam as práticas de comunicação...

□

Diálogo, 1966, LIGIA CLARK
(FUNARTE, *Lygia Clark e Hélio Oiticica;* Sala Especial do IX Salão Nacional de Artes Plásticas. Rio de Janeiro, 1986; São Paulo, 1987. Foto Sérgio Zális)

Uma segunda vertente importante de estudos críticos da comunicação se fará aqui representar pelo chamado *modelo "estrutural"*. Corresponde a um esquema extremamente genérico, incluindo abordagens bastante diversas, mas que convergem todas por questionarem, num certo sentido, a *validade* dos dois *modelos* anteriores. A designação "estrutural" possui, neste caso, uma conotação extremamente ampliada, englobando não apenas os "estruturalismos", mas também uma série de outras abordagens teóricas que têm em comum algum grau de relativização do papel dos sujeitos no processo de comunicação (como, por exemplo, o midiacentrismo de McLuhan). O que fundamentalmente é posto em cheque é o caráter da participação do sujeito nos processos de produção de sentido, nas trocas comunicacionais...

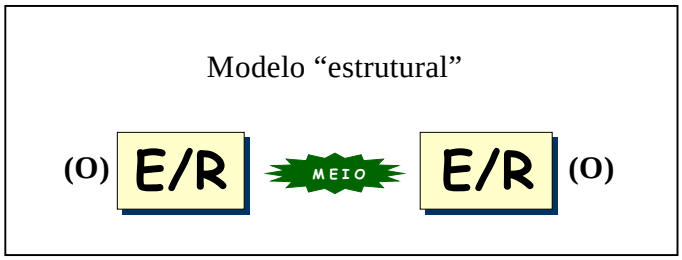
> O sentido não é um "conteúdo de consciência": remete a certas operações realizadas por emissores e receptores, que podem ser reconstruídas a partir das próprias mensagens, e expressas num modelo.
> (...) o "sentido" que transmite (uma mensagem ou uma ação) está determinado por suas regras de codificação. Estas regras não se manifestam nunca na própria ação; é necessário reconstruí-las a partir da ação. (Verón, 1970; p.12-13)

Dentro deste esquema, o sentido é sempre um dado *a posteriori*, não se confundindo com o "conteúdo" do ponto de vista do emissor ou dos emissores/receptores em presença na ação ou comunicação.

A título de exemplo, consideremos o presente artigo: sua organização a partir de *modelos* e esquemas gerais não deixa de indicar as ressonâncias de uma cultura acadêmica "estruturalista", ainda que não se perceba especialmente aderido a nenhuma de suas correntes. Assim mesmo, os sentidos de cada *modelo* decorrem, primordialmente, de suas "regras de estruturação". Para reconstruí-las a partir da prática concreta, tem maior importância o "sistema de operações" nela implicado, do que a "consciência intencional dos atores"...

Pode-se dizer que a grande questão do *modelo "estrutural"* de compreensão dos processos comunicacionais é, em última instância, a do *sentido* da (comunic)ação social. Este dependeria, fundamentalmente, de regras de codificação e decodificação que estão inscritas nos próprios *meios*. E *meios*, neste caso, em todos os sentidos: tanto como *intermediários* (mídias em geral, como em proposições do tipo "o meio é a mensagem"), quanto como *meio ambiente* (podendo ir desde a noção relativamente vulgar de "*contexto* de significação das mensagens", até as proposições mais recentes de uma "ecologia cognitiva"). Neste esquema, emissores e receptores são vistos - pelo menos por referência ao processo de produção de sentidos - principalmente como "objetos" de uma rede de relações e trocas "estruturada"...

Prosseguindo com as sínteses gráficas, poderíamos representar esse *modelo "estrutural"* da seguinte forma:



Boa parte das investigações inspiradas por este *modelo* perseguiram as bases de uma "teoria da comunicação social". Eliseo Verón (1970) comenta este conjunto relativamente disperso de contribuições:

> Pode-se falar, se se preferir, de "semiologia", mas então deveria entender-se como um nome cômodo para abarcar muitos resultados, úteis para as ciências sociais, de uma grande quantidade de desenvolvimentos teóricos, metodológicos e empíricos bastante heterogêneos: lingüística, teoria da informação, cibernética, o chamado "estruturalismo" e numerosas contribuições derivadas do que os cientistas de língua inglesa preferem denominar "semiótica". A suposição adicional é que a convergência de todas estas linhas nos permite vislumbrar pela primeira vez a possibilidade, não demasiado utópica, de um tratamento científico dos fenômenos de significação... (p.11)

No campo específico da Comunicação, prevalecem os estudos preocupados com a análise semântica das *mensagens*. Dentro deste esquema, as mensagens careceriam de um sentido intrínseco; seus sentidos são determinados "de fora", dados por um *contexto*...

É preciso ressaltar que os enfoques "estruturais" não são necessariamente deterministas. Reconhecer que as regras de estruturação e operabilidade de uma prática social participam profundamente da produção social de sentido, não significa que este seja um corolário automático daquelas. Pode-se mesmo dizer que, em boa medida, os "estruturalismos" se diferem pelo maior ou menor grau de (in)determinação que conferem às relações estruturais...

Vem desempenhando um importante papel na flexibilização das tendências mais deterministas, alguns estudos latino-americanos dos *receptores*, que privilegiam seus modos de refuncionalização dos meios e ressemantização das mensagens. Tais estudos refutam as teses simplistas de dominação cultural e de exterioridade mútua de "opressores" e "oprimidos", percebendo a interpenetração do popular e do moderno na cultura de massas e se aproximando mais das concepções gramscianas de cultura hegemônica. São representantes importantes destas novas correntes latino-americanas, Jesús Martin Barbero e Néstor Garcia Canclini, entre outros. Estes desenvolvimentos teóricos, em especial, vêm dando uma contribuição das mais decisivas para a formulação de novos paradigmas em comunicação, que busquem superar a "trilogia" estanque dos paradigmas funcionalista, dialógico e estrutural.

□

Pensar as diferenças entre os *modelos* aqui apresentados como oposições entre tipos puros, é perder a oportunidade de enxergar toda a gama de tensões a que estão submetidos os processos comunicacionais. Às vantagens dessa organização sistemática dos *modelos comunicacionais*, devemos associar a percepção de que nos processos comunicacionais participam plenamente todos os vetores políticos, éticos e estéticos que conformam a socialidade.

Neste quadro geral, o *modelo "dialógico"* tem um importante papel: o de representar a presença de valores éticos no processo de comunicação. Como está fundado no respeito à autonomia moral e cognitiva do *outro*, conduz, em geral, às perspectivas de conhecimento de tipo *interpretativista*.

Estas correntes têm sido crescentemente valorizadas no campo das Ciências Humanas e a intensidade desta discussão certamente vem repercutindo sobre o quarto e último *modelo* a ser aqui analisado, o que é o mesmo que dizer que ele possui uma importante dimensão *hermenêutica*.

Contudo, ainda mais importante para se chegar ao quarto modelo, tem sido a "potência de pensar" oferecida pelo *modelo "estrutural"*, do qual o *modelo "diagramático"* pode se dizer nascido (desta vez, aparentemente, fruto de uma união)... Poderíamos considerar o quarto modelo como um *modelo "estrutural"* fecundado pela hermenêutica?

Modelo "diagramático"

Paul Rabinov e Hubert Dreyfus (1995), numa interpretação (autorizada) da obra de Michel Foucault, situam-na "para além do estruturalismo e da hermenêutica", numa posição bem próxima àquela em que se situa esse quarto *modelo comunicacional*. Pensá-lo da maneira acima sugerida, como um "estruturalismo" fecundado pela "hermenêutica", pode servir numa primeira aproximação, mas apenas isso. Pensá-lo segundo os esquemas foucaultianos já é conduzir-se para regiões do pensamento que se descrevem por outras imagens.

São limitadas as chances, num texto de caráter introdutório e didático, de se oferecer uma boa visão destas outras "paisagens mentais", que vêm sendo capturadas por um segmento importante da filosofia francesa contemporânea[2]. Ainda uma vez, se fará apenas um delineamento geral, estabelecendo alguns contrastes com os outros

modelos e conferindo seu desempenho frente a algumas dimensões particulares das práticas de saúde.

□

[2] Têm sido referências fundamentais, além do próprio Foucault: Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Serres e Pierre Lévy.

Dos três *modelos* analisados até aqui, apenas o *modelo "estrutural"* propõe uma "teoria da comunicação social" sem tomar por referência as imagens fornecidas pela *comunicação interpessoal*. O *modelo "diagramático"* também recusa as imagens da *comunicação interpessoal* para pensar processos de *comunicação coletiva*. A imagem não é mais a do fluxo das mensagens - de uma ou duas mãos - de *uns* aos *outros*. Agora a imagem é a do "diagrama", de uma rede da qual todos participam. O sentido, neste esquema, não flui de um a outro ponto, seguindo o traçado de um fluxograma; o sentido devem das múltiplas configurações de ativação de nós e conexões da grande rede semântica partilhada. Em outras palavras, o sentido é a grande rede (de objetos e práticas) partilhada, é "o-que-é-com", é o *contexto*...

> Trabalhar, viver, conversar fraternalmente com outros seres, cruzar um pouco por sua história, isto significa, entre outras coisas, construir uma bagagem de referências e associações comuns, uma rede hipertextual unificada, um contexto compartilhado, capaz de diminuir os riscos de incompreensão.
>
> O fundamento transcendental da comunicação - compreendida como partilha do sentido - é este contexto ou hipertexto partilhado. (Lévy, 1993; p.72-3)

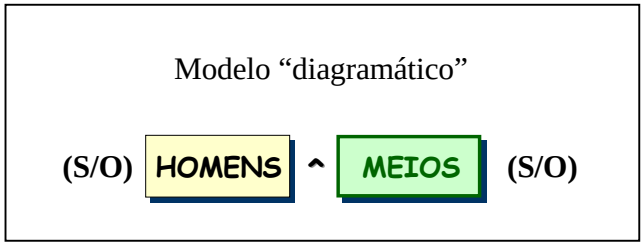
Agora distanciando-se do *modelo "estrutural"*, temos que no *modelo "diagramático"* o contexto não é apenas um recurso para a interpretação das mensagens. Trabalhos de microssociologia e pragmática da comunicação vêm demonstrando que o contexto é o próprio alvo dos atos de comunicação. Continuando a citar Pierre Lévy:

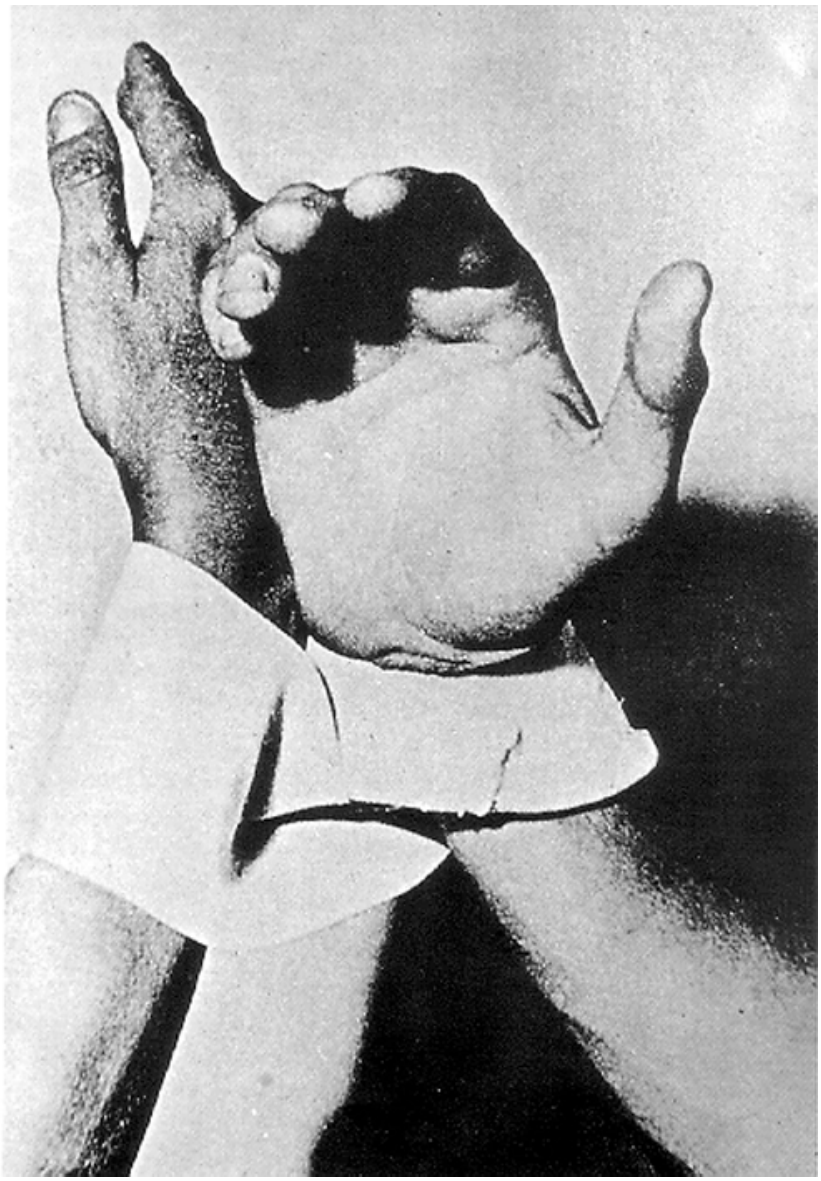
> O jogo da comunicação consiste em, através de mensagens, precisar, ajustar, transformar o contexto partilhado pelos parceiros. Ao dizer que o sentido de uma mensagem é uma "função" do contexto, não se define nada, já que o contexto, longe de ser um dado estável, é algo que está em jogo, um objeto perpetuamente reconstruído e negociado. Palavras, frases, letras, sinais ou caretas interpretam, cada um à sua maneira, a rede das mensagens anteriores e tentam influir sobre o significado das mensagens futuras. (p.22)

Segundo esta concepção, o objeto de uma "teoria da comunicação social" não é nem o emissor, nem o receptor, nem a mensagem, mas o *hipertexto* (conceito importado da informática, podendo ser definido como "um conjunto de nós ligados por conexões"), "que é como a reserva ecológica, o sistema sempre móvel das relações de sentido que os precedentes mantêm". Os operadores dessa teoria não serão as codificações e decodificações, mas "as operações moleculares de associação e desassociação que realizam a metamorfose perpétua do sentido" (p.73).

Neste ponto, podemos entrever a particularidade do procedimento hermenêutico diagramático: a operação elementar da atividade interpretativa é a associação; "dar sentido a um texto é conectá-lo a outros textos, é construir um hipertexto" (p.72). É prolongando a rede de conexões hipertextuais que ajustamos reciprocamente o contexto partilhado...

Uma outra característica fundamental do *modelo "diagramático"* é que as chamadas "dimensões comunicacionais" não se restringem apenas a uma esfera de questões "representacionais". A rede partilhada não apenas é constituída de imagens, mas corresponde ao conjunto de objetos e práticas que tomamos de "empréstimo" para nos comunicar. Ainda mais radicalmente, essa grande rede partilhada, essa malha interativa, é o *mundo*, um mundo composto de homens e coisas. Trata-se do "coletivo misto, impuro, sujeito-objeto que forma o meio e a condição de possibilidade de toda comunicação e todo o pensamento" (p.11). A representação gráfica deste *modelo* poderia ser:





Diálogo, 1966, LYGIA CLARK
(FUNARTE, *Lygia Clark e Hélio Oiticica;* Sala Especial do IX Salão Nacional de Artes Plásticas. Rio de Janeiro, 1986; São Paulo, 1987. Foto Guy Brett)

Na impossibilidade de aprofundarmos, neste momento, estas idéias, tentaremos esclarecê-las um pouco mais já afunilando sobre o exercício de pensá-las no campo da Saúde. Tomemos, do universo de coisas que medeiam nossas relações, estes objetos especiais que são as *técnicas*. Pode-se dizer que todo dispositivo técnico complexo

possui a estrutura de um hipertexto: cada nova conexão transforma o funcionamento e o significado do conjunto; cada novo *uso* dos elementos já conectados, estende ainda mais o hipertexto e a própria técnica pode ser vista como uma longa cadeia de usos (de materiais e de outras técnicas) que pré-restringe os usos que um "usuário final" possa vir a fazer - ainda que ele sempre prolongue esta cadeia, já que não há uso sem "torção semântica inventiva", por menor que seja.

Vemos, então, reconduzidos, os dois componentes básicos da *comunicação* anunciados nas primeiras páginas deste artigo: *meios* e *usos*. Vemos também a centralidade da noção de *uso*, que assinala, neste plano, a "operação elementar de conexão" que faz "ramificar o *hipertexto sociotécnico*" (que, enquanto *meio*, constitui, no fundo, uma "imensa rede flutuante e complicada de *usos*").

E quando o *hipertexto sociotécnico* em questão corresponde à rede de objetos e práticas de saúde?

□

Uma leitura possível do *hipertexto sociotécnico* em saúde toma como ponto de partida o *modo de organização do trabalho assistencial nos serviços de saúde*. Um "programa de saúde", enquanto uma particular "tecnologia de organização do trabalho em saúde", não corresponde, em si mesmo, a um *hipertexto sociotécnico*. Este corresponde muito mais à noção de "diagrama". O "programa" daria conta da expressão formal da "tecnologia de organização"; o "diagrama" corresponderia a uma pragmática do "programa"...

A rede de objetos técnicos e signos, a organização tecnosemiológica, fornece um *contexto*. O modo de dispor sujeitos-e-objetos num dado "programa" *condiciona*, mas porque antes *torna possível* a comunicação/pensamento no seio dessa organização. *Torna possível* porque viabiliza um "entendimento mínimo comum" entre indivíduos com "*habitus* lingüísticos" diferentes, com distintas "evidências espontâneas das coisas" (Bourdieu, 1983). *Condiciona* porque pauta os termos e a gama possível de usos e sentidos em torno daqueles "entendimentos". Mas apenas *até certo ponto*, porque este "entendimento mínimo comum condicionante" permanece o alvo dos atos de comunicação, que procuram incessantemente reconstruí-lo e negociá-lo, permanece o objeto da disputa, o *contexto* permanentemente em jogo.

Quando o *contexto* é um serviço, o que se negocia mais diretamente, o que está realmente em jogo neste "meio tecnosemiológico", são as "necessidades a serem satisfeitas", já que o *contexto* em questão é um "meio de se satisfazer necessidades".

É neste ponto que cabe esclarecer o quanto e de que modo a idéia de *participação* é cara ao *modelo "diagramático"*. Em primeiro lugar, no sentido heraclitiano de *koinós*: *participar* do princípio de inteligibilidade das coisas. Para Heráclito, o logos; para nós, na multiplicidade de redes sociotécnicas que "navegamos", a cada momento, um dado "diagrama". Por referência às ações técnicas de saúde, o "diagrama" fornece a possibilidade de uma *imagem mínima comum* do trabalho coletivo, que permita uma referência global para cada ação particular (atos de *produção* para os trabalhadores e atos de *consumo* para os usuários). É essa "inteligência comum" que abre a possibilidade efetiva de *participação* (para além do já discutido enfoque gerencial). Assim, se há um "diagrama", ele está entregue à deformação e ao esgarçamento, às metamorfoses e aos movimentos vitais com todos os seus riscos, mas que não é aleatoriedade, não é sem conhecer as necessidades, é ampliação das chances de vôo e de plasticidade para o modelo. E se for por um compromisso ético-político superior, tanto melhor.

Os serviços de saúde se "abrem" para a população usuária. Os *meios* que tornam possível suas práticas são também possíveis "aberturas" de diálogo, além de *meios* para se atingir objetivos bem definidos e "fechados". Os *encontros assistenciais*, individuais ou grupais, nos serviços de saúde, são alguns desses *meios*, que não apenas incutem a necessidade (pelo modo de satisfazê-la), mas que também acolhem a *participação* do usuário "por dentro" dos atos de assistência.

Trata-se, assim, de um outro modo de colocar o problema da *participação* que não se restringe apenas aos aspectos *quantitativos* do consumo, tomando os atos técnicos "por fora", enquanto unidades de produção/consumo cuja multiplicação e distribuição adequada garantiria a satisfação plena das necessidades de saúde, mas ampliar o sentido da participação até os aspectos *qualitativos* do consumo, até o conteúdo interno dos atos técnicos de produção/consumo, reconhecendo que estes só são capazes de responder às necessidades de saúde que se definem à medida mesmo que são satisfeitas por estes atos. Estes *devem*, portanto, estar abertos aos movimentos de transcendência gerados pelas necessidades que não são capazes de satisfazer. Por sua relação direta com os movimentos de metamorfose do *contexto sociotécnico*, pode-se dizer que este

constitui o modo necessário do *modelo "diagramático"* abordar o problema da participação...

□

Encerrando este texto, como um fio solto ao final da trama, um destaque especial para a importância e atualidade deste modo de se entender o problema da *participação na cidade sociotécnica* e as possibilidades que oferece frente ao desafio comunicacional de construirmos uma *tecnodemocracia* - essa mutação política que implica a integração plena das escolhas técnicas nos processos de decisão democrática.

Nessa discussão, concedemos a Pierre Lévy a última palavra:

> Renunciar à imagem falsa de uma tecnociência autônoma, separada, fatal, toda-poderosa, causa do mal ou instrumento privilegiado do progresso para reconhecer nela uma dimensão particular do devir coletivo, significa compreender melhor a natureza deste coletivo e tornar mais provável o advento de uma tecnodemocracia. Não alimento nenhuma ilusão quanto a um pretenso domínio possível do progresso técnico, não se trata tanto de dominar ou de prever com exatidão, mas sim de assumir coletivamente um certo número de escolhas. De tornar-se responsável, todos juntos. O futuro indeterminado que é o nosso neste fim do século XX deve ser enfrentado de olhos abertos. (p.196)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRASCO/ABEP - GT Informação em Saúde e População. **Informação em saúde a serviço da sociedade.** Rio de Janeiro, 1993.

BAILLY, A. **Dictionnaire Grec-Français.** Paris: Hachete, 1950.

BARBERO, J.M. **De los medios a las mediaciones.** Barcelona: Gustavo Gili, 1987.

BELTRAN, L.R. "Estado y perspectiva de la investigación en comunicación social en América Latina". In: **SEMANA INTERNACIONAL DE LA COMUNICACIÓN.** Bogotá, 1981. Memórias ... Bogotá: Pontifícia Universidad Javeriana de la Facultad de Comunicación Social, 1981.

BOURDIEU, P. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

CANCLINI, N.G. **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.** México: Grijalbo-CNCA, 1990.

CARDOSO OLIVEIRA, R. **Sobre o pensamento antropológico.** Rio de Janeiro; Brasília: Tempo Brasileiro; CNPq, 1988.

D'ALEMBERT, J. Discurso Preliminar da Enciclopédia *apud* MARQUES de MELO, J. **Comunicação Social:** teoria e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1973.

ESTOBEU, F. apud **OS PRÉ-SOCRÁTICOS**: fragmentos, doxografia e comentários. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores, 15)

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LÉVY, P. **As Tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

MARQUES MELO, J. **Comunicação Social:** teoria e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1973.

RABINOW, P., DREYFUS, H. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ROCHA PITTA, A.M. **A comunicação serviços de saúde/ população**: modelos explicativos e desafios a partir das discussões recentes. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (mestrado). Instituto de Medicina Social, UERJ.

SANMARTÍ, L.S. Educación sanitária: concepto, campos de acción, agentes y las bases científicas de la modificación de los comportamientos de salud.. In: GIL, G.P. et al. **Medicina preventiva y salud publica.** 9.ed. Barcelona: Ed. Científicas y Técnicas, 1991.

SCHRAMM, W., LERNER, D. **Comunicação e mudança nos países em desenvolvimento.** São Paulo: Melhoramentos, 1973 *apud* ROCHA PITTA, A.M. **A comunicação serviços de saúde/população**: modelos explicativos e desafios a partir das discussões recentes. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (mestrado). Instituto de Medicina Social, UERJ.

SERRES, M. **A lenda dos anjos.** São Paulo: Aleph, 1995.

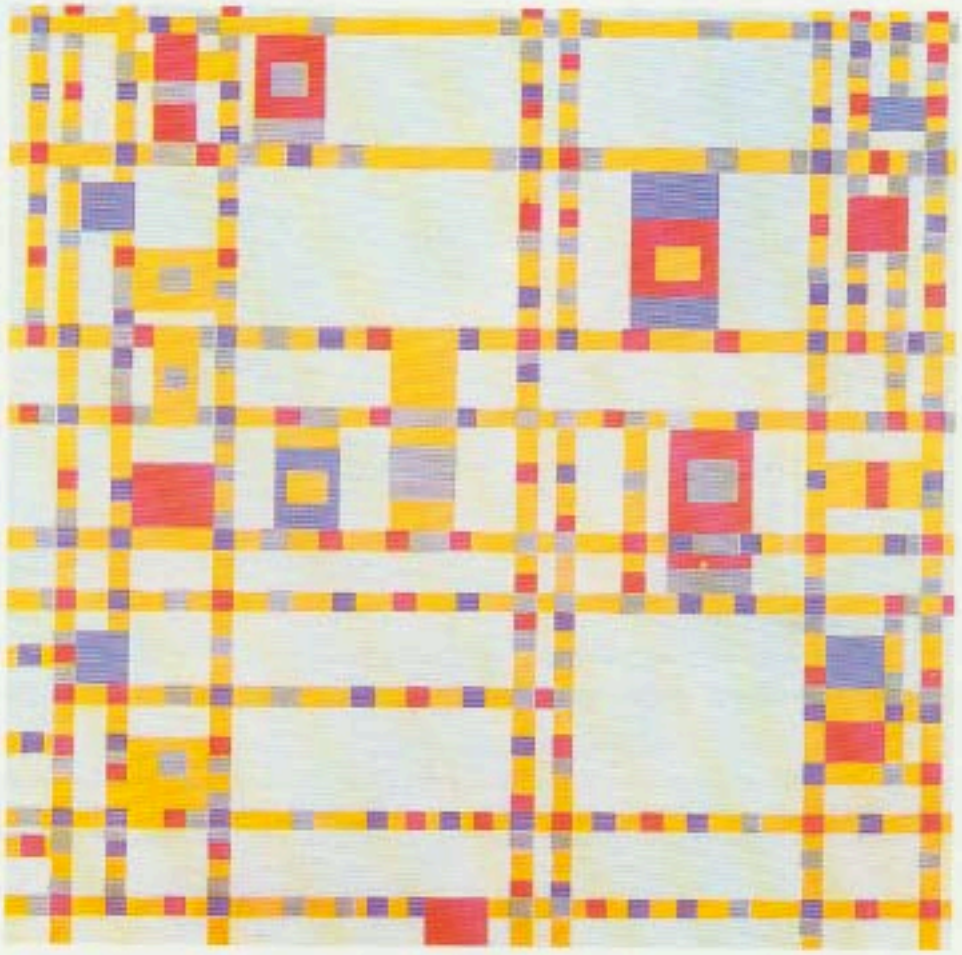
SEXTO empírico: contra os matemáticos, VII, 132 *apud* **OS PRÉ-SOCRÁTICOS:** fragmentos, doxografia e comentários. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores, 15).

TEIXEIRA, R.R. Informação e Comunicação em Saúde. In: SCHRAIBER, L.B. et al. **Saúde do adulto:** programas e ações na unidade básica. São Paulo: Hucitec, FMUSP-Progred, 1996.

VASCONCELLOS, M.P.C. (coord.). **Memórias da Saúde Pública**: a fotografia como testemunha. São Paulo: Hucitec, 1995.

VASSALO LOPES, M.I. **Pesquisa em comunicação:** formulação de um modelo metodológico. São Paulo: Loyola, 1990.

VERÓN, E. **Ideologia, estrutura e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1970.



Broadway Boogie-Woogie, 1942, MONDRIAN,
Museu de Arte Moderna, Nova York.

Trabalho considerado precursor das grandes redes eletrônicas e dos valores estéticos deste final de século.

A sala de aula como espaço de comunicação:

reflexões em torno do tema*

Pedro Geraldo Novelli[1]

NOVELI, P. The classroom as a space for communication: reflections on the theme. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação,** v.1, n.1, 1997.

The classroom is the subject of these reflections. It is both a space and a social moment that deserves some consideration. It is a space that allows the building up of a specific relationship between teacher and pupil. We intend to look at this relationship through the lenses of dialectic and obtain contributions for the educational practice.

KEY WORDS: Teaching; interpersonal relations; communication; students.

Este artigo procura considerar a sala de aula enquanto espaço físico e social. Essa espacialidade possui algumas especificidades que a caracterizam como momento político e social. Contudo, a característica principal da sala de aula está na relação que ela estabelece entre os seus freqüentadores. Aqui tenta-se investigar a relação professor/aluno pela ótica da dialética e obter as possíveis contribuições para a prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; relações interpessoais; comunicação; estudantes.

---

* Texto apresentado em mesa-redonda sobre *Comunicação* , organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, em setembro de 1996.

[1] Professor do Departamento de Educação do Instituto de Biociências — IB /UNESP, campus de Botucatu.

Uma sala é inicialmente um espaço que pode ou não ser ocupado. Quando se trata da sala de aula, o espaço deve necessariamente ser ocupado. Isso se deve ao fato de que a sala de aula é um espaço socialmente instituído. É um espaço historicamente conquistado e construído. Apesar de ser um espaço social, o acesso a ele não se encontra plenamente garantido. Outros espaços demandam dos indivíduos uma presença mais prolongada, senão definitiva. Além do mais, a ocupação de um dado espaço implica tempo disponível para tanto. No entanto, é possível haver espaço sem tempo para ocupá-lo; e estar num espaço sem tempo para aí estar é como não estar. De igual modo, pode haver tempo para estar sem, contudo, poder ocupar espaço algum. Novamente o tempo se inefetiva, pois não se situa. Dessa forma a sala de aula necessita da conjugação entre o espaço e o tempo que a constituem.

Um espaço é onde estar, acontecer, ser, viver. A sala de aula, posta como um espaço, situa-se como uma alternativa para estar. A alternativa funda-se na distinção para com outras possibilidades. A sala de aula partilha a categoria da espacialidade com outros espaços, mas a forma de sua ocupação cria a sua especificidade. Portanto, não basta a existência possível da sala de aula para que esta se torne sala de aula. Tal como um cenário, ela não basta para que um enredo todo se desenrole.

Da sala de aula resta analisar o que lhe é essencial, isto é, o que sem o qual deixa de ser o que é. É precisamente a atividade desenvolvida em seu interior que a distingue de outros espaços. Ao mesmo tempo, a sala de aula pode ser deslocada para lugares os mais diversos possíveis, pois sua atividade essencial extrapola limites físicos.

Historicamente a sala de aula foi e tem sido localizada no perímetro da escola. Dificilmente se consegue pensar em sala de aula separadamente da escola e vice-versa. A escola constitui-se o espaço social que procura garantir minimamente o tempo para sua ocupação. Cabe lembrar que a palavra escola deriva do grego e significa lugar do ócio. Os gregos antigos sabiam muito bem que a desocupação proporcionava tempo e espaço para o saber e sua procura. Além disso, a ociosidade, vista como ausência de um veículo ocupacional permanente, cria a possibilidade do cio, isto é, a reprodução da vida. Mesmo instintivamente, a vida é uma complexa elaboração de elementos e possibilidades. Trata-se de um grande acontecimento. Talvez seja o acontecimento! Acontecer é realizar, romper a mesmice, viabilizar a diferença. A própria vida recupera-se enquanto distintiva em sua aniquilação pela morte. Assim ela desqualifica a imputação de banalidade sobre si. Conforme diz Hegel em sua obra "A Ciência da Lógica" (1968), o nada não deve ser compreendido unicamente como um vazio, pois sendo algo, ou seja, o próprio nada, já é algo e, desse modo, participa do ser, das coisas que são. Assim, o nada não é somente o

que não é, mas mesmo não sendo também é. Essa insatisfação da vida responde pela sua insistência em existir.

Obviamente, pode-se discutir que não basta estar vivo, mas se faz necessário precisar como se vive. Isso parece aludir para o fato de que a vida pode ser sempre mais do que é e, ainda, que a vida resulta dos vivos. A vida faz e deixa-se fazer.

Ora, por que tanta conversa sobre a vida se a sala de aula às vezes é de matar? Ser de morte conduz ao acontecer e também implica ser de vida, pois a própria morte depende do que ela parece destruir. (Engels, 1883)

A sala de aula é de morte por abrigar vidas e, se distintas, ambas correm perigo. Entre os parecidos, acontece somente o imperceptível, posto que se tem tão somente a univocidade. Formalmente, a sala de aula é ocupada pelas figuras do professor e do aluno. O encontro ou desencontro entre essas figuras confirma a diferença como elo que os relaciona. Relacionar-se pela diferença significa afirmar o outro, a alteridade. Afirmar o outro é afirmar o próprio eu, pois o reconhecimento do eu passa pelo reconhecimento do que é distinto, diverso. A surpresa que o eu sente diante do outro é, concomitantemente, a surpresa de si mesmo. Isso é mais fácil de ser dito do que percebido porque o eu está sempre muito perto de si próprio. O afastamento necessário está no olhar dirigido ao outro. Mas, a admiração pelo outro, ou seja, este olhar para, também acarreta um certo receio porque o outro sempre é um desconhecido e, como tal, parece ameaçador. O eu tem razão em temer a ameaça advinda do outro porque qualquer contato com este redundará numa alteração no eu. Se isso não ocorresse a ameaça não seria sentida e ter-se-ia tão-somente a redução do outro ao eu. Por isso mesmo o eu se transtorna com o outro, pois ele destoa, não se torna prolongamento imediato do eu. Lidar com o desconhecido é extremamente desconfortável por isso o eu empreende esforços para entender o outro. Esse entendimento passa pelas categorias e referências do próprio eu. Aliás, a crítica dirigida ao outro é dirigida de fora. Parece que assim não poderia deixar de ser, pois o encontro ocorre entre os que ocupam posições distintas. Entender o outro exige o olhar desde a posição desse outro e daí o que se tem, por reciprocidade, é a consciência da própria organização de entendimento.

No entanto, deve-se perguntar, por que reconhecer o outro? Daí, caberem algumas questões que talvez melhorem a primeira: a realidade é unívoca? Tudo é sempre o mesmo? O movimento é contingente? Como garantir-se sobre a veracidade do real sem referencial algum? Foucault diz em seu livro "Vigiar e Punir" (1980) que os olhos que são feitos para ver não vêem e somente vêem quando são vistos. O próprio pensar, a mínima consideração sobre a realidade, desdobra o eu num outro, numa distinção. Em outras palavras, a diferença encontra-se na gênese do próprio eu marcado, desde esse

momento, pelo que o nega e contradiz. Isto viabiliza ao eu a identificação da contradição da alteridade, posto que, se a diferença fosse plena, nenhum reconhecimento teria lugar. Ao mesmo tempo, a identificação também não é absoluta, pois um desaparecia no outro. Portanto, o eu já é um outro e este já é um eu.

De tal concepção deriva uma compreensão de relação. A relação somente existe porque se tem dois posicionamentos. Estes, necessariamente, são distintos um do outro. O interesse por uma pessoa é despertado porque essa tal pessoa não faz parte do círculo familiar marcado pela mesmidade. *"Não me peças que eu fique, pois foi andando que eu te encontrei."* (autor desconhecido). O encontro, o desensimesmamento é provocado pela carência do eu que se descobre como eu e carente no outro. Até então o eu inexiste. *"O ser em estado puro, indeterminado equivale ao nada."* (Hegel, 1968; p.77) A mesma carência, a auto-insuficiência, proporciona a abertura ao outro que aí revela o eu para si mesmo. A completude do eu encontra-se no outro. Mas, o outro é sempre o outro e, se assim não for, a relação se desfaz. Por isso, o outro permanece um desconhecido, aquele que deve ser buscado sempre. Ser amante do outro é perceber-se ignorante do outro. Pitágoras empregou, pela primeira vez entre os gregos antigos, a auto-denominação de filósofo, o amigo, o amante da sabedoria. Os mesmos gregos sabiam que ninguém poderia ser filósofo definitivamente constituído. Afinal, o amante é o que está fazendo algo. É o que na língua portuguesa antiga se chamava de particípio presente. É o que fez e continua fazendo; e o amante é o inesperado muito embora sempre desejado. Ele é a diferença do estabelecido, do oficial que, porque sabido, não é mais reconhecido. Ainda o amante não só aparece distintamente, mas redescobre o que se tem e se desconhece. Nunca se vê tanto uma coisa do que quando dela desviamos o olhar. De igual modo, pouco se vê do que se vê constantemente. *"A rotina foi o que uma vez lutamos tanto para ter e uma vez obtido o perdemos."* (Epicuro, 1988; p.18)

O amante parece ser mais ardente e jovial porque ele não possui, não tem o outro. O desafio que se impõe é ser permanente e comportar-se como não sendo. O amar, o saber, se manifestam uma vez se reconheça que ainda não se ama, não se sabe. É por isso que a carência somente é superada quando for reconhecida como a realidade vigente. De igual modo, não há possibilidade de melhorar o que se faz se não houver a dúvida sobre o que se faz. Essa dúvida (duo-habes = há dois ou duas) é que permite que a diferença se manifeste. Hegel, em "Fenomenologia do Espírito", diz que o sabido, por ser tido como o sabido, não é, na verdade, sabido. Se a realidade é sempre outra o tempo todo, então o empenho de conhecê-la não pode ser menos constante. A verdade da realidade é um resgate permanente e incessante. Por isso, também, estar com o outro não é pouca coisa, nem pouco exigente. *"A mudança do outro me desorienta.*

Sua mudança compromete nosso relacionamento atual. Eu não posso mais fazer com ele como sempre fiz. Sua mudança me obriga a mudar. Um pouco antes, as coisas estavam todas 'nos seus lugares', e eu podia caminhar sonambulicamente de uma parte para a outra, sem prestar atenção. Agora que ele mudou, tudo fica incerto". (Gaiarsa, 1976)

Como se afirmou até o momento, o outro precisa ser levado em consideração, mas isso não deve ser tomado como se esse outro fosse o eixo da relação. Isso não contempla uma abordagem de completude, pois tão-somente desloca a atenção do eu para o outro. Cabe mencionar aqui que o outro não é o lugar da perfeição, mas como cita Sartre em "A Náusea" (1938), o inferno é o outro! Nesse sentido, a completude entre o eu e o outro não é de mero acoplamento, posto que não se trata de seres divididos que buscam no outro sua metade. O conflito é a constante entre o eu e o outro. É, novamente, um processo de vida e de morte, de construir e destruir, de oferecer, aceitar e recusar. O que se sabe do outro não ultrapassa a suspeita, muito embora na suspeita algo do outro já esteja presente, pois a suspeita apóia-se na percepção que se tem do outro. Não se pode ter a exacerbação do conflito resultando na destruição do eu ou do outro, posto que isto implica a destruição do que fica, já que fica sem referência. A ausência do outro é uma presença. *"A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos".* (Marx, 1888; p.7), mas ocorre a grande possibilidade do outro tornar-se uma projeção do eu. Aqui retornamos ao ensimesmamento do eu.

A verdade do eu e do outro está na relação entre eles. É o que eles estabelecem entre si que encarna o mais relevante. Por ser uma relação entre diferentes, e é isso que funda a relação, a contradição, o conflito, tornam-se aguilhões regulares.

A sala de aula é a relação entre o professor e o aluno. Um encontra no outro sua identificação e, concomitantemente, sua negação, pois o professor pressupõe o aluno e vice-versa. O professor nega o aluno porque este necessita ir além do que é para tornar-se realmente o que é. A semente é a árvore, mas precisa deixar de ser o que é para poder realizar o que mais pode ser. O aluno, por sua vez, nega ao professor o perfil do que ensina para cobrar-lhe a aprendizagem, posto que o desconcerto provocado exige um novo olhar sobre este outro, o aluno. O resultado é uma nova empreitada didática, metodológica, motivacional e estratégias pedagógicas. Por falar em pedagogia, vale mencionar que o pedagogo, etimologicamente, é o que acompanha a criança à escola! Para Freud esse acompanhamento demanda uma profunda compreensão da alma infantil. Além disso, o outro nunca estará em plena consonância com o eu. Se Rousseau estiver certo ao dizer que o homem nasce livre e por toda a parte encontra-se

escravizado, então a massificação seria absoluta na sociedade, mas, ainda assim, as reações seriam as mais diversas possíveis. O trauma apresenta-se, diferentemente, nos indivíduos certamente pela singularidade da história de cada um.

Assim sendo, resta ao professor o remexer a experiência do aluno, provocando o reconhecimento dele pelo próprio aluno e a realização mais consciente de sua elaboração. Para o pai da Psicanálise, isto equivale a matar o genitor, a cortar o cordão umbilical reconhecendo o passado, condição para superá-lo, mas abrindo-se para uma criação. *"Eu não podia admitir que a gente recebesse o ser de fora, que ele se conservasse por inércia, nem que os movimentos da alma fossem os efeitos de movimentos anteriores (...). Diziam-me amiúde: o passado nos impele; mas eu estava convencido de que o futuro me puxava."* (Sartre,1970; p.29)

O Escolar (O Filho do carteiro), VINCENT VAN GOGH,
Museu de Arte de São Paulo, São Paulo.

O espaço da sala de aula não somente resulta da relação professor-aluno, mas também age sobre tal relação condicionando-a e domesticando-a. Não poucas vezes professor e aluno ocupam esse espaço automaticamente. Vivem momentos de morte (Tolstói), pois desconhecem o que acontece. Esse desconhecimento tem sua origem no que se acredita conhecer e, como já foi dito anteriormente, deixa de ser investigado. Todo dia... tudo é feito sempre igual! Tomás de Aquino coloca que a percepção do que se sabe é a percepção, na mesma medida, da própria ignorância. Em outras palavras, o contato intenso com a investigação científica ou especulação intelectual aponta para a necessidade de se reconhecer os limites do que se sabe e, portanto, do desconhecido. Para o professor isso significa a "possibilidade" de uma consciência maior do que ocorre. Por conseguinte, o espaço da sala de aula pode e deve ser desestruturado permanentemente. A certeza sensível, primeira etapa do processo de conhecimento segundo Hegel em sua "Fenomenologia do Espírito", e, precisamente por isso, a mais abstrata e vazia, calcifica os fazeres e funções entre professor e aluno. Assim, a decepção ou desmantelamento sobre quem e o que ser impõe-se como imperativo. O aluno não é menos construtor que o professor, mas não atinge o que pode ser sem uma mediação. O professor, obviamente, não é a única mediação possível, às vezes nem a melhor, mas é um momento da relação e muito privilegiado porque está aí para o outro. Nietzsche sugere que aquele que pretende estabelecer uma relação com alguém tem que se perguntar se é capaz de conversar com esse alguém por algum tempo. Conversar exige atenção à fala do outro. Caso contrário, o diálogo torna-se monólogo.

A sala de aula enquanto espaço de encontro, daí ocupado, é local de exigências e desafios, posto que é isso que resulta do estar com o outro. Nunca se está o suficiente com o outro, pois o encontro é negado em seu próprio acontecer. Isso significa que o ato de estar junto deve ser investigado segundo o que pode ser para que possa ser mais do que é. Por isso, professor e aluno necessitam estar constantemente atentos ao que são para não calcificar o próprio ser e inibir outras possibilidades.

Trata-se de um encontro entre humanos e, talvez, precisamente devido a isso, tenham-se desencontros. Marx confessaria à sua filha Jenny que sua máxima preferida era a de que *nada que é humano me é estranho* indicando que se, por um lado, o humano não seja de fácil definição, por outro, envolvia uma atitude de permanente busca desse humano. Ser professor e ser aluno, estar na sala de aula, pede a apreciação pelo que aí acontece como condição que conduz ao saber sobre esse espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EPICURO. **Antologia de textos**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1980.
FREUD, S. **Obras psicológicas:** antologia. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
GAIARSA, J. A. **A estátua e a bailarina**. São Paulo: Brasiliense, 1976.
_____ **A engrenagem e a flor**. São Paulo: Taika, 1974.
HEGEL, G. W. F. **Ciencia de la Lógica**. Buenos Aires: Hachette, 1968.
_____ **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992.
MARX, K. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Nova Cultural, 1987-1988.
MARX, K., ENGELS, F. **Textos.** São Paulo: Ed. Sociais, 1975, 1976 e 1977. 3V.
GORMAN, P. **Pitágoras:** uma vida. São Paulo: Círculo do Livro, 1979.
SARTRE, J. P. **As Palavras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
_____ **La Nausée**. Paris: Gallinard, 1932.

Notas sobre Educação na transição para um novo paradigma*

Maria Lúcia Toralles - Pereira1

TORALLES-PEREIRA, M. L. Notes on Education: the transition toward a new paradigm. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n.1, 1997.

The crisis surrounding the traditional ways to conceive knowledge has revigorated the discussion on curriculum and teaching/learning methods and renewed the debate about education at the University. This work aims at giving rise to the epistemological discussion which makes possible a critical review of the paradigms that orient the processes of selection, organization, construction and socialization of knowledge in the University. Therefore, educational questions nowadays debated in the higher education context are raised and situated in relation to the epistemological trends present in the study of sciences. We have worked with the Boaventura Santos analysis on the crisis of the modern science paradigm and authors who contribute to the discussion.

KEYWORDS: Models, theoretical; education; teaching.

A crise das formas tradicionais de conceber o conhecimento vem revigorando a discussão sobre currículo e métodos de ensino/aprendizagem, trazendo novas exigências ao debate pedagógico na Universidade. A preocupação deste texto é trazer a discussão epistemológica que possibilita a análise crítica dos paradigmas que orientam os processos de seleção, organização, construção e socialização dos conhecimentos na Universidade. Para tanto, levantam-se questões pedagógicas hoje debatidas no contexto do ensino superior, situando-as em relação às tendências epistemológicas que se afirmam no estudo das ciências. Trabalha-se com a análise de Boaventura Santos sobre a crise do paradigma da ciência moderna, recorrendo-se a autores que contribuem para problematizar essa discussão.

PALAVRAS-CHAVE: Modelos teóricos; educação; ensino.

---

* Texto elaborado a partir de reflexões e discussões desenvolvidas durante as aulas das disciplinas pedagógicas dos Cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Medicina da UNESP/Botucatu, em 1996.

1 Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências - IB / UNESP, campus de Botucatu

Introdução

Vivemos um momento de crise e transição no campo da educação. A crise do paradigma da ciência moderna, que atinge hoje as diferentes áreas do conhecimento, perpassa também o discurso e as práticas pedagógicas que constróem e constituem o cotidiano educacional da Universidade. As novas tendências epistemológicas, emergentes no estudo das ciências, afetam a compreensão do conhecimento e do processo ensino/aprendizagem. *"A ciência clássica privilegiava a ordem, a estabilidade, ao passo que em todos os níveis de observação reconhecemos agora o papel primordial das flutuações e da instabilidade."* (Prigogine, 1996; p.12)

" O final do século apresenta à humanidade o desafio de imaginar utopias alternativas (...) A ciência começa a manifestar dúvidas sobre o caminho à certeza. As artes perdem os alicerces dos valores estéticos, sobretudo, a técnica reconheceu a necessidade da ética". (Buarque, 1994; p.17)

O ensino universitário precisa de novos métodos para conviver com o presente e construir o futuro, observa Buarque. Após duzentos anos de fidelidade ao paradigma da ciência moderna, vivemos hoje uma época de mudanças e transformações aceleradas. Mudanças que, como afirma Lévy (1993), não estão ocorrendo apenas ao redor de nós. Ocorrem também em nosso interior, em nossa forma de conceber e representar o mundo. Os processos de criação, interpretação e aprendizagem são capturados por um mundo telecomunicacional cada vez mais avançado. A subjetividade humana transforma-se completamente com as mediações sociais.

Embora mudanças ocorram a todo instante, há períodos em que elas acontecem de forma diferente, provocando não só evolução e transformação, mas rupturas com princípios e valores que nos serviam de referência. Hoje perdemos a confiança epistemológica, diz Santos (1988, p.47); *"instalou-se em nós uma sensação de perda irreparável tanto mais estranha quanto não sabemos ao certo o que estamos em vias de perder"*. Vivemos a crise da incerteza.*"Estamos no final de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica"*, que se constituiu contra o senso comum, e cuja forma de conhecimento caracteriza-se por transformar a relação eu/tu em relação sujeito/objeto; um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, cuja validade funda-se na objetividade do conhecimento, resultado da separação entre teoria e prática. Vivemos, neste final de século, a crise epistemológica de um *"paradigma que se pretende rigoroso, antiliterário, sem imagens nem metáforas, analogias ou outras figuras de retórica, mas que, ... corre o risco de se tornar, mesmo quando falha na pretensão, um discurso desencantado, triste e sem imaginação"*... (Santos, 1989; p.36)

Paradigmas científicos e educação

O modelo de racionalidade que fundamenta a ciência moderna constituiu-se no século XVI, com o domínio das ciências naturais. Desde o século XIX, estendido às ciências sociais emergentes, transformou-se num modelo global e único — o positivismo — negando o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não fossem pautadas por seus princípios epistemológicos, estes fundamentados nos conceitos matemáticos.

Com a matemática no centro da ciência moderna, temos duas conseqüências fundamentais, diz Santos (1988). Em primeiro lugar, conhecer é igual a quantificar. O rigor científico é dado pelo rigor das medições. Pode-se dizer que as qualidades do objeto são desqualificadas em detrimento das quantidades que se pode traduzir. Nesse modelo, o que não é quantificável passa a ser cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico baseia-se na redução da complexidade. Conhecer significa dividir as dificuldades, classificar.

Regida por um rigoroso determinismo, a ciência moderna apóia-se na formulação de leis à luz de regularidades observadas. Privilegia o "como fazer" em detrimento do "que fazer" ou do "por que fazer"; expulsa a intenção, aspirando a uma observação isenta e descomprometida.

Os princípios epistemológicos e regras metodológicas do paradigma da ciência moderna podem ser observados, no contexto do ensino universitário, na própria organização dos currículos de Graduação: nestes parte-se do teórico para o prático, dissociando-se teoria e prática por uma fragmentação disciplinar. O pressuposto desse modelo é de que primeiro o aluno aprende conteúdos isolados para depois aplicá-los ou reconhecer sua aplicação à realidade. Por isso a ênfase em procedimentos apoiados na repetição e memorização de relações, muitas vezes, arbitrárias para os alunos. Dentro dessa lógica, o conhecimento estrutura-se, predominantemente, como um saber acabado, descontextualizado e a-histórico. Com uma postura conceitual apoiada em certezas, admite-se um único caminho ao conhecimento. O sistema de avaliação volta-se para a quantificação de informações e conceitos memorizados — resultado de um trabalho que dá pouca relevância aos processos mentais superiores (tais como, comparação, julgamento, levantamento de hipóteses, criação ou resolução de problemas). Cunha (1992) observa, ainda, que a pesquisa ganha um "status" próprio, dissociada do ensino e reservada aos freqüentadores dos cursos de pós-graduação.

O paradigma da ciência moderna, apoiado no modelo explicativo da mecânica de Newton, *"constitui a maneira natural de considerar a ciência num determinado*

período, para todo o indivíduo que se abre a ela". Torna-se parte inerente do saber aceite, transmitindo-se naturalmente como o modelo de racionalidade científica. (Piaget e Garcia, 1987; p.230)

Dominante durante longos anos, neste final de século vivenciamos ***"uma ruptura fundante"*** **com a possibilidade de uma e só uma forma de conhecimento verdadeiro**, diz Santos (p.48). Idéia que também comparece em Calvino (1990), para quem um dos valores existenciais do próximo milênio deve ser a multiplicidade, a concepção de conhecimento como enciclopédia aberta.

> O que toma forma nos grandes romances do século XX é a idéia de uma enciclopédia aberta, adjetivo que certamente contradiz o substantivo enciclopédia, etimológicamente nascido da pretenção de exaurir o conhecimento do mundo encerrando-o num círculo. Hoje em dia não é mais pensável uma totalidade que não seja potencial, conjetural, multíplice. (p.131)

Na educação, Machado (1995) mostra que a concepção de conhecimento como construção de relações, rede de significações multiplamente articuladas, começa a ganhar espaço, substituindo a idéia de conhecimento como um bem passível de ser transmitido e acumulado por processos construídos linearmente, regidos por princípios rígidos de hierarquia e pré-requisitos. O próprio conceito de inteligência está sendo revisitado. Gardner (1993) fala em inteligência múltipla, mostrando que as manifestações da inteligência compõem múltiplas competências: lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, intrapessoal, interpessoal. Diz que essas dimensões da inteligência não são completamente independentes, trazem imbricações e interrelações, sugerindo que uma competência ética, por exemplo, estaria nas interfaces das dimensões intrapessoal e interpessoal.

> A multiplicidade de fios de interligação — sons, palavras, imagens, combinações pluridimensionais de tais elementos — conformando-se em relações lógicas, analógicas, afetivas, sensoriais, ou complexos de tais elementos, ressalta o quanto parece vã a expectativa da construção do conhecimento apenas pelos canais lingüístico e lógico-matemático, como bem registrou Gardner... (Machado, 1993; p.146)

Uma pluralidade de condições teóricas e sociais, decorrentes do avanço do conhecimento que a própria ciência moderna propiciou, vem colocando em crise o pensamento científico. Santos (1988) destaca quatro marcos teóricos fundamentais que desmontaram os pilares da ciência moderna. A primeira grande fratura no paradigma da ciência moderna foi colocada pela teoria da relatividade. Einstein relativiza o rigor das leis

de Newton; demonstra que a simultaneidade dos acontecimentos distantes não pode ser verificada empiricamente; só pode ser definida. Não havendo simultaneidade universal, **o tempo e o espaço absolutos** de Newton deixam de existir. Disso resulta que os acontecimentos simultâneos num sistema de referência não são simultâneos noutro sistema. Ou seja, os instrumentos de medida não têm magnitudes independentes, ajustam-se ao campo métrico do espaço.

A segunda grande fratura teórica no paradigma dominante surge com a teoria quântica. Heinsenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem o alterar, a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou. A demonstração dessa interferência estrutural do sujeito no objeto observado tem implicações relevantes para a ciência. De um lado, só podemos aspirar a resultados aproximados e a leis probabilísticas, já que o rigor do nosso conhecimento é estruturalmente limitado. De outro, inviabiliza-se a hipótese do determinismo mecanicista já que a totalidade do real não se reduz à soma das partes em que o dividimos para observar e medir. Por último, a distinção sujeito/objeto é muito mais complexa do que parece à primeira vista, perdendo seus contornos e passando a assumir a forma de um "continuum".

Essas teorias, que começaram a desmontar o paradigma da ciência moderna, vêm ganhando relevância no campo das artes desde o começo do século. Calvino (1990) faz alusão a essas questões dentro da literatura, escrevendo: *"antes mesmo que a ciência tivesse reconhecido oficialmente o princípio de que o observador intervém para modificar de alguma forma o fenômeno observado, Gadda sabia que 'conhecer é inserir algo no real; é, portanto, deformar o real' ".* (p.123)

Na pintura, os cubistas, numa crítica à visão positivista, preconizavam, já no começo do século, uma racionalidade científica superior — não o registro puro dos dados visuais, mas a organização desses dados numa síntese intelectual que, analisando as diferentes partes de um objeto e operando uma seleção, elucidasse aquilo que é essencial. Buscavam a superação da objetividade positivista por meio de um subjetivismo de natureza mental, apoiado nos próprios conceitos matemáticos. (Micheli, 1991)

Picasso exprime bem a preocupação cubista. Discute a objetividade do mundo real, revelando a interação entre o objeto e o sujeito que vê esse objeto e que, conseqüentemente, o pensa e o analisa.

The Suppliant,1937, PICASSO, Musée Picasso, Paris.

Weeping Woman, 1937,
Musée Picasso, Paris.

Picasso foi um homem
profundamente imerso em nosso
tempo; registrou, não passivamente,
as contradições da nossa época;
tornou-as explícitas mesmo quando
estas eram apenas latentes ...
Trouxe para a superfície a
complexidade, a dialética, a unidade
da contradição.

Mario de Michele

A objetividade da ciência e o rigor da medição, postos em causa pela mecânica quântica, ficam ainda mais profundamente abalados quando as investigações de Gödel questionam o rigor do veículo formal em que a medição é expressa — o rigor da matemática. Tais investigações, que Santos aponta como a terceira grande fratura no paradigma científico dominante, demonstram que o rigor da matemática, como qualquer outra forma de rigor, assenta-se num critério de seletividade.

Novamente as reflexões de Calvino merecem ser lembradas. O conceito de rigor, precisão e exatidão, por ele desenvolvido, aparece como mais uma metáfora a desafiar as formas de conhecimento e comunicação do próximo milênio.

A precisão para os antigos egípcios era simbolizada por uma pluma que servia de peso num dos pratos da balança em que se pesavam as almas. Essa pluma levíssima tinha o nome de Maat, deusa da balança.
Para mim, exatidão quer dizer principalmente três coisas:
1. um projeto de obra bem definido e calculado;
2. a evocação de imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis;
3. uma linguagem que seja a mais precisa possível como léxico e em sua capacidade de traduzir as nuanças do pensamento e da imaginação. (1990; p.71)

A idéia de rigor e precisão vem ganhando espaço, em educação, na construção do Projeto Pedagógico do curso e de cada disciplina, estes comprometidos com o projeto da instituição e com a concretização de seus objetivos no plano do ensino, pesquisa e extensão. Define-se como uma tarefa prospectiva da atividade docente: um "olhar" lançado para frente que não perde a percepção das múltiplas referências dos fatos e dos processos educativos que constróem o cotidiano das universidades. (Coelho, 1993)

Retomando a análise de Santos, a quarta fratura teórica da ciência moderna constitui-se pelos avanços nos domínios da microfísica, da química e da biologia nos últimos vinte anos. Um dos exemplos citados por ele são as investigações do físico-químico Ilya Prigogine com a teoria das estruturas dissipativas e o princípio da *"ordem através de flutuações"*. Prigogine mostra que, nos sistemas abertos, a evolução que os conduz a um novo estado, explica-se por transformações nunca inteiramente previsíveis. Essas transformações, visíveis, resultam da interação de processos microscópicos, realizada segundo uma lógica de auto-organização numa situação de não equilíbrio. *"O ponto crítico em que a mínima flutuação de energia pode conduzir a um novo estado, representa a potencialidade do*

sistema"; ou seja, as mudanças irreversíveis, são produto da *história dos próprios sistemas.* (p.56)

As idéias de Prigogine sobre as "estruturas dissipativas" estão presentes nos estudos liderados por Piaget sobre os processos de equilibrações e equilíbrios cognitivos. Piaget e Garcia (1987) mostram, pelo menos, cinco analogias entre as estruturas disssipativas e os processos de equilibração cognitiva. Em primeiro lugar os autores lembram que os equilíbrios cognitivos não são estáticos; são equilíbrios dinâmicos que comportam trocas permanentes com o exterior. Em segundo lugar mostram que essas trocas com o exterior ocorrem por meio de regulações e são determinantes das estruturas cognitivas do sujeito. Em terceiro, completam que essas trocas e regulações que definem os processos de equilibração cognitiva caracterizam-se, também, por uma auto-organização; ou seja, resultam de uma regulação interna e não externa. Em seguida, observam que, na seqüência dos desequilíbrios sucessivos que caracterizam a dinâmica cognitiva — suas trocas e regulações —, os diferentes estados cognitivos, apresentados em cada instante por um sujeito, só podem ser compreendidos a partir da própria história de trocas desse sujeito. Cabe lembrar que a idéia de regulação interna em Piaget não se vincula a uma programação hereditária, mas à própria história das interações. Embora pareça *"um inquietante círculo vicioso"*, o ciclo de interações de cada sujeito seria *"ao mesmo tempo causa e efeito das regulações"*. (1976; p.28) Isso se explica, diz Piaget, porque em todo sistema cognitivo, assim como no biológico, *"é preciso caracterizar o todo como primordial";* desse modo, a história de cada sujeito ou "*a totalidade de um sistema desempenha o papel de regulador no que concerne às regulações parciais"*, transformando-se permanentemente por meio de novas interações. (p.30) Por fim, a estabilidade de uma estrutura cognitiva é função de sua complexidade, dizem Piaget e Garcia.

Essa dinâmica presente no processo de interações do sujeito com o mundo pode ser captada nas palavras de Fuganti (1990).

> Do modo como um corpo se encontra com outro emerge uma maneira de ser, uma diferença brilha como realidade nova. A natureza ou essência de um corpo, sua profundidade, permanece a mesma ao longo de sua duração — mas ela não é mais uma forma matemática ou um conceito abstrato das alturas, e sim, um grau de potência da profundidade. O que difere sempre é o modo de efetuação na superfície, que transforma a própria visão da profundidade e que faz com que eu me apreenda cada vez mais diferente do que era. (p.70)

Somados à tese do interacionismo social de Vygotsky (1984), esses estudos trazem novos problemas à Didática e à compreensão do processo ensino/aprendizagem. Questões como a história dos sujeitos envolvidos no processo (o conhecimento prévio dos alunos, por

exemplo) e as formas de mediação do conhecimento ou, ainda, os diferentes processos de construção, organização e expressão do conhecimento, passam para o centro da discussão metodológica, determinando as condições da intervenção pedagógica. Ressalta-se, atualmente, o papel da atividade do aluno, pois, como observa Piaget (1976), precisamos diferenciar os processos auto-organizadores automáticos dos ativos. Os primeiros não acarretam tomada de consciência, ao passo que as regulações ativas a provocam, constituindo a origem de uma conceituação das ações. Na prática, essas discussões apontam para a necessidade de metodologias que possam gerar desequilíbrios cognitivos em relação ao objeto de conhecimento — conflitos, dúvidas ou problemas, cuja resolução seja percebida pelo sujeito como essencial à continuidade de suas atividades. O objetivo de tudo isso é fazer surgir interações que permitam regulações ativas por parte do sujeito.

As mudanças que vêm ocorrendo nas metodologias de ensino/aprendizagem estão intimamente relacionadas às discussões que acontecem no plano epistemológico.
Outros limites vêm sendo definidos para a ciência. Limites que não são superáveis com maior quantidade de investigação ou maior precisão dos instrumentos, afirma Santos. São limites qualitativos. A própria precisão quantitativa do conhecimento é estruturalmente limitada; é irrealizável, completa Santos. Exigiria um dispêndio infinito de atividades humanas, porque os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas, criando teias complexas, verdadeiras redes de significação, de tal forma, que os objetos são menos reais que as próprias relações entre eles.

Hoje, precisamos de novas categorias para organizar o conhecimento. A noção de lei vem sendo parcial e sucessivamente substituída pelas noções de sistema, estrutura, modelo e processo. O causalismo, enquanto categoria de inteligibilidade do real, tem vindo a perder terreno para o finalismo. Precisamos trabalhar, também, com as noções de imprevisibilidade, espontaneidade e auto-organização, com a criatividade e o acidente. Precisamos, sobretudo, da análise histórica e cultural. *"Os avanços da microfísica, da astrofísica e da biologia das últimas décadas restituíram à natureza as propriedades de que a ciência moderna a expropriara"*. E o desconforto, que a distinção sujeito/objeto havia provocado nas ciências sociais, propaga-se às ciências naturais. O sujeito regressa na *"veste do objeto"*. (Santos, 1988; p.67)

O final do milênio nos coloca diante dos limites da ciência moderna.
Depois da euforia cientificista do século XIX e da conseqüente aversão à filosofia, bem simbolizada pelo positivismo, lembra Santos, chegamos ao final do século XX certos de que

a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade. Precisamos da filosofia, da arte, da literatura, do conhecimento prático com que, no cotidiano, orientamos nossas ações.

As certezas, substituidas por inquietações e dúvidas, dão origem a um intenso movimento no pensamento científico, que se reflete na Universidade, em suas práticas de pesquisa, ensino e extensão.

Novos rumos da ciência

A mudança de paradigma, analisada primeiramente por Kuhn (1970), resulta da acumulação de crises no interior de um paradigma, toda vez que este não consegue resolver ou responder aos problemas que se colocam. A cada momento histórico e em cada sociedade, predomina um determinado quadro epistêmico, produto de paradigmas sociais e que dão origem a um novo quadro epistêmico.

Para Santos (1998), a crise que hoje vivemos inclui condições sociais e teóricas, recuperando idéias que, embora impensáveis dentro do paradigma dominante, foram sobrevivendo em discursos marginais. Na especulação que desenvolve acerca de um novo paradigma, diz acreditar que deixarão de existir as distinções básicas em que se assenta o paradigma dominante. Acredita que o paradigma científico, que deverá emergir, não será apenas científico, mas também um paradigma social. Apresenta essa nova ordem científica por meio de um conjunto de quatro teses.

1 ***Todo conhecimento científico-natural é científico-social***

Defende esta tese pelo fato de perceber que, embora as ciências sociais tenham se constituído no século XIX com base no modelo de racionalidade das ciências naturais clássicas, as ciências sociais deram origem a duas vertentes: uma mais diretamente ligada aos fundamentos epistemológicos e às regras metodológicas positivistas das ciências naturais, e outra, assentada numa tradição filosófica complexa, fenomenológica, interacionista que reinvindicava, ao estudo da sociedade, uma especificidade, ainda que, para isso, precisasse utilizar uma concepção mecanicista da natureza. A dimensão que vem assumindo esta vertente nas últimas décadas aparece como indicativa de ser, numa época

de revolução científica como a atual, um dos modelos que marcarão o paradigma emergente.

A concepção humanista das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda a natureza é humana. (p.63)

2 ***Todo conhecimento é local e total***

O avanço da ciência moderna funda-se na especialização do saber; é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre o qual incide. O rigor do conhecimento *"aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que espartilha o real "* (p.64); é um conhecimento disciplinar que tende a policiar as fronteiras entre as disciplinas, reprimindo aqueles que as quiserem transpor.

Hoje é reconhecido que a excessiva parcelização do saber acarreta efeitos negativos nas diversas áreas. A medicina começa a verificar que *"a hiperespecialização do saber médico transformou o doente numa quadrícula sem sentido quando, de fato, nunca estamos doentes senão em geral."* A farmácia procura uma *"nova lógica de combinação química atenta aos equilíbrios orgânicos"; o direito, que reduziu a complexidade da vida jurídica à secura da dogmática, redescobre o mundo filosófico"*... (p.64).

No paradigma emergente, o conhecimento tem como horizonte a totalidade. Por isso é um conhecimento interdisciplinar que visa a transdisciplinaridade; ou seja, a compreensão das ligações entre as diferentes disciplinas por meio de projetos locais que se organizem ao redor de temas. A nova ordem científica não se define por uma fragmentação disciplinar, mas temática.

3 ***Todo conhecimento é autoconhecimento***

Com o regresso do sujeito, anunciado pela mecânica quântica, o sujeito e o objeto constituem um "continuum"; o objeto é a continuação do sujeito e o sujeito é a continuação do objeto. Disso resulta: todo conhecimento é, também, autoconhecimento. "*Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação"* (p.67), embora permaneçam escondidos entre os *"não-ditos dos*

nossos trabalhos científicos". (p.68) Aquilo que conhecemos e a forma como conhecemos interfere em nossa trajetória. A relação sujeito/objeto contém um movimento de construção mútua. A experimentação científica e/ou a nossa prática docente, também guiam e modificam os próprios postulados, definições e princípios filosóficos que nos serviram de referência para essa prática ou essa experimentação. *"Temos não só leis, mas também eventos que não são dedutíveis das leis, mas atualizam as suas possibilidades."* (Prigogine, 1996; p.13)

4 ***Todo o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum***

A ciência pós-moderna reabilita o senso comum, reconhecendo que essa forma de conhecimento pode enriquecer a nossa relação com o mundo.

> A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. (p.70)

Deixado a si mesmo, o senso comum é conservador, podendo legitimar prepotências. Mediado pelo diálogo com o conhecimento científico, pode dar origem a uma nova racionalidade, observa Santos.

Neste final de século, *"assistimos ao surgimento de uma ciência que não mais se limita a situações simplificadas, idealizadas, mas nos põe diante da complexidade do mundo real"* ... (Prigogine, 1996; p.14) *"As leis não governam o mundo, mas este tampouco é regido pelo acaso."* (p.199) O paradigma emergente incorpora a idéia de complexidade. Trabalha com possibilidades projetadas a partir de um espaço e tempo locais. Está marcado por uma racionalidade mais plural e por um discurso mais literário. É um pensamento assumidamente analógico, observa Santos.

Guernica (detalhe), 1937,
PICASSO, Museo Prado, Madrid

Fragmentos do poema *"O sujeito e o objeto"* de Newton Hokama e Paula Hokama. (Trabalho produzido durante as disciplinas pedagógicas dos cursos de pós-graduação da Faculdade de Medicina de Botucatu (1996), a partir da análise do texto *Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna*,

O sujeito e o objeto
O sujeito vê o objeto.
O sujeito quebra o objeto.
O sujeito monta o **hobigetho**.

O sujeito e o objeto
O sujeito rodeia o objeto.
O objeto rodeia o sujeito.
Vertigens.

O sujeito e o objeto.
Outro sujeito.

O ensino na Universidade: tendências atuais

Pesquisas recentes mostram que a palavra-chave na formação do profissional para o século XXI é a aprendizagem permanente. Novas maneiras de pensar, trabalhar e organizar o conhecimento vêm sendo elaboradas com a preocupação de formar indivíduos com maior independência intelectual para enfrentar a busca contínua, a seleção e a organização do conhecimento significativo.

A Universidade começa a questionar a qualidade das práticas pedagógicas que nela se desenvolvem. Busca novos métodos e amplia o debate sobre o "perfil" do profissional que pretende formar, trazendo para o centro da discussão o problema da *formação geral* e/ou *formação específica.* No caso da Medicina, diz Santos (1988), o ressurgimento do médico generalista, objetivando compensar a hiperespecialização médica, corre o risco de ser convertido em mais um especialista ao lado dos demais se não percebermos a necessidade de inserir essa discussão no contexto de um novo paradigma científico e pedagógico.

Hoje vem ganhando força nos cursos de graduação a valorização de uma formação permanente, capaz de *"desenvolver no aluno a sensibilidade para levantar problemas mais concretos de pesquisa e conhecimento da realidade"* . (Stroili, 1996; p.12) Dentro dessa concepção de ensino/aprendizagem, ressalta-se a preocupação de inserir os conhecimentos especializados em áreas mais amplas do saber, sem a desqualificação dos conhecimentos ou dos conteúdos de cada área de estudo. Coloca-se a necessidade de trabalhar com todo rigor possível os conhecimentos de cada disciplina, mas também, implantar redes de significação que integrem uma prática social desses mesmos conhecimentos. Como observa Sobrinho (1995; p. 27), não podemos esquecer que *"o conhecimento específico, rigoroso e detalhado faz parte da lógica do desenvolvimento científico ... e técnico-econômico".* A proposta emergente é somar, ao rigor científico, a crítica, a dúvida epistemológica, a interdisciplinaridade do conhecimento.

A dúvida está na base do processo ensino/aprendizagem e começa a ser requisitada no espaço da sala de aula, afirmando metodologias problematizantes. Para tanto, busca-se um caráter integrador ao conhecimento, pela articulação entre teoria e prática, e/ou ensino **com** pesquisa, como observa Cunha (1992)[1] — um ensino apoiado na indagação e na dúvida científica, valorizando procedimentos investigatórios, que visam instrumentar o aluno para atuar com maior independência intelectual.

[1]Cunha desenvolve essa idéia com base nos estudos de Paoli, N. *O princípio de indissociabilidade do ensino e da pesquisa.* **Caderno CEDES**, 22, 1985.

Essas concepções problematizantes, que ganham espaço no ensino superior, adquirem, em contextos educacionais diferentes, enfoques ou marcas também diversas: *ensino com pesquisa, aprendizagem baseada em problemas* (ou PBL), *metodologia da problematização* e *metodologia dialética,* para citar as mais conhecidas. Ressalta-se em

todas essas concepções a preocupação de desenvolver, na formação do profissional, a competência técnica associada ao espírito crítico, à capacidade de resolver problemas e assumir responsabilidades, trabalhando em equipe e participando de forma mais ativa do próprio processo de aprendizagem.

Neste cenário, de mudanças e experimentações metodológicas, colocam-se, também, novas exigências à discussão pedagógica. De um lado, não temos mais um único caminho, precisamos conviver com a multiplicidade; de outro, precisamos conviver com a não neutralidade da ciência e, também, dos métodos pedagógicos. O ato pedagógico, sendo de caráter essencialmente formativo, determina não só aprendizagens científicas e conhecimentos técnicos, mas, também, valores e modelos de comportamento social. Construir e explicitar o projeto pedagógico de cada curso constitui uma tarefa necessária à efetivação de um processo de formação profissional conseqüente. E a construção desse projeto não pode prescindir da percepção crítica da função social da Universidade e do compromisso político e ético do trabalho docente, nem da discussão epistemológica e da análise crítica dos paradigmas que orientam os processos de seleção, organização, construção e socialização dos conhecimentos nas diferentes situações do contexto universitário.

> O desenvolvimento da consciência crítica do aluno e o seu comprometimento como cidadão de uma sociedade democrática têm por base o reconhecimento e o respeito ao seu direito de participar responsavelmente do processo ensino/aprendizagem, assumindo os papéis que lhe cabem, em constante interação com o professor, revestido da autoridade e competência que lhe são indispensáveis para a efetivação de um processo conseqüente. (Stroili, 1996; p.13)

Neste momento de transição e construção de outros modelos de racionalidade, em que uma nova relação com os antigos lugares epistemológicos nos permitirá um novo caminhar e uma outra relação com o mundo, Santos aconselha prudência e diz: *"como Descartes, no limiar da ciência moderna exerceu a dúvida em vez de a sofrer, nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer"*. Afinal, *"a prudência é a insegurança assumida e controlada "*. (p.71)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUARQUE, C. **A aventura da Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COELHO, I. Ensino de graduação e currículo. **Universidade e Sociedade**, v.3, n.5, p.64-72, julho/1993.

CUNHA, M. I. O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento. **Revista Iglu**, n.3, p.9-18, 1992.

FUGANTI, L. A. Saúde, desejo e pensamento. **Saúde em Debate**, v.2, p.65-72, 1990.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolution**. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

LÉVI, P. **As tecnologias da Inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACHADO, N. **Epistemologia e didática:** as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.

MICHELI, M. **As vanguardas artísticas**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PIAGET, J. , GARCIA, R. **Psicogênese e História das Ciências**. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

_____ **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas:** tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v .2, p. 56-71, 1988.

_____ **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SOBRINHO, J. D. Universidade: Processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, N., SOBRINHO, J. D. **Avaliação institucional:** teoria e experiências**.** São Paulo: Cortez, 1995.

STROILI, M. H. M. Relações interpessoais e avaliação do processo ensino-aprendizagem: apontamentos para uma reflexão sobre a formação dos profissionais da Psicopedagogia. **Revista Psicopedagogia**, v.15, n.38, p.10-14, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Subsídios à construção da prática pedagógica na Universidade

Míriam Celí Pimentel Porto Foresti[1]

FORESTI, M. C. P. P. Subsidies to the building up of the educational practice. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

Based on the author's interest in the professors' teaching practice and taking into account the present situation of education in the University, the present work defends the necessity for the continuous training of professors as an essential element to reconstruct the educational practice. As a starting point for this training, she suggests a critical review of practice, the professors' knowledge and professional life cycle and an analysis of the broader determinants of the pedagogical work. With this in mind, she brings up reflections by authors that embraced the educational practice as their object of investigation, in an attempt to redeem some elements essential to both the professors' critical background and the building up of a transforming educational practice at the University.

KEY WORDS: Education, continuing; teaching; models, theoretical; universities.

A partir do interesse da autora pelas questões que envolvem a prática de ensino do professor universitário, e considerando a situação atual do ensino no contexto da Universidade, o texto defende a necessidade da formação continuada do professor como um elemento essencial da reconstrução da prática pedagógica. Como ponto de partida dessa formação, afirma a reflexão crítica sobre a prática, sobre o saber docente, sobre o ciclo de vida profissional do professor e sobre os determinantes mais amplos do trabalho pedagógico. Com essa preocupação, traz à tona reflexões de autores que tomaram a prática pedagógica como objeto de investigação, buscando resgatar elementos essenciais à formação crítica do professor e à construção de uma prática docente transformadora na Universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação contínua; ensino; modelos teóricos; universidades.

[1] Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências — IB / UNESP, campus de Botucatu.

Prática docente e formação continuada do professor universitário

"O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar.
No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais,
concretos, que precisa superar. Nessa situação, ele aprende."

(A. Vieira **Pinto**)

A função da Universidade neste final de milênio esbarra na qualidade do trabalho acadêmico que realiza e na competência dos profissionais que forma. A sociedade atual vive um momento de crise e questionamentos e cada vez mais se reconhece a importância do acesso à informação e à escolarização em todos os níveis. Neste contexto, a instituição universitária torna-se foco de atenção, pelo questionamento da qualidade do conhecimento nela produzido e dos processos educativos pelos quais é responsável, visando à disseminação do conhecimento científico e à formação de profissionais de diferentes áreas.

À medida que aumentam as demandas externas por excelência acadêmica e pertinência social da instituição, alguns reflexos se fazem sentir internamente, basicamente pelos processos de auto-avaliação que estão sendo desencadeados, na busca de um diagnóstico sobre a situação real vivida pela Academia e de alternativas para resolver as questões que se colocam sobre o seu papel (Kourganoff, 1990).

Contudo, quando se questiona o desempenho do profissional formado pela Universidade, é a qualidade do ensino ministrado que concretamente está sendo objeto de avaliação. Este dado remete à reflexão sobre o papel do docente, sobre a prática do ensino universitário e sobre a construção de um projeto pedagógico que concretize os objetivos da Universidade como instituição produtora do conhecimento científico e formadora de profissionais competentes a serviço da difusão do conhecimento e do desenvolvimento social. Somente a Universidade pode realizar, ao mesmo tempo, a formação profissional e a integração da ciência à cultura, exigindo que seus professores atuem como educadores, o que não ocorre na realidade da Academia. (Morais, 1992; p.60)

Discutindo o primado da pesquisa na Universidade, Kourganoff (1990) critica o fato da competência pedagógica, da dedicação ao ensino, não contarem na carreira do professor universitário: *"Assim, paradoxalmente, no ensino superior o ensino não é jamais considerado como a principal função de um professor."* (p.108). Frente a esse quadro, Paoli (1988; p.47) lança a hipótese de que, *"na cultura universitária existe uma corrente de pensamento que julga o 'dar aulas', ou 'ensinar' ou 'orientar' como alguma coisa que não vale a pena."*

Nos últimos anos, esses dados vêm sofrendo alteração em várias instituições universitárias brasileiras, que têm promovido ações visando à avaliação e à qualidade do ensino. Essas ações partem, por um lado, das próprias instâncias superiores das universidades, ao desencadearem processos de avaliação institucional em que o ensino passa a ter relevância, recebendo pontuação adequada; e também ao implementarem ações de educação continuada dentro de programas de melhoria da qualidade do ensino de graduação. Outras envolvem diretamente os docentes de diferentes áreas do conhecimento que buscam aperfeiçoar sua prática pedagógica, assessorados por especialistas da área da educação.

A própria presença de cursos de Metodologia e Didática do Ensino Superior, em cursos de pós-graduação *lato senso e estrito senso,* tem contribuído para despertar o interesse pelo ensino como uma das funções essenciais da Universidade, no conjunto da prática universitária (Sobrinho, 1992; p.8) e pela questão da formação continuada do professor universitário.

Sem desconsiderar a mudança positiva do cenário e focalizando o problema da prática concreta da sala de aula na Universidade, é importante registrar que a falta de compreensão do significado pedagógico de sua prática muitas vezes faz o próprio docente encarar a atividade de ensino como uma questão menor. Quando o interesse existe, falta fundamentação teórica para romper o senso comum que caracteriza essa prática, levando-o muitas vezes a buscar nos meios, nos equipamentos e recursos, a solução mágica para as questões pedagógicas, sem uma reflexão crítica sobre a sua prática (Foresti, 1995) e sem preocupação com a construção do projeto pedagógico de sua disciplina e do curso no qual está inserido.

Na verdade, a Academia tem se caracterizado por seu ensino teórico e livresco, atualmente muito questionado, frente às mudanças que estão ocorrendo na sociedade como um todo. É preciso tornar mais significativo o trabalho pedagógico na Universidade, ao lado da pesquisa e extensão, estimulando os docentes a refletir sobre questões de ensino e aperfeiçoar a sua prática em sala de aula. O que leva à necessidade de integrar essa prática ao projeto pedagógico do curso e da própria instituição em que esses docentes estão inseridos.

Segundo Scheibe (1987), ao investigar indicadores para uma ação pedagógica crítica na Universidade, é preciso criticar as estruturas autoritárias e burocratizantes da Universidade, promovendo "*mudanças no trabalho pedagógico, na sala de aula, nas relações humanas e nas relações com o próprio conhecimento focalizado*" . (p.173)

A possibilidade de tais mudanças depende de um projeto de formação continuada do professor universitário, cujo ponto de partida seja a reflexão crítica sobre a prática

pedagógica, sobre o saber docente, sobre o ciclo de vida profissional do professor, e sobre os determinantes mais amplos do trabalho pedagógico.[1]

Ao se pensar essa formação, é importante considerar as características da clientela potencial. A questão básica deve ser a de como atender às necessidades pedagógicas, muitas vezes não explicitadas, de docentes que atuam na Universidade, na verdade adultos responsáveis pela produção e socialização do conhecimento científico dentro e fora da Academia.

A intenção, com base nestas características, deve ser possibilitar subsídios para uma reflexão pessoal sobre a prática docente na Universidade, para a construção crítica de um caminho próprio do professor, integrado a um projeto pedagógico mais amplo, mas com base em suas necessidades específicas, considerando a metáfora do hipertexto, do conhecimento como rede, como construção de significados. Sabe-se que o saber exige a construção de representações internas. Ou, como refere Lévy (1993), dados e informações (elaboração/organização de dados) são necessários para desenvolvimento do pensamento, mas o conhecimento não se limita ao simples acúmulo de dados e informações, exigindo interfaces e conexões de todos os tipos. **Conhecer é apreender o significado** e apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. Assim, os significados constituem feixes de relações, que se articulam em teias, em **redes**, construídas social e individualmente e em permanente estado de atualização. (Machado, 1994; p.138)

[1] Candau, V. M. (Universidade Federal de São Carlos). Comunicação pessoal, 1995.

Estudos significativos sobre a prática docente na Universidade

"A pedagogia, acreditamos, não pode ser um ideal ao qual deve conformar-se a realidade, e sim uma atitude frente a esta realidade, que envolve comportamentos concretos. Na busca da compreensão do como age/como deve agir este professor nas atuais circunstâncias, nós estamos pressupondo apenas que, nas representações daqueles que já estão agindo e nas teorias elaboradas a respeito desta ação, vamos encontrar um ponto de partida para um conhecimento que se estrutura a este respeito."

(L. **Scheibe)**

Vários autores têm-se dedicado à reflexão sobre a questão da prática docente e da construção do projeto pedagógico da Universidade brasileira, objeto de preocupação do presente ensaio.

Fazendo da prática do ensino universitário seu objeto de estudo, alguns deles já se tornaram referência na área da Didática no ensino superior. Outros são conhecidos pela reflexão que fazem sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na Universidade. E

alguns se destacam por investigarem a prática tal como ela ocorre na sala de aula, na busca de seus determinantes teóricos. Em todos eles, destacam-se a crítica ao paradigma que permeia as atividades essenciais da Academia e a defesa de um novo paradigma de ensinar e aprender que aos poucos vai emergindo das ações concretas de docentes comprometidos com a função social da instituição universitária.

Tendo como proposta a busca de indicadores para uma ação pedagógica crítica na Universidade, a tese de Scheibe (1987), apesar de não ser recente, é particularmente significativa à presente reflexão por sistematizar, em um projeto de Pedagogia Universitária, concepções teóricas de educação que marcam profundamente a trajetória de educadores que despertaram da consciência ingênua para a necessidade da reflexão crítica - *"rigorosa, radical e de conjunto"*- (nas palavras de Saviani, 1982) sobre as questões da prática pedagógica.

Compondo inicialmente um quadro teórico em que explicita as relações entre universidade e sociedade e situa o trabalho pedagógico como um elemento reprodutor dessas relações, mas com possibilidade de ação transformadora, Scheibe faz uma análise crítica do processo de construção da universidade brasileira, focalizando o paradigma conservador que a tem sustentado, o qual subestima o aspecto pedagógico e ao mesmo tempo prejudica um trabalho efetivo de pesquisa, impedindo a democratização do saber. Considera, ainda, as representações de professores de diferentes áreas do conhecimento sobre teoria pedagógica, questões metodológicas do ensino, relações professor e aluno, questões de classe e influências da postura política nas questões de objetivos, conteúdo e método pedagógico.

Nessa articulação teoria e prática, Scheibe sintetiza sua proposta, apresentando indicadores para uma prática pedagógica transformadora na Universidade, prática esta que exige a compreensão do ato pedagógico em todas as suas dimensões (p.162), superando a visão meramente técnica do trabalho docente pela construção de uma metodologia que também considere os aspectos humanos, epistemológicos, políticos e éticos da educação. Ao mesmo tempo, propõe a articulação dos conteúdos de ensino e dos métodos e as técnicas utilizados em sala de aula aos objetivos formativos que se pretende atingir com a ação educativa.

Tendo o mesmo interesse pelas questões do ensino na Universidade, Cunha e Pimentel, em suas teses de doutoramento, preocuparam-se em investigar a prática pedagógica de professores bem sucedidos, procurando encontrar elementos que expliquem a sua trajetória e forneçam indicadores para uma prática docente comprometida e crítica.

Cunha (1989) identificou 21 professores universitários e de 2º grau considerados *bons professores* por seus alunos e, por meio de um estudo etnográfico, procurou levantar

traços comuns entre a história de vida e a prática docente dessas pessoas, a partir das seguintes questões orientadoras: *quem é, como se percebe e o que faz o bom professor?*

Após observar algumas aulas dos professores identificados como "bons professores" e de entrevistá-los, a autora encontrou várias respostas às suas questões, chegando a algumas conclusões significativas para um projeto que pense a formação continuada de docentes na Universidade e a reconstrução da prática pedagógica:

• *desvendar o contexto em que o professor vive, analisando as forças sociais, a linguagem, as relações e os valores institucionais presentes, para que ele se perceba como participante da história;*

• *considerar a formação do professor como um processo, uma construção que se faz no interior de condições determinadas, porém não estáticas e definitivas; daí a necessidade da reflexão permanente sobre o saber docente que se faz a partir do cotidiano, em sua caminhada como aluno e depois como professor;*

• *enfatizar o envolvimento do professor com o seu trabalho pedagógico e com os seus alunos como condição essencial para consolidar uma educação verdadeiramente dialógica, em que o aluno seja o principal sujeito da aprendizagem e que esta seja um processo de construção do conhecimento, o que exige partir de um novo paradigma de ensino, aquele que procura produzir um conhecimento divergente e formas alternativas de utilizar o conhecimento existente;*

• *considerar que uma pedagogia transformadora exige a busca da competência técnica e do compromisso político como dimensões essenciais da formação do professor e da prática eficiente e comprometida.* (p.169-70)

Em trabalhos posteriores (1993; 1994; 1996), trabalhando com a formação continuada de docentes na Universidade em que atua, Cunha tem colocado em prática as reflexões apresentadas em sua tese, aprofundando-as e avançando nos estudos sobre a questão dos paradigmas da prática pedagógica na Universidade.

Em um dos relatos dessas experiências, a autora, com a colaboração de Fernandes (1994), faz uma crítica pertinente ao modelo de reprodução do conhecimento em que se calca o ensino de graduação, vinculando a pesquisa quase que exclusivamente aos cursos de pós-graduação. Discutindo a questão do preceito constitucional da **indissociabilidade** entre ensino, pesquisa e extensão como pedra angular do ensino superior, no sentido de se caracterizar como *"algo que é uno, acontecendo de forma global no interior do ato pedagógico"* (p.191), Cunha e Fernandes defendem a construção de um novo paradigma de ensinar e aprender, a partir de um esforço intencional e dirigido de mudança de concepção epistemológica e pedagógica, cujo ponto de partida deve ser a compreensão da

natureza da prática docente. Com esta preocupação, em um trabalho mais recente, baseado no estudo de Enguita sobre o "status" de diferentes profissões, Cunha defende, mais uma vez, a necessidade de uma concepção política do trabalho docente, ao relacionar as decisões pedagógicas em diferentes áreas do conhecimento às estruturas de poder vigentes na Universidade (Cunha; Leite, 1996).

Com a mesma preocupação que norteou a tese de Cunha, mas com uma abordagem mais antropológica, Pimentel (1993) trabalhou com 14 professores de uma universidade pública, considerados bem sucedidos pelos seus alunos, acompanhando-os durante um período e buscando saber *quem é e o que faz o professor comprometido com o ensino e quais suas motivações primeiras?* Atenta ao processo e ao significado das ações observadas e vividas com os sujeitos, completou o levantamento de dados entrevistando seus interlocutores. A análise feita permitiu a caracterização dos professores com base nos paradigmas que, explícita ou implicitamente, sustentam as suas ações.

Baseando-se nos trabalhos de Thomas Kuhn (1991) e de Santos (1988; 1989), Pimentel parte do conceito de **paradigma**, constata a crise do paradigma moderno e a emergência de um novo paradigma, afirmando que, na prática concreta dos professores estudados, a crise do paradigma moderno é vivida em todas as suas nuances (p.34) .

Consideradas as tendências epistemológicas dos docentes investigados, numa extremidade estão os que consideram o conhecimento e o ensino como transmissão de um saber pronto e, na outra, os que vêem o conhecimento e o ensino como construção. Entre essas tendências, estão os professores que vivem a coexistência dos paradigmas dominante e emergente; alguns, percebendo que algo não vai bem, preocupam-se em restaurar o paradigma dominante: *"não mudaram de perspectiva, apesar de questioná-la"*. Outros estão muito próximos dos que vêem o conhecimento como **construção**, mas continuam trabalhando propostas apoiadas em modelos do passado (p.35). Com base nessa análise, a autora reúne os sujeitos em três grupos, a seguir caracterizados:

1 Ensinando na incerteza do paradigma emergente: este grupo integra professores críticos, que não apenas denunciam, mas reagem, criam e renovam, acreditando que mudar o espaço de ensino significa mais do que mudar os procedimentos pedagógicos, questionando suas próprias posições, numa atitude alerta para o mundo, para a realidade à qual estão ligados como sujeitos históricos. Aos desafios dessa realidade, que está viva na sala de aula, respondem com propostas de ensino criativas, significativas e estimulantes. Sendo de áreas muito diferentes

> esses professores têm posições filosóficas, conceituais e epistemológicas semelhantes. Criam metodologias inovadoras que traduzem suas posições. Com maior ou menor ênfase, abordam os mesmos conceitos de ensino e aprendizagem. Em cada um deles, porém, certos aspectos foram traduzidos com maior cuidado. (p.47)

2 Ensinando na coexistência de paradigmas: neste grupo encontram-se professores cuja prática revela-se contraditória e ambígüa, refletindo a situação da própria instituição universitária, na qual posições epistemológicas diferentes levam a enfoques antagônicos sobre ciência e ensino.

No caso dos docentes da área médica, parecem não unir o que se passa na clínica com o que se passa na sala de aula; no primeiro caso, inovam no processo de ensino, assumem postura de orientadores do processo de construção do conhecimento; em sala de aula, adotam uma postura tradicional, pautando-se pelo paradigma do conhecimento como algo pronto, a ser transmitido aos alunos enquanto tal. Os demais professores expressam a sua vivência do ensino na coexistência dos paradigmas tradicional/emergente, pela adoção de posturas diferentes em cursos de graduação e pós-graduação: neste usam o referencial ligado aos conceitos de ensino da ciência pós-moderna; naquele, o referencial é o paradigma moderno:

> Estes professores (...) já percorreram muito do caminho em direção à tradução, na sua práxis, de um paradigma emergente. Falta-lhes assumir consciente e cientificamente a contradição, na clarificação de suas posições epistemológicas, para que avancem na sua trajetória. (p.63)

3 Ensinando na certeza do paradigma dominante: nesta categoria foram agrupados os professores que, representando diferentes áreas do conhecimento, são respeitados por seus alunos e por seus pares, bem sucedidos, com muitos trabalhos publicados no exterior, participando de pesquisas de ponta e de trabalhos em parceria com cientistas estrangeiros. Tendem a separar ensino e pesquisa e teoria e prática na graduação e a uni-los na pós-graduação. São extremamente sérios na preparação de suas aulas, organizados e eficientes. Mas, como refere Pimentel (p.73), o problema com esses professores é a adoção de uma posição epistemológica e filosófica acrítica frente ao contexto histórico, ao conhecimento, à ciência e ao ensino:

> na sua prática de ensino, adotam o conceito de conhecimento como um todo construído e organizado, um bem que se deve alcançar, assimilável se dividido

> em parcelas menores, em "tópicos" que se constituem numa cadeia de pré-requisitos, sem os quais não se alcança um saber mais elevado. (p.63)

Concluindo seu trabalho, a autora ressalta as diferenças significativas entre os diferentes tipos de professores que acompanhou, extremamentes pertinentes a uma proposta de formação continuada que reflita criticamente sobre a prática:

- *Todos os professores têm* ***domínio*** *amplo, profundo e atualizado da ciência que ensinam, apresentam o domínio de habilidades didáticas, em maior ou menor número, mas poucos têm o conhecimento consciente do que é ensinar.*
- *Entre eles distinguem-se os professores "pós-modernos emergentes", que apresentam outras habilidades, ligadas à metodologia que criaram, favorecendo a articulação do ensino/pesquisa, teoria/prática, conhecimento formal/conhecimento do cotidiano, ciência natural/ciência social - interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Correm riscos, toleram a ambigüidade e estabelecem relações amplas. Na metodologia de ensino que adotam reproduzem o seu próprio caminho na busca da construção do conhecimento.*
- *Os que seguem o paradigma da ciência moderna e os que utilizam os dois paradigmas sofrem mais intensamente as pressões que pesam sobre o seu papel de professor. Parecem não ter feito uma análise consciente de como ensinam, relacionando esse conceito de ensino com os de conhecimento e ciência que adotam. Não têm, portanto, uma prática docente refletida.* (p.85-7)

Por uma prática pedagógica significativa na Universidade

"Só ensina quem aprende."
(E.P.**Grossi)**

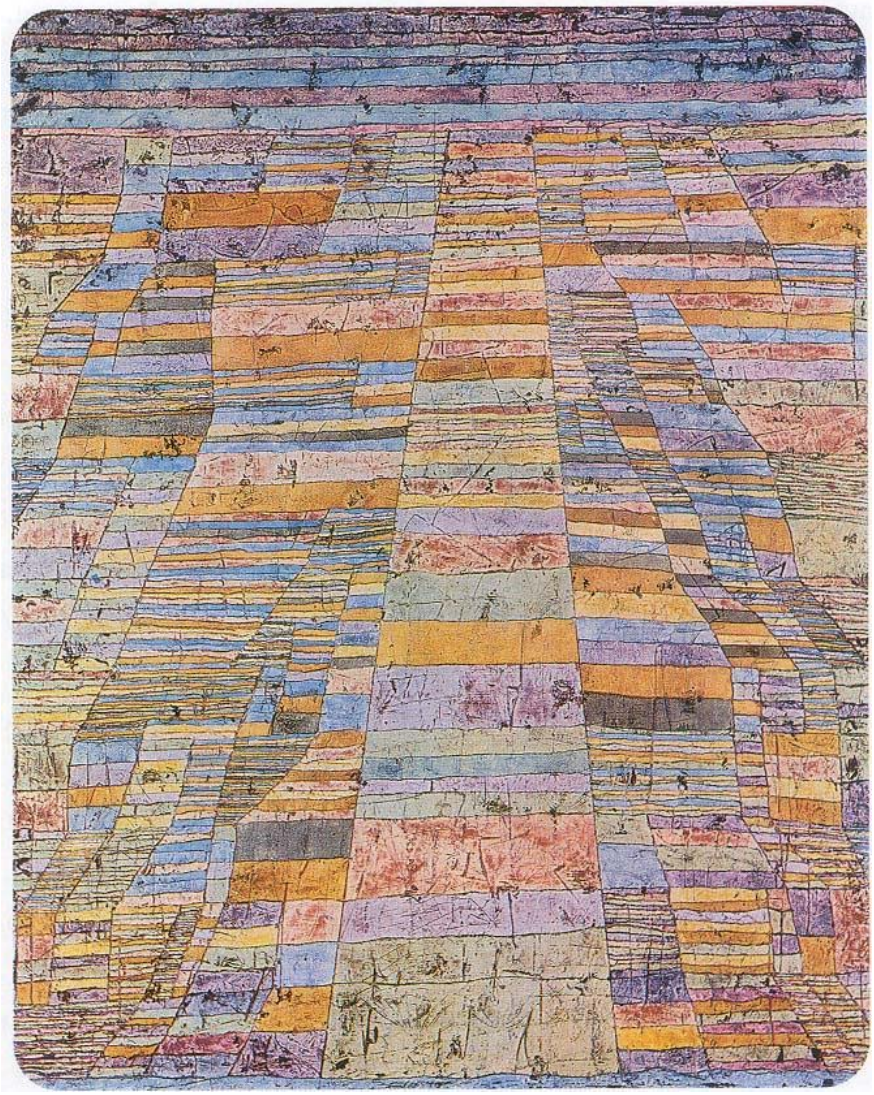
Segundo Vieira Pinto (1987), a educação modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno. Daí a necessidade de o professor praticar a organização crítica da sua aula, buscando os fundamentos, os pressupostos para cada coisa que faz e as respostas para suas dúvidas. É aí que entra o papel da teoria na prática pedagógica do professor. Como refere Gandim (1994), a teoria é muitas vezes confundida com palpite, hipótese, doutrina, desejo, quando na verdade ela significa *"um conjunto de conhecimentos que explicam a realidade"* (p.87).

Apesar de nenhuma teoria explicar completamente o ser humano e de haver teorias mais abertas e mais fechadas, é a partir da aplicação da teoria que o professor aumenta a qualidade da sua prática e, mediante esta, tem condições de reformular aquela.

Neste sentido, como foi evidenciado, há várias contribuições teóricas ao professor universitário, na construção do seu caminho de educador, aperfeiçoando o seu saber docente em um processo contínuo de educação. Ampliando a rede de significados sobre o conhecimento pedagógico, tais contribuições possibilitam uma visão mais compreensiva de seu trabalho em sala de aula e do projeto da Universidade. Essa visão passa pela análise crítica da função social da instituição universitária, do significado do trabalho docente e dos paradigmas epistemológicos que orientam o processo de construção e socialização do conhecimento científico.

Das sínteses apresentadas no presente ensaio é possível resgatar algumas reflexões essenciais à formação continuada do professor e à construção da prática pedagógica transformadora na Universidade.

Primeiro, é importante compreender que o caminho se faz ao caminhar, nas palavras de Guimarães Rosa. Também há de se respeitar o momento e a trajetória pessoal de cada um e considerar que trabalhar o possível é o ponto de partida para o desejável (Rios, 1988). Além disso, é necessário envolver-se por inteiro com o ato pedagógico e com a formação do aluno, no processo de construção e reconstrução do conhecimento. Finalmente, é preciso buscar a unidade dos elementos essenciais da prática pedagógica no ensino superior: **elementos técnicos**, *no sentido de garantir que a metodologia de ensino envolva o saber e o saber fazer, na articulação crítica entre conteúdo e forma;* **elementos epistemológicos**, *no sentido de compreender o conhecimento e o ensino como processos de construção;* **elementos humanos**, *tendo em vista o exercício adequado dos papéis em sala de aula e a interação plena entre professor e aluno, sem desconsiderar que a direção do processo é do professor, como autor do trabalho pedagógico;* **elementos políticos**, no sentido de as*sumir o compromisso social do professor, a partir da sua conscientização sobre a função da Universidade, as estruturas de poder vigentes na instituição universitária, o papel do ensino no contexto de uma sociedade do conhecimento e a influência dos paradigmas na prática universitária.*



Estrada Principal e Estradas Secundárias, 1929, PAUL KLEE,
Wallrad-Richartz Museum, Colônia.

Num mundo caracterizado pela
compartimentação acadêmica, um
intelectual é aquele que consegue
romper esses obstáculos para construir
caminhos que o coloquem debatendo
temas fundamentais de sua época.

Edgar Morin

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento. **Revista Iglu**, Quebec, n.3, p.9-18, 1992.

CUNHA, M. I., FERNANDES, C. M. B. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. **Educação Brasileira**., v.16, n.32, p.189-213, 1994.

CUNHA, M. I., LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas: Papirus, 1996 (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, P., SHOR, I. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FORESTI, M. C. P. P. Prática docente na universidade: A contribuição dos meios de comunicação. **Tecnologia Educacional**, v.22, n.125, p.3-7, 1995.

GANDIM, D. **Planejamento como prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

GROSSI, E. P., BORDIN, J. (orgs.) **Paixão de aprender**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da Universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1990.

KUHN, T. S. **Das estruturas das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da Informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACHADO, J. N. **Conhecimento como rede:** a metáfora como paradigma e como processo. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 1994.

MORAIS, J. F. R.. Universidade: seus desafios neste final de século. **Pro-Posições**, v.3, n.2, p.51-65, 1992.

PAOLI, N. J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. **Cadernos CEDES,** n.22, p.27-52, 1988.

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987 (Educação Contemporânea).

RIOS, T.A. A exploração do possível: ponto de partida para o desejável. **Cadernos CEDES**, n.21, 1988.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências em transição para uma ciência pós-moderna. **Revista de Estudos Avançados**, maio-ago, 1988.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

SCHEIBE, L. **Pedagogia universitária e transformação social.** São Paulo, 1987, 180 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOBRINHO, J. D. Universidade: projeto, qualidade, avaliação e autonomia. **Pro-Posições**, v.3, n.1, p.7-17, 1992.

O materialismo histórico-dialético e a Educação*

Marília Freitas de Campos Pires[1]

PIRES, M. F. C. Education and the historical and dialectical materialism. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

The present article presents the Marxist dialectics as a possible interpretation of reality and, particularly, the education reality. This logical construction of the historical materialism which grounds the Marxist thought is a possible theoretical way to look at reality. The historical materialism is characterized by the movement of thought throughout history. This method could be used by educators to overcome the apparent reality, and so allow the search, for a concrete educational reality, well thought and understood in all its several and diverse aspects, even the contradictory ones.

KEY WORDS: Education; marxism; models, theoretical.

Este estudo apresenta a dialética marxista como uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade, e da realidade educacional. Esta construção lógica do método materialista histórico que fundamenta o pensamento marxista, apresenta-se como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teorico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; marxismo; modelos teóricos.

---

* Texto apresentado na mesa-redonda *Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos* organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, em agosto de 1996.

[1] Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências — IB / UNESP, campus de Botucatu.

Discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional — tarefa filosófica para educadores em formação nos cursos de pós-graduação — exige a localização da relação sujeito-objeto como a questão central. A história da filosofia tem demonstrado ser esta preocupação um dos principais problemas da filosofia. (Gramsci, 1991; Oizemann, 1973) Compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com *as coisas*, com a natureza, com a vida.

Este problema, central em todas as ciências, pode ser compreendido a partir de diferentes abordagens. A dialética pode ser uma delas, assim como, mais especificamente, o materialismo histórico-dialético, ou a dialética marxista.

A dialética que aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto. No entanto, a dialética surgiu, na história do pensamento humano, muito antes de Marx. Em suas primeiras versões, a dialética foi entendida, ainda na Grécia antiga, como a *arte do diálogo*, a arte de conversar. Sócrates emprega este conceito para desenvolver sua filosofia. Platão utiliza, abundantemente, a dialética em seus diálogos. A verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias, mas até aqui o diálogo acontece sob um princípio de identidade, entre os iguais. Entretanto, tal posicionamento foi precedido por uma visão distinta encontrada principalmente em Heráclito, filósofo grego que viveu de 530 a 428 a.C. Para este, a conversa existe somente entre os diferentes. A diferença é constituidora da contrariedade e do conflito. Não é a concórdia que conduz ao diálogo, mas a divergência, isto é, a exacerbação do conflito. (Novelli e Pires, 1996)

Aristóteles é um dos grandes responsáveis pela marginalização do pensamento de Heráclito sobre a contraditoriedade e o conflito. O princípio da identidade, perseguido por Aristóteles, estabelecia a fixação do ser: o que é, *é* e o que não é, *não é*. Já em Heráclito encontramos a idéia de movimento do pensamento, a idéia de contraditoriedade da vida, da natureza, do mundo: *todas as coisas fluem e se alteram sempre, disse ele; mesmo na mais imóvel existe um invisível fluxo e movimento*. (Durant, 1996) Desde então já se afirmava que a lógica dialética é uma possibilidade de compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (Konder, 1981), em contraposição à lógica formal, estática, que não aceita a contradição e o conflito.

Bem mais tarde, no Renascimento, a busca da objetividade levou o pensamento humano a uma profunda separação entre sujeito e objeto e ao abandono do pensamento dialético como lógica de interpretação do mundo e como objeto de estudo das ciências e da filosofia. No entanto, observa-se que a base de compreensão da dialética, a contraditoriedade e movimento do mundo, estava presente na elaboração científica de vários pensadores. A idéia de Copérnico de que a terra não é imóvel; o movimento como condição natural dos

corpos de Galileu e Descartes; e *os corpos caem* de Newton foram contribuições importantes para a elaboração do método dialético. (Konder, 1981)

Mas é com Hegel, filósofo alemão que viveu de 1770 a 1831, que a dialética retoma seu lugar como preocupação filosófica, como importante objeto de estudo da filosofia. Partindo das idéias de Kant (1724-1804) sobre a capacidade de intervenção do homem na realidade, sobre as reflexões acerca do sujeito ativo, Hegel tratou da elaboração da dialética como método, desenvolvendo o princípio da contraditoriedade afirmando que uma coisa **é** e **não é** ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Esta é a oposição radical ao dualismo dicotômico sujeito-objeto e ao princípio da identidade. Por isso Hegel preconiza o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade. (Novelli e Pires, 1996)

Porém, é a dialética de Marx, construção lógica do método materialista histórico, que fundamenta o pensamento marxista, que será aqui apresentada como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional que queremos compreender. A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método materialista histórico-dialético, este caminho. É preciso esclarecer, porém, que o ponto de vista a partir do qual a dialética marxista é aqui tratada é a educação e o ponto a partir do qual a educação é tratada, aqui, é o pensamento marxista. Portanto, **são de e para educadores** as análises das idéias marxistas como paradigmas de interpretação da realidade apresentadas neste breve estudo.

Karl Marx, alemão, filósofo, economista, jornalista e militante político, viveu em vários países da Europa no século XIX de 1818 a 1883. Na busca de um caminho epistemológico, ou de um caminho que fundamentasse o conhecimento para a interpretação da realidade histórica e social que o desafiava, superou (no sentido de incorporar e ir além) as posições de Hegel no que dizia respeito à dialética e conferiu-lhe um caráter materialista e histórico. Para o pensamento marxista, importa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem. Isto, para este pensador, só foi possível a partir da reinterpretação do pensamento dialético de Hegel. A separação sujeito-objeto, promovida pela lógica formal, não satisfazia a estes pensadores que, na busca da superação desta separação, partiram de observações acerca do movimento e da contraditoriedade do mundo, dos homens e de suas relações.

A lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx.

O método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis.[1] A reinterpretação da dialética de Hegel (colocada por Marx *de cabeça para baixo*), diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das idéias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização.

É com esta preocupação que Marx deu o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história). A partir destas preocupações, Marx desenvolve o Método que, no entanto, não foi sistematicamente organizado para publicação. Podemos encontrar elementos para a compreensão do Método nos primeiros escritos de Marx como na *Ideologia Alemã* e nos *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, por exemplo, mas é em *O Capital*, sua mais importante obra, que encontraremos, não uma exposição do Método, mas sua aplicação nas análises econômicas ali empreendidas. A *Contribuição à Critica da Economia Política*, texto introdutório de *O Capital*, talvez seja o texto de Marx que mais se aproxima de uma sistematização do Método. Além disso, muitos estudos tem sido empreendidos neste século para a identificação e análise da metodologia do pensamento marxista, como Gramsci (1991); Kosik (1976); Kopnin (1978); Ianni (1985); Konder (1981, 1991); Frigotto (1989); Limoeiro (1991); entre outros.

Com a crise do socialismo real, sistema político, econômico e social fundamentado na também chamada *teoria* marxista, o Método tem sido bastante questionado em sua vitalidade, atualidade e até em sua possibilidade de continuar existindo como referencial teórico de compreensão da realidade. Não cabe aqui uma discussão sobre este problema, mas vale a pena observar que as interpretações marxistas da realidade econômica, social, política e cultural da sociedade capitalista moderna foram as interpretações mais completas e originais desta sociedade - reconhecida por muitos pensadores, inclusive aqueles que discordaram de suas idéias socialistas de organização social — e que, neste sentido, sobrevivendo à sociedade capitalista (com todas as suas modificações atuais), sobrevive, ainda, como a mais importante teoria de interpretação, conferindo atualidade e pertinência ao método materialista histórico dialético, que precisa, é claro, ser constantemente contextualizado. (Santos, 1996)

[1]O conceito de práxis de Marx pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida **com** e **através de** abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e conseqüente da atividade prática - é prática *eivada* de teoria.

Isto posto, compreender o Método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar *nela* e *por ela* a interpretação da realidade.

Saviani (1991), discutindo a necessidade de o educador brasileiro passar do senso comum para a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa, aponta o método materialista histórico dialético como instrumento desta prática e explica, para isto, a superação da etapa de senso comum educacional (conhecimento da realidade empírica da educação), por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações), para a etapa da consciência filosófica (realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida). Sobre estas questões, escreve:

> Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou "detour" de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento

> da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (Saviani, 1991; p.11)

Uma grande contribuição do Método para os educadores, como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo, diz respeito à necessidade lógica de *descobrir*, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos *descobrir* sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. Assim pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Quanto mais abstrações (teoria) pudermos pensar sobre esta categoria simples, empírica (relação professor/aluno), mais próximo estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão. Para Marx, nas análises econômicas de *O Capital*, a categoria simples (empírica) foi a *mercadoria*, da qual foi possível, a partir de abstrações, compreender a economia capitalista.

Se a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através da história, isto é, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência. E, para o pensamento marxista, esta materialidade histórica pode ser compreendida a partir das análises empreendidas sobre uma categoria considerada central: o trabalho. E por que o trabalho?

Em primeiro lugar, é preciso considerar que o conceito de trabalho em Marx não se esgota no conceito cotidiano de trabalho, na concepção do senso comum de trabalho que se aproxima da idéia de ocupação, tarefa, um conceito puramente econômico. O conceito de trabalho, categoria central nas relações sociais, tal qual o pensamento marxista o entende, é o conceito filosófico de trabalho, é a forma mais ampla possível de se pensar o trabalho. Nas análises marxistas acerca desta questão, de caráter mais filosófico do que econômico, encontramos que o trabalho é central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens porque esta é sua atividade vital. Isto quer dizer que, se o caráter de uma espécie define-se pelo tipo de atividade que ela exerce para produzir ou reproduzir a vida, esta atividade vital, essencial nos homens, é o trabalho — a atividade pela qual ele

garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana (Marx, 1993). Hoje se discute a centralidade da categoria trabalho no mundo contemporâneo. As modificações das relações de trabalho teriam, segundo algumas teses, levado o trabalho a perder a característica de estruturação das relações sociais. No entanto, parece que as modificações no mundo do trabalho não significam transformações profundas nas relações sociais, especialmente nas relações sociais de produção. (Antunes, 1995)

Assim, o trabalho é categoria central de análise da materialidade histórica dos homens porque é a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolveram para se organizarem em sociedade. A base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho.

Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens.

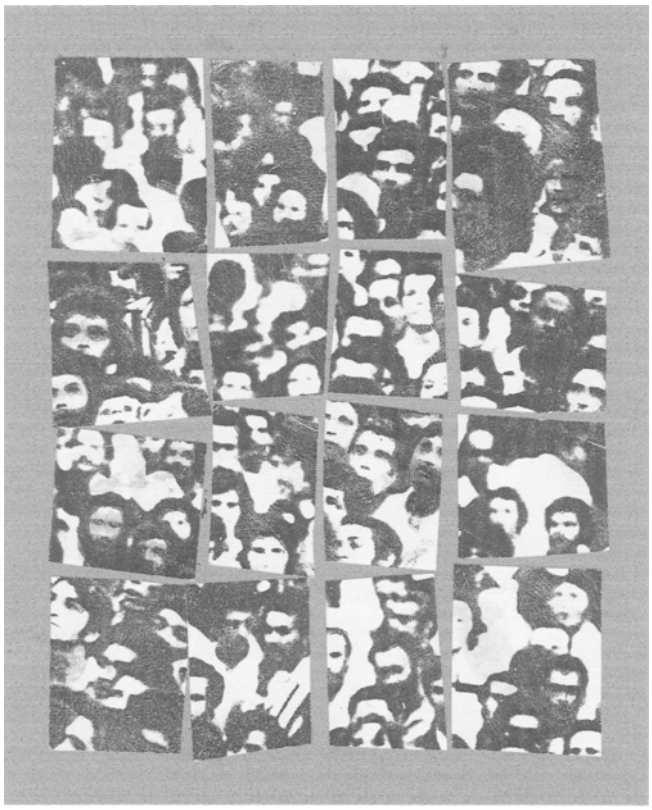


Foto-montagem a partir de Oiticica, 1997, (equipe de produção gráfica de Interface).

Este movimento contraditório humanização/alienação interessa muito à educação. Parece que esta questão é fundamental para a organização do processo educacional. A educação estará, em suas várias dimensões, "a serviço" da humanização ou da alienação? Esta pergunta tem que ser respondida pelo educador como direção de sua prática educativa. Não há possibilidade de construção de um agir pedagógico sem que esta questão esteja presente. Há, sim, possibilidade de estar escondida, camuflada, não pensada, mas estará sempre presente. O conhecimento, como instrumento particular do processo educacional, pode ser tratado de forma a contribuir ou a negar o processo de humanização. Neste sentido, pensemos sobre o que é a educação: *"o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".* (Saviani, 1994; p.24)

A humanidade, produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, diz respeito ao conjunto de instrumentos (objetos, idéias, conhecimento, tecnologia etc) com os quais os homens se relacionam com a natureza e com os outros homens para promover a sobrevivência. A forma histórica de produzir a humanidade chama-se trabalho, portanto a centralidade do trabalho nas relações sociais diz respeito também à educação.

Muito autores vêm discutindo as relações entre trabalho e educação, inspirados, principalmente, pelos escritos de Antônio Gramsci, importante marxista italiano que viveu entre 1891 e 1926 (Frigotto, 1984, 1995; Manacorda, 1990, 1991; Arroyo, 1990, 1991; Enguita, 1989; Nosella, 1992; Silva, 1991, entre outros). Estes autores apontam que, para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer como princípio educativo. Isto quer dizer que a educação não pode estar voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla. Analisar o processo educacional a partir de reflexões empírico-teóricas para compreendê-lo em sua concretude, significa refletir sobre as contradições da organização do trabalho em nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena **do conjunto dos homens** em sociedade.

Considerando que os homens se caracterizam por um permanente *vir a ser*, a relação entre os homens não está dada, mas precisa ser construída (vir a ser), construída material (trabalho social) e historicamente (organização social do trabalho). O trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar *pelo* trabalho e não *para* o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na *práxis* (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada). É claro que em alguns momentos deste processo educacional, especialmente no que diz respeito à formação profissional, a aprendizagem de habilidades, práticas e ações imediatas são necessárias, mas o que aqui se quer destacar, como contribuição do Método à educação, é que o processo educacional é mais amplo, não se esgota na dimensão prática, exige a construção da formação em sua totalidade, tem que contribuir para a formação de homens plenos, plenos de humanidade.

É com relação a estas questões que esta discussão pode contribuir para a formação de educadores que atuam ou atuarão no ensino médico. Trata-se de refletir sobre o desafio de superar a lógica formal da ciência moderna nas relações educativas desta área, lógica que, em última análise, separa sujeito e objeto no processo educativo. A construção de ações mais filosóficas, mais pensadas, mais completas, mais cheias de movimento lógico, permitirá que o agir pedagógico torne-se mais relacionado à realidade médica concreta. A apresentação do Método tentada aqui tem como objetivo contribuir para que os pós-graduandos destes cursos apropriem-se de um instrumental metodológico que lhes possibilite análises desta realidade concreta (histórica e material), ou seja, que o Método

possa contribuir para que cada profissional/educador construa sua prática profissional por meio de leituras mais amplas da realidade. A intenção deste processo de reflexão é contribuir para que cada um perceba o princípio da contraditoriedade da realidade histórica de suas relações profissionais nesta sociedade: a alienação dos homens. E, que isto aconteça não apenas para constatação da situação histórica, mas, principalmente, para que cada um possa, de alguma maneira, contribuir para sua superação. O maior desafio que o Método coloca é permitir e até exigir que, na ação cotidiana, o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la. Assim: *os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo.* (Tese XI sobre Feuerbach publicadas junto a *Ideologia Alemã* - Marx, 1979; p. 111)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ARROYO, M. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? **Teoria & Educação,** n.1, 1990.

DURANT, W. **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores.)

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

_____ **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IANNI, O. **Dialética & Capitalismo:** ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1982.

KONDER, L. **Hegel, a razão quase enlouquecida.** Rio de Janeiro: Campus, 1991.

_____ **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMOEIRO, M. **Do abstrato para o concreto pensado.** São Carlos, UFSCAR, 1991. (Mimeog.)

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____ **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MÀRKUS, G. **Marxismo y "antropologia".** Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979a.

_____ **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural,. 1979b. (Os Pensadores)

_____ **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NOVELLI, P. G. A., PIRES, M.F.C. **A dialética na sala de aula**. Botucatu: UNESP, 1996. (Mimeog.)

OIZERMAN, T. **Problemas de História da Filosofia.** Lisboa: Livros Horizonte, 1973.

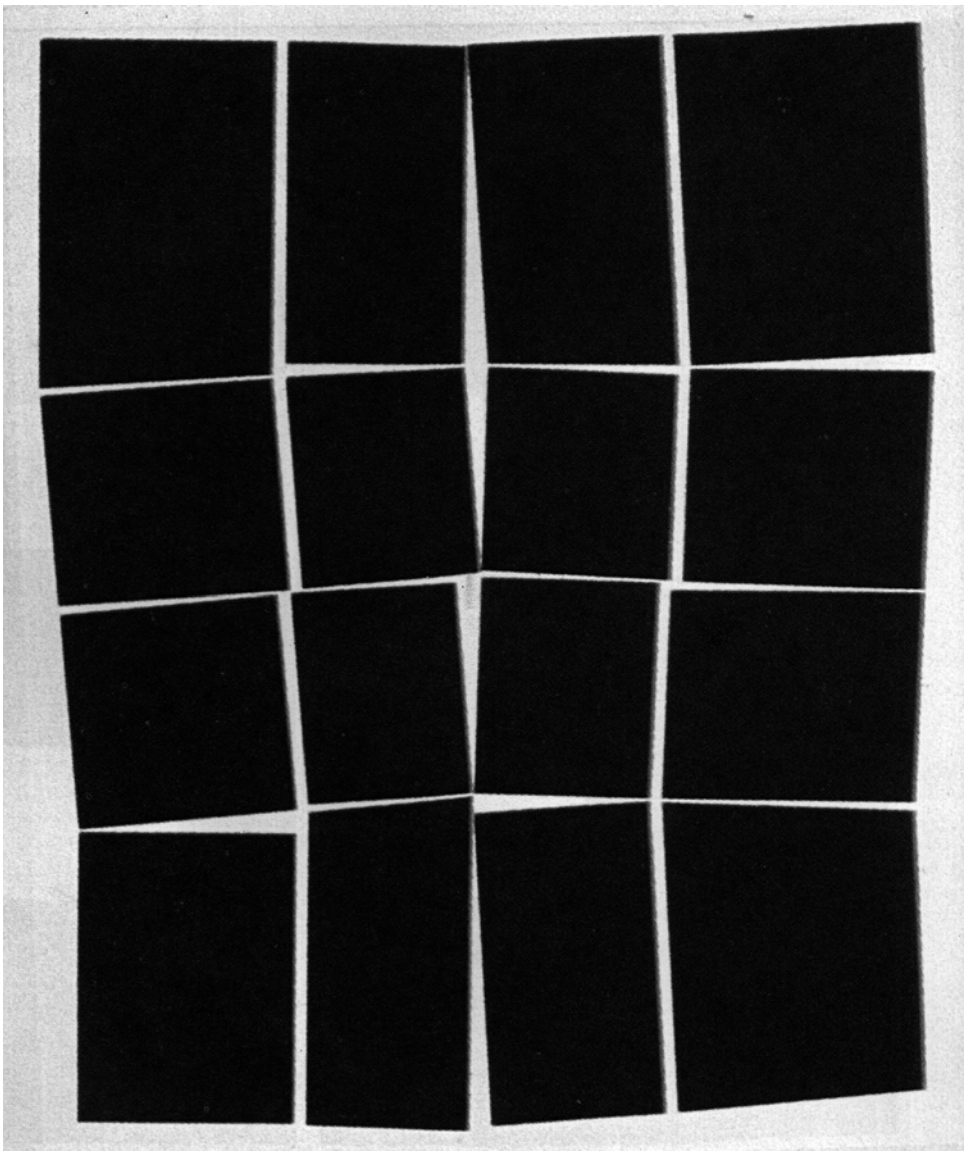
SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, D. Introdução. In: _____ **Educação:** do senso comum à consciência filosófica.

São Paulo: Cortez, 1986.

_____ **Pedagogia histórico crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SILVA, T.T. (org). **Trabalho, educação e prática social:** por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



Metaesquema, 1958, HÉLIO OITICICA, Acervo Hélio Oitica, Rio de Janeiro. Composição da série dos *Metaesquemas* _ trabalhos precursores da mudança de paradigma da pintura.

Razão, Ciência e Pedagogia da emancipação*

José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres[1]

MESQUITA AYRES, J. R. C. Emancipation: Reason, Science and Education, **Interface - Comunicação, Saúde, Educação,** v.1, n.1, 1997.

The cohabitation of an adequate scientific training, or instruction in the domain of the technologies, with reflection, freedom and creativity has not been very easy these days. This brief essay is based on the hypothesis that the prevalent conceptions about the *relationships among science, truth and reason* are closely related to the difficulty aforementioned and defends the idea that a "communicational" understanding of the scientific-technologic rationality may bring important subsidies to the ethic-philosophical elaboration of the question. Therefore, the Theory of the Communicative Action, by Jürgen Habermas, was used to synthetically discuss the intersubjective character of the construction of speeches, aspiring to be enunciations of truth. Therefore, the three plans Habermas utilizes to situate the intersubjective or rational validation of these speeches were identified. Our conclusion was that a communicational understanding of reason allows us to redefine the challenges of the scientific activities and training, including school education as an *emancipation education,* or an *active concern with the construction of a responsible autonomy for the subjects interacting* in the production and application of sciences.

KEY WORDS: Philosophy; science; communication; medical education; interpersonal relations.

A convivência de uma formação científica adequada, ou adestramento no domínio de tecnologias, com a reflexão, a liberdade e a criatividade não tem sido muito fácil no cenário contemporâneo. Este breve ensaio parte da hipótese de que as concepções prevalecentes acerca das *relações entre ciência, verdade e razão* estão intimamente relacionadas à dificuldade acima e defende-se que uma compreensão "comunicacional" da racionalidade científico-tecnológica pode trazer importantes subsídios para a elaboração ético-filosófica da questão. Recorre-se, nesse sentido, à Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas, para uma discussão sintética a respeito do caráter intersubjetivo da construção dos discursos aspirantes à condição de enunciados de verdade, identificando-se os três planos em que esse autor localiza a validação racional, ou intersubjetiva, destes. Conclui-se que uma compreensão comunicacional da razão permite redefinir os desafios da atividade e formação científicas, inclusive os da educação escolar, como uma *pedagogia da emancipação*, ou uma *ativa preocupação com a construção da autonomia responsável dos sujeitos em interação* na produção e aplicação das ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; ciência; comunicação; educação médica; relações interpessoais.

---

* Texto produzido para mesa-redonda sobre *Paradigmas de interpretação da realidade e Projetos pedagógicos*, organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Diadática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, em agosto de 1996.

[1] Professor do Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da USP.

Onde está a razão?

A idéia de *razão* encontra-se, ao menos desde o Iluminismo, na base de toda argumentação relativa às ciências, às técnicas, à educação, ao conjunto, enfim, das práticas que buscam produzir, aplicar ou transmitir verdades objetivas, realidades intersubjetivamente compartilhadas. Num paroxismo característico da modernidade, chega-se mesmo ao ponto de tomar razão e conhecimento científico como praticamente sinônimos. Não só o científico é racional, mas, na prática, passam a ser consideradas racionais apenas as convicções ou propostas positivamente fundadas nas ciências. (Habermas, 1987; Marcuse, 1967)

Esse cientificismo da razão moderna tem sido amplamente debatido por tradições intelectuais as mais diversas, inclusive aquelas que vêm colocar em questão a racionalidade, quem diria, da própria atividade científica. Com aproximações que vão desde a sociologia da ciência (Kuhn, 1974), até revisões do empirismo quanto às suas bases lógicas, epistemológicas e éticas (Morin, 1994; Quine, 1962; Rorty, 1988), parece não haver dúvidas de que, no campo filosófico, o mito da ascese científica, isto é, a construção da correspondência dogmática entre metodologia científica, verdade e razão, encontra-se já em adiantado processo de crítica. Contudo, quando caminhamos para o cotidiano da prática científica propriamente dita, tanto mais quanto esta esteja vinculada a aplicações técnicas particulares, como, por exemplo, as ciências da saúde, vemos que a situação é diversa. Aqui, os preceitos metodológicos para um conhecimento positivo seguem sendo como que "bastante procuradores" da verdade e, por conseguinte, respondendo pela racionalidade de tudo que se possa fazer ou pensar no seu campo de aplicação.

É até certo ponto admissível que isto assim se dê. Um campo de produção ou aplicação de saberes de natureza científica tem, de fato, sua legitimidade social amplamente apoiada nesse compromisso com uma assertividade formalmente controlada, isto é, com a produção de enunciados cujo interesse está estreitamente vinculado à possibilidade de controle intersubjetivo do seu grau de incerteza. A cientificidade de um enunciado segue sendo definida, desse modo, na proporção direta das garantias que nos fornece quanto aos limites de sua aceitação como dado de realidade (Ayer, 1991). Quando, por exemplo, produzimos informação sobre um fator de risco para determinado agravo, quando explicamos os mecanismos fisiopatológicos de uma doença, ou descrevemos a dinâmica de um certo padecimento psíquico, ou, ainda, postulamos a eficácia de um procedimento fisioterápico, colocamo-nos, antes de mais nada, expostos à exigência de certificação de que o que afirmamos ou fazemos naquele momento, sob aquelas condições e com aqueles

recursos não poderia ser dito ou feito de outro modo. Todo tipo de cobrança quanto a alcance, interesse, custo etc. da atividade científica passam por essa exigência do *caráter necessário dos juízos* que produzem e aplicam, (Granger, 1955) ainda que, algumas vezes a urgência das demandas tornem a opinião pública menos complacente com a lentidão característica dos processos científicos, trazendo fortes tensões às delicadas relações entre a certeza e a aplicabilidade dos seus resultados.

Máquina segura e cômoda para traçar silhuetas.
Prancha gravada por Johann Rudolf Schellenberg (1740-1806). In: LAVATER, J. C. *Phisiognomische Fragmente,* 1775-1778.

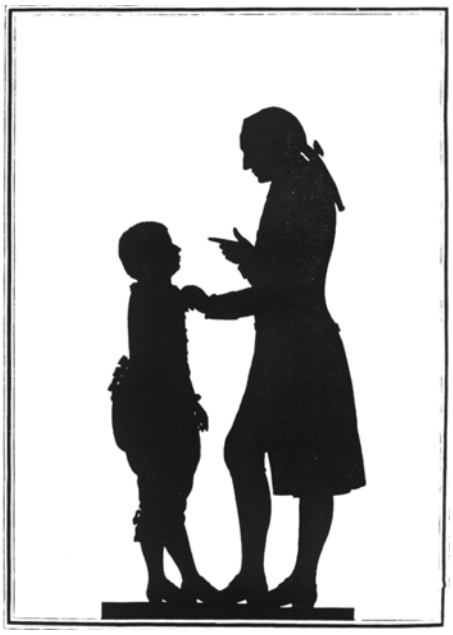
Mesmo tendo claro o compromisso dos campos científico-tecnológicos com o controle formal de sua produção, isto não nos exime, contudo, da necessidade de rever as equivalências que se estabelecem, na maior parte das vezes de maneira acrítica, entre rigor metodológico e racionalidade, com conseqüências éticas e políticas de modo algum negligenciáveis. Muito pelo contrário, torna-a mais imprescindível, e nosso aturdimento diante da clonagem é um bom exemplo disso, já que, como nos adverte Baudrillard (1997) com sua habitual contundência, as ciências são muito pouco sensíveis a regulações externas à sua própria operação: "... os comitês de ética não vão conseguir mudar nada. Com todas as suas boas intenções, eles não passam de expressão de nossa consciência pesada diante do desenvolvimento irresistível e fundamentalmente imoral de nossas ciências, que nos trouxeram até aqui, e com a qual consentimos secretamente, ao mesmo tempo que nos permitimos o gozo moral do arrependimento".

Procedimentos experimentais e lógico-formais são, até onde sabemos, recursos insubstituíveis para perseguirmos e vigiarmos o *caráter necessário* (mesmo que de uma necessidade aceita como provisória) dos enunciados que as ciências diariamente produzem a respeito de nosso mundo e de nossas existências. Mas a pergunta que sempre restará fazer é a seguinte: podem esses procedimentos indicar sua própria necessidade? Dito de outra forma, que tipo de acordo intersubjetivo sustenta sua autoridade? Podem eles ser árbritos de si mesmos? De onde vem a garantia de que realizam o que devem numa dada época, sob dadas condições e com dados recursos?

Tentar responder a essas perguntas recorrendo a raciocínios de base científica, para além dos limites que nossa própria experiência histórica demonstra, conforme a citação de Baudrillard vem nos lembrar, é, também formalmente falando, impossível. Do ponto de vista estritamente lógico-formal já seria preciso começar por sacrificar uma das regras básicas desse sistema de linguagem, o de que um juízo não pode se ocupar de sua própria identidade, sob pena de nos colocar diante de paradoxos que só podem ser resolvidos fora deste domínio lingüístico, como no clássico exemplo do "Mentiroso", de Eubúlides de Mileto: *"Alguém afirma: 'eu minto...' Se diz a verdade, quer dizer que mente. Mas como pode dizer a verdade a mentir? Se mente, o juízo que anuncia é verdadeiro, e não se pode dizer que mente."* (Granger, 1985; p.59) A experimentação, por sua vez, ao buscar transpor a experiência particular para o enunciado de um comportamento genérico precisará passar pelo mesmo crivo da lógica, só que posta na direção indutiva da inferência, e aqui também não é possível decidir de forma necessária sobre o valor prático das ciências: *"A lógica não é a ciência da crença, mas da prova ou da evidência. Quando uma crença alega estar fundamentada em provas, o dever da lógica é fornecer um teste para verificar se está ou não bem fundamentada... Ela não se encarrega de encontrar a prova, mas decide se ela foi encontrada... não observa, nem inventa, nem descobre, mas julga."* (Mill, 1984; p. 85-6) Ou seja, não há experimento ou silogismo capaz de decidir isoladamente quando um dado aspecto de nossa existência deve passar a ser objeto de enunciados de necessidade, ou até que ponto podemos tolerar que assim sigam sendo, que tipo de incertezas interessam exatamente controlar, que usos serão feitos desses enunciados de necessidade, ou ainda até onde podem nos levar em termos práticos. Em resumo, *nenhuma ciência pode enunciar na forma de juízos de necessidade a correção e a legitimidade de sua prática.*

É certo que os cientistas nunca esperaram alcançar o total controle da incerteza para começarem a produzir suas "verdades", mesmo quando tinham razões metafísicas para acreditar que assim fosse possível ou desejável. Graças a isso não ficamos imobilizados esperando a determinação de alguma espécie de "identidade fundamental" para começar a

aplicar nossas poderosas aptidões para interagir intelectualmente com a existência, transformando-a em nosso proveito. Infelizmente, porém, nós, cientistas, temos dedicado pouco dessas mesmas poderosas aptidões para extrair os proveitos práticos da própria constatação do caráter não necessário de nossos princípios e métodos. É expressão dessa "negligência" a referida redução da razão à ciência e são decorrências desta redução os constantes impasses técnicos, éticos e políticos, como o acima exemplificado, resultado de uma atividade científica progressivamente apartada do senso comum, onde estão socialmente radicados os critérios que a razão precisa adotar como índices de si mesma. (Santos, 1989; Granger, 1985) Estes impasses refletem a potencial violência que acaba por acompanhar os (inegáveis e inumeráveis) benefícios de uma discursividade que se aproxima do "mundo da vida" com pretensões "colonizadoras". (Habermas, 1988; Gadamer, 1991) Colonizadoras porque as ciências buscam trazer alternativas para a "organização" desse mundo, mas suas emblemáticas curiosidade e laboriosidade mostram-se indiferentes à parte substantiva das exigências que este mesmo mundo lhe faz, aquelas não equacionáveis no registro dos juízos de necessidade.



Silhuetas de Goethe e do Pequeno Von Stein.
Prancha gravada por Johann Rudolf Schellenberg (1740-1806). In: LAVATER, J. C. *Phisiognomische Fragmente,* 1775-1778.

Ora, a superação dessa unilateralidade, a exploração das possibilidades que a elaboração racional da *dimensão não-necessária* dos objetos, métodos e resultados científicos abre para a própria prática científica, obriga-nos à trabalhosa, mas importantíssima, tarefa de rever arraigadas concepções que jazem, sossegadas, sob a solidez de sua reconhecida produtividade e legitimidade. De onde vem a autoridade concedida às ciências, diga-se, à experimentação e à lógica, para orientar-nos quanto à veracidade de nossos juízos? Que significa essa verdade para a persecução racional dos legítimos interesses humanos? O que é a razão afinal?

O interesse por retomar estas questões, relativamente esquecidas desde a superação da metafísica dogmática, torna-se especialmente relevante quando nos voltamos para o exame de um dos mecanismos fundamentais para mantê-las assim adormecidas, fora de questão: a educação escolar. De fato, a redução da razão e de seu potencial transformador à capacidade de produzir perguntas e respostas de natureza estritamente científica é, em grande medida, o resultado da transmissão de um "saber fazer" (ciência, ou a partir da ciência) que de longe privilegia o "como fazer" em detrimento do "que fazer" ou do "por que fazer". Em que pese a determinação extra-escolar do processo de formação profissional (Schraiber, 1990), o sentido que damos à pedagogia desenvolvida nos centros formadores dos cientistas e dos técnicos universitários é de importância capital para a superação da impermeabilidade da racionalidade tecno-científica ao seu próprio sentido prático.

Se a aposta numa via racional para a construção das relações entre os seres humanos e destes com o seu mundo continua sendo um valor positivo, mas, ao mesmo tempo, não podemos ver nas verdades científicas, utilíssimas, mas restritas, a solução para o conjunto dos desafios a que esta aposta na razão nos "obriga", inclusive e especialmente como produtores/usuários das ciências, então é urgente trazer, uma vez mais e sempre, ao debate público, o que estamos chamando de razão, e qual a relação desta com a verdade, com o conhecimento, com as ciências. Obviamente não se trata aqui de inventariar os inúmeros pensadores que já se ocuparam do assunto e suas diversas e ricas contribuições, trabalho para filósofos profissionais (se é que algum deles ainda se interessaria por essas tarefas enciclopédicas). Nosso interesse aqui é bem mais modesto, e será satisfeito com um despretensioso exame de uma construcão teórico-filosófica particular, a de Habermas, na qual enxergamos valiosas sugestões para a reflexão aqui proposta.

Razão, ação comunicativa, conhecimento científico.

Nos padrões mais habituais a que somos inclinados na compreensão de uma prática científica qualquer, oscilamos entre duas alternativas igualmente insatisfatórias: ou tomamos a racionalidade dessa ciência como mecanicamente associada a interesses produtivos de uma dada sociedade ou, inversamente, vemo-la como um agregado de princípios e conceitos que se organiza apenas incidentalmente em torno de tais finalidades. Isto é, ora tendemos a julgar que as ciências são formas estritamente instrumentais para alcançar a satisfação de finalidades externas aos interesses mais restritos da comunidade científica, ora, ao contrário, numa perspectiva "internalista", os valores das ciências e dos cientistas parecem-nos evoluir de forma quase independente da sociedade e de suas motivações concretas. Uma alternativa mais adequada, seguindo Habermas, será apreender a prática científica, assim como qualquer ação racional, como *a resultante (aparentemente) una de construções (necessariamente) múltiplas de sujeitos diversos, portadores de diferentes projetos de mundo e poderes no mundo, em contínua e imprescindível interação material e simbólica.* Em suma, a racionalidade das ciências deve ser procurada na unidade produzida e produtiva na multiplicidade das "vozes", socialmente investidas, dos seus cientistas (Habermas, 1988, 1990a).

Habermas entende a busca do esclarecimento, processo simultâneo de conhecimento do mundo e auto-constituição humana por meio da razão, como uma grande construção coletiva, um diálogo, sempre em marcha, produzido por de discursos diversos e interdependentes sobre a realidade. Esses discursos, por sua vez, são resultantes da interação entre os diferentes horizontes subjetivos abertos por experiências concretamente vividas, expressando os variados valores, interesses e necessidades materiais dos indivíduos vivendo em sociedade.

Sob a perspectiva habermasiana, as ciências, como discursos que aspiram à verdade, estão fundadas em certezas sempre "provisórias", lingüisticamente construídas. Sob esta perspectiva, a verdade dos enunciados científicos não é decorrência de atributos inerentes a um sujeito do conhecimento, universalizado em suas regras e controles. Tampouco resulta mecanicamente da impressão que nos causa, necessariamente, à mente e aos sentidos os objetos do conhecimento. A verdade é uma forma de *racionalidade comunicativamente operante e socialmente produtiva,* que constitui dialeticamente objetos, tanto quanto sujeitos, do conhecimento em cada situação histórica determinada.

Tal constituição de objetos/sujeitos do conhecimento depende, segundo Habermas, do sucesso da discursividade que a sustenta em três níveis de validação intersubjetiva, a saber:

a. na capacidade de implementação de condições favoráveis ao bom êxito dos projetos sociais definidos nos contextos em que se conformam esses discursos, ou o que chama de "formas não antecipáveis de uma vida não fracassada";

b. na proposição de enunciados intersubjetivamente compartilháveis como realidade;

c. na sua capacidade de estabelecer efetiva comunicação, isto é, de expressar autenticamente as diferentes perspectivas subjetivas em interação.

As condições e, como contrapartida, exigências de validade de um discurso, mesmo os discursos que já se organizam com pretensões universalizadoras, como o científico, são sempre vinculadas ao seu desempenho por referência aos três níveis acima apontados:

a. na sua efetividade em instruir ações legítimas no âmbito dos projetos sociais relativos a tais realidades, isto é, na sua *correção normativa*;

b. na sua capacidade de expressar certezas compartilháveis, isto é, na sua *verdade proposicional*;

c. no êxito em estabelecer efetiva comunicação entre os diversos sujeitos envolvidos nessas ações, isto é, na sua *autenticidade expressiva.*

Que sucessos práticos, ou concepções de "não-fracasso" buscam antecipar-se na construção dos enunciados discursivos? Que experiências concretas sustentam positivamente as proposições veiculadas por eles? Que perspectivas subjetivas e que espécie de interação entre elas expressam-se efetivamente nesses enunciados? Ao formular tais questões, estamos inquirindo a socialidade de um discurso, respectivamente, nas suas condições de validade normativa, proposicional e expressiva.

É certo que Habermas distingue na ação racional não só uma orientação comunicativa, mas também instrumental, isto é, os discursos racionais não constituem apenas um autêntico interesse na interação entre sujeitos diversos e seus horizontes discursivos, mas também constituem dispositivos voltados para o domínio e utilização de meios determinados para fins particulares, lidando com determinações que extrapolam suas vontades e possibilidades de transformação da realidade. A verdade dos discursos científicos não se apóia apenas na sua legitimidade “interacional”, mas sustenta-se, simultaneamente, no seu sucesso em representar relações entre meios e fins, associações teleologicamente circunscritas. O filósofo alemão destaca, nesse sentido, que estas duas dimensões estão numa constante dialética, embora haja esferas de práticas e condições históricas em que há o predomínio ora de um ora de outro sentido discursivo - comunicativo ou instrumental. No caso dos discursos científicos, especialmente o das

ciências “naturais”, seu desempenho comunicativo está muito imediatamente associado a seu desempenho instrumental, por exemplo. Foi, como sabemos, a legítima busca de uma racionalidade apoiada em exigências instrumentais que deu origem ao discurso científico das chamadas ciências duras, ou nomológicas, tal como as que emergiram da revolução científica do século XVII, as quais, por sua vez, tiveram um impacto radicalmente revolucionário sobre as formas socialmente organizadas das interações intersubjetivas. Como um campo de práticas socialmente legitimadas que ao mesmo tempo sempre é, qualquer ciência tem sua produtividade radicalmente relacionada à sua competência comunicativa e esta última encontra-se em estreita relação com seu poder instrumental.

Vale lembrar, neste ponto, que essa compreensão “dialógica”, ou comunicativa, da razão e das ciências em Habermas veio superar o predomínio do chamado "paradigma da consciência" no marxismo frankfurtiano, de onde parte este autor. (McCarthy, 1995) Substituindo a tradicional visão solipsista e fundamentalista da razão, essa crença numa subjetividade constitutiva de todo e cada sujeito capaz de entendimento, Habermas retoma o mesmo compromisso de examinar os alcances e limites da promessa iluminista da emancipação pelo esclarecimento, (Horkheimer & Adorno, 1985) compromisso fundador da filosofia frankfurtiana, mas adotando uma perspectiva radicalmente diferente dos seus antecessores, possibilitando, segundo o próprio Habermas (1990b), a superação das aporias de que aqueles pensadores se viram presos em seu intento. Esta perspectiva seria aquela que enxerga a razão e o conhecimento desde uma compreensão processual, aberta, e intersubjetiva.

Até Adorno, último grande expoente da primeira geração desta escola de pensamento, a possibilidade de uma autocrítica racional só podia chegar à "vertigem", causada pela auto-certificação da impossibilidade radical de seu projeto. (Adorno, 1990) De fato, a racionalidade moderna, com suas ciências e técnicas, justificaram-se para o homem da modernidade por sua promessa libertadora, por acenar com o fim da opressão das identidades e regras oriundas da tradição e dos dogmas do Antigo Regime. No entanto, o "esclarecimento" prometido pela racionalidade moderna é negado no mesmo gesto, quando a positividade tecno-científica passa, ela própria, a cristalizar novas identidades e regras. O conhecimento positivo é chamado a organizar e controlar todos os aspectos da vida humana, até os mais recônditos refúgios da intimidade. A atribuição de “identidades claras e distintas”, unívocas e permanentes, passa a atingir, progressivamente, esferas da experiência jamais antes tidas como “objetos” de conhecimento positivo, “des-humanizando”, por assim dizer, o mundo junto com sua “des-sacralização”, o que é testemunhado, segundo Adorno, pela experiência do capitalismo selvagem, de um lado, e, de outro, a do totalitarismo socialista e da barbárie nazista.

E a razão, o que mais poderá fazer, senão apontar essa nova forma de opressão, essa violência moderna? Ao buscar passar da negação da violência representada pela construção de identidades positivas, ao tomar essa própria opressão como objeto, que garantias podemos ter de não estar construindo novas formas de opressão, outras identidades e regras fixas que "substituirão" a experiência viva da existência humana, suprimindo-a violentamente?

Ao flagrar-se nesse conflito, a assunção radical dessa contradição, o restringir-se à uma aptidão estritamente *negativa*, é a única contribuição emancipadora que restará a uma razão, afirmava Adorno, que recusa a violência, que foge à alienação que ela mesma terá que assumir se levar às últimas conseqüências o ato de "tomar como objeto" sua própria atividade "objetivante". Caberá a outras formas de assertividade humana, como a expressão artística, o papel libertador interditado à razão ocidental pelas feições totalizadoras e imobilizadoras que adquire desde suas origens na Antigüidade Clássica.

A autocrítica racional pode, porém, retomar o caminho da positividade quando passamos a considerar a auto-exigência constitutiva da atividade racional *não mais o "esclarecimento", mas* o *compartilhamento*. (Apel, 1985; Habermas, 1988) Uma vez que entendamos que apreender racionalmente a realidade não é *"apropriar-se" da realidade*, mas *participar* dela, então a autocrítica racional poderá superar a necessidade filosófica de recusa da positividade sem abandonar sua orientação emancipadora. O discurso racional, compreendido como uma linguagem produzida e produtiva como diálogo, não constrói uma realidade "para seu sujeito", "apropriando-se" da realidade por meio da atribuição de identidades, mas *constrói formas de inscrição de sujeitos na realidade* através dessas identidades. (Gadamer, 1991)

Entendida desta forma, a razão terá seu antípoda não exatamente no irracional, mas no irracionalismo, e neste tanto quanto num racionalismo dogmático, se entendemos, ambos, como atitudes que fecham de antemão seus juízos acerca das possibilidades de uso das faculdades cognitivas e lógicas do entendimento como construtores e mediadores dos sujeitos e seu mundo comum.

Seguindo o mesmo raciocínio, mais do que as formas de sua operação, o que caracteriza genuinamente a racionalidade de um procedimento é o sentido do gesto de quem o opera: a razão não existe senão como formas de estar em relação com o mundo que o supõem sempre como uma construção em curso e compartilhada. Se não se constituem sujeitos, isto é, autores/executores conscientes de gestos que buscam (re)construir um mundo para usufruto compartilhado não se pode falar propriamente de razão.

Como terceira conseqüência de uma concepção comunicativa da razão, temos que a verdade não é ponto de chegada, mas "ponte de chegada". Em outras palavras a verdade nem é desvelamento e solução, como querem os fundamentalismos de toda ordem, nem tampouco instrumento descartável para servir às conveniências práticas do momento, como querem os diversos tipos de relativismo. A verdade não esta aí *para* os sujeitos, seja de modo absoluto ou relativo, mas ela é precisamente o que faz o *estar aí* dos sujeitos que buscam estar em relação por meio de discursos verdadeiros, o que faz uma enorme diferença. No primeiro caso nunca temos exatamente a responsabilidade sobre as verdades com as quais trabalhamos: elas são "do mundo", na perspectiva fundamentalista, ou são das contingências, no caso do relativismo. Como elemento de uma ação comunicativa, a verdade estará, simultaneamente, revestida de dimensões normativas e expressivas, isto é, implica necessariamente o futuro a que convido o outro e as experiências e motivações subjetivas a que lhe dou acesso efetivamente.

Por fim, e dadas as considerações acima, é lícito concluir que o maior inimigo da razão, comunicativamente compreendida, não são a ignorância, as trevas, a ausência do conhecimento, como quer uma leitura ingênua dos ideais iluministas, mas sim *a barbárie*. É contra a violenta supressão da alteridade, nos seus diversos graus, que se constitui e justifica historicamente a aposta na razão como fonte privilegiada, ainda que não exclusiva, de princípios organizadores de nosso estar coletivo no mundo. Levada a seu extremo essa supressão do outro, quem seríamos nós mesmos? Que juízo podemos ter da vida, do mundo, de nossas identidades senão por referência ao que não somos? Assim, se a razão é, de fato, um diálogo que quer achar um meio de "co-instituir" alteridades, seu maior obstáculo não será tanto a fragilidade das pontes que se constroem de um lado ao outro, ou o alcance dos horizontes que avistamos a partir delas, mas sim, fundamentalmente, a ameaça de que não haja margens a interligar.

Razão comunicativa e pedagogia da emancipação.

Vimos acima o redimensionamento que uma compreensão comunicativa da razão traz para alguns dos problemas e soluções ético-filosóficos que cercam a questão da atividade científica. Assumir que, para além de seu sucesso instrumental, as ciências têm sua sustentação social apoiada em outras esferas de validade, quais sejam, a normativa, diga-se ético-moral, e expressiva, tem uma série de importantes conseqüências a que se deve estar atento.

Impõe-se-nos, antes de mais nada, a recusa da ciência mito, a ciência auto-suficiente e auto-regulada, à qual se lhe bastam os próprios princípios. Uma ciência assim, como apontamos, não é neutra, no sentido da boa isenção, mas é cega aos aspectos de que se está isentando, sendo, nesse sentido, inapelavelmente irracional. Mas é preciso, igualmente, evitar uma postura crítica messiânica, como aquela que nos leva a enxergar nas ciências, tal como as conhecemos, uma "má-consciência", que podemos abandonar desde fora, e simplesmente substituir, como se houvesse algum lugar privilegiado de onde pudéssemos olhar o "cesto" de nossas práticas sociais e "jogar fora" aqueles que se revelam "frutos podres". Se hoje colocamos em xeque a validade normativa dos discursos científicos é porque estes negam valores por eles próprios veiculados. Em outros termos, se a "vida não fracassada" que as ciências nos oferecem gera desconforto ou insatisfação, é porque elas de alguma forma levantaram outra possibilidade de futuro diferente daquele que estão efetivamente construindo. Por outro lado, se este futuro não é só "meu", mas inclui "o outro", e se recusa ativamente a não-inclusão do outro, as formas desse futuro não podem ser antecipáveis, senão na justa medida em que os valores que o instruem vão deixando o plano da utopia (que diz respeito a todos mas não pertence a ninguém) e vão sendo incorporados como elementos positivos a projetos efetivamente compartilhados. Assim, qualquer "nova ciência", por maior que seja a ruptura que venha a realizar, será sempre tributária, em alguma medida, daquela a que vem substituir e nunca poderá ter definidas *a priori* as feições que lhe garantirão um lugar no futuro.

Há que estar atento, também, para o fato de que os discursos científicos expressam autenticamente perspectivas subjetivas que se conformam nas relações por eles estabelecidas. Autenticidade expressiva, no âmbito de uma ação comunicativa, não quer indicar aqui sinceridade ou transparência, significado a que nos remete o uso mais corrente do termo no senso comum, relacionado a enquadres psicológicos ou morais da subjetividade. Numa pragmática da comunicação, autenticidade quer indicar que há perspectivas individuais - experiências, interesses, afetos etc. - total ou parcialmente representados na relação estabelecida discursivamente. Isto implica considerar que qualquer projeto de reconstrução da discursividade científica ultrapassa as esferas estritamente éticas e epistêmicas do conhecimento, transitando pelo plano da experiência estética da verdade e dos objetos definidos pelos discursos de verdade. Não é difícil intuir a importância desse aspecto quando todos conhecemos tão bem a pregnância de estereótipos como o do "cientista maluco", do "médico e o monstro", e outros similares, que certamente não é um fenômeno exclusivo dos "leigos". A comunidade científica também trabalha com seus estereótipos, ainda que estes possam ser menos "espetaculares". Nesse sentido, mostra-se ainda muito atual e pouco explorada a

"psicanálise do conhecimento científico", que aborda a ciência a partir de uma "estética da inteligência", tal como proposto por Bachelard (1996), ou ainda a "filosofia do estilo", de Granger (1974) que busca, "por oposição à estruturação manifesta e temática operada pela ciência sobre seus conteúdos", a estruturação "latente e vivida" de uma estética da demonstração.

E na perspectiva da ação educativa propriamente dita, que conseqüências podemos extrair da discussão acima? Como se recoloca o desafio de uma educação escolar universitária que tem pela frente um compromisso ativo contra o que chamamos acima de uma ciência "colonialista" e, enquanto tal, auto-restritiva, quando não mesmo totalitária? Embora não coincidindo com Habermas e Apel no modo como elabora suas perplexidades diante das aporias de uma autocrítica racional, encontramos em Adorno (1995) um diagnóstico quanto à tarefa da educação no contexto contemporâneo muito próximo ao que identificamos na própria teoria da ação comunicativa.

Partindo da crítica à visão romântica do gênio individual como matéria prima do processo educativo e, ao mesmo tempo, criticando a educação massificadora, de caráter totalitário, que trabalha com um ideal de bem comum que "paira" acima dos indivíduos, esse pensador identifica no ideal kantiano de emancipação, qual seja, a liberação das aptidões intelectuais e morais do indivíduo para o exercício responsável de sua liberdade, condição *sine qua non* para uma via efetivamente racional de conduzir as relações humanas. Como tal, Adorno vê na emancipação um princípio fundamental para nortear toda ação educativa. Defende, nesse sentido, uma "educação para a emancipação" baseada em certos princípios básicos, que poderíamos tomar muito adequadamente como desdobramentos apropriados da argumentação que vimos desenvolvendo e, por isso mesmo, como nossas próprias conclusões, encerrando este ensaio:

1 eleger como principal adversário não a ignorância, mas a barbárie, isto é, o impulso de supressão violenta, inclusive intelectual, de toda forma de alteridade;

2 mover-se num equilíbrio entre adaptação e crítica, isto é, a educação deve capacitar ao indivíduo o estar no mundo concretamente posto, ao mesmo tempo em que estimular seu inconformismo, sua capacidade de recriação desse mundo;

3 orientar-se positivamente pelo ideal de superação da "auto-inculpável menoridade dos homens", ou seja, pelo propósito de favorecer em cada um a aptidão e a coragem de servir-se do entendimento sem a necessidade da tutela de outrem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Dialética Negativa.** Madrid: Taurus, 1990.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APEL, K. O. **La transformación de la filosofía**. Madrid: Taurus, 1985.

AYER, A. J. **Linguagem, verdade e lógica.** Lisboa: Presença, 1991.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAUDRILLARD, J. O clone, um crime perfeito. **Folha de São Paulo,** São Paulo, 28 mar, 1997, p. 4-13.

GADAMER, H. G. **Verdad y método**. Salamanca: Sígueme, 1991.

GRANGER, G. G. **Lógica e filosofia da ciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

_____. **Filosofia do estilo**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **A razão.** Lisboa: Edições 70, 1985.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1988.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico - estudos filosóficos.** São Paulo: Tempo Brasileiro,1990[a] .

_____ **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: D. Quixote, 1990[b].

HORKHEIMER, M, ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

McCARTHY, T. **La teoría crítica de Jürgen Habermas.** Madrid: Tecnos, 1995.

MILL, J. S. Sistema de lógica dedutiva e indutiva. In: _____**Stuart Mill / Jeremy Bentham.** São Paulo, Abril Cultural, 1984 (Os Pensadores).

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Sem Martins; Europa-América, 1994.

QUINE, W. O. **Desde un punto de vista lógico**. Barcelona: Ariel, 1962.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza.** Lisboa: D. Quixote, 1988.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHRAIBER, L. B. **Educação médica e capitalismo:** um estudo das relações educação e prática na ordem social capitalista. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1990.

Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia*

Antonio Vicente Marafioti Garnica[1]

GARNICA, A. V. M. Some notes on qualitative research and phenomenology. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

This paper presents some notes on Qualitative Research and the "Situated Phenomenon" approach, rooted in Phenomenology. Brief considerations about Qualitative Research and Phenomenology are made and the "phenomenological reduction" is specially discussed.

KEY WORDS: Research; Models, theoretical; philosophy.

Este artigo tem como objetivo delinear alguns fundantes de uma dentre as várias vertentes da Pesquisa Qualitativa: a modalidade do fenômeno situado, enraizada na Fenomenologia. Inicia-se com breves considerações acerca da Pesquisa Qualitativa e da Fenomenologia e detém-se, particularmente, na redução fenomenológica.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa; modelos teóricos; filosofia.

---

* Texto apresentado na Mesa-Redonda *Paradigmas de interpretação da realidade* organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial do Depto. de Educação em 20/8/96., UNESP/ Botucatu.

[1] Professor da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru/Programa de Pós-graduação em Educação Matemática-UNESP-Rio Claro/Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos.

"Para passar-se de uma palavra ao seu significado, antes destrói-se-á em estilhaços, assim como o fogo de artifício é um objeto opaco até ser, no seu destino, um fulgor no ar e a própria morte. Na passagem de simples corpo a sentido de amor, o zangão tem o mesmo atingimento supremo: ele morre."
(Clarice Lispector em **A Descoberta do Mundo**)

Esse artigo tem como objetivo delinear alguns fundantes de uma dentre as várias vertentes da Pesquisa Qualitativa: a modalidade do fenômeno situado, enraizada na Fenomenologia. Inicia-se com breves considerações acerca da Pesquisa Qualitativa e da Fenomenologia e detém-se, particularmente, na redução fenomenológica. Sua intenção (ou talvez sua pretensão) é possibilitar a atribuição de significados a alguns termos que caracterizam um modo de investigar alternativo às posturas "clássicas" que, à luz do Positivismo, têm dominado o cenário acadêmico. Solicita-se do leitor um abandono - mesmo que temporário - de pré-conceitos para que se estabeleça a escuta atenta que trará à cena o necessário debate. Propõe-se a morte em moratória de algumas concepções como fermento para a páscoa da crítica refletida.

Notas iniciais sobre Pesquisa Qualitativa

Vista de modo técnico, a ciência é tida como um sistema de proposições e procedimentos. Parte-se para uma classificação e hierarquização das ciências, acentuando a necessidade de uma utilidade do conhecimento e anulando-se a dimensão histórica da ciência que, assim tida, se preocupa com fatos, estes elementos definíveis, determináveis, manipuláveis, controláveis, observáveis. Fatos referem-se a objetos. A verdade deve ser objetiva, esclarecendo o que o mundo é "de fato". Decapitando o pensar metafísico, o Positivismo - que encontra no paradigma "clássico" *medium* fértil de proliferação - não se volta a questões que classicamente foram do domínio da Filosofia, como o ser e o fim último das coisas. O Positivismo torna-se uma espécie de decapitação do próprio pensamento filosófico.

A pesquisa, no Positivismo, passa a ser concebida como um modo de geração de conhecimento objetivo, controlada por regras precisas de ação, garantindo a neutralidade

do pesquisador em relação ao pesquisado, sendo o rigor nos procedimentos atribuído meramente à natureza exata de testes - de fundo matemático - utilizados.

As pesquisas de natureza qualitativa - que acreditamos ser um saudável exercício para a Educação (e, em especial, para a Educação Matemática, área na qual realizamos nossas pesquisas) -, surgem menos como opositoras às pesquisas empíricas que como uma outra possibilidade de investigação. (Espósito, 1995) Já aí, nas abordagens qualitativas, o termo ***pesquisa*** ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Essa "compreensão", por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa. O homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive. As coisas do mundo lhe são dadas à consciência que está, de modo atento, voltada para conhecê-las: o homem é já homem-no-mundo, ele percebe-se humano vivendo com outros humanos, numa relação da qual naturalmente faz parte, não podendo dissociar-se dela. Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa - forma de descortinar o mundo -, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo. Também não haverá "conclusões", mas uma "construção de resultados", posto que compreensões, não sendo encarceráveis, nunca serão definitivas.

Lüdke e André (1986) dão as características básicas de uma pesquisa qualitativa:

> 1. .A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...)
> 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. (...)
> 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. (...)
> 4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (...)
> 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (p. 11-3).

Sob uma ótica diferenciada mas não divergente da de Lüdke e André (1986) acerca das abordagens qualitativas, Martins e Bicudo (1989) vêem o pesquisador como aquele que deve perceber a si mesmo e perceber a realidade que o cerca em termos de possibilidades, nunca só de objetividades e concretudes, a partir do que a pesquisa qualitativa, dizem, dirige-se a fenômenos, não a fatos. ***Fatos*** são eventos, ocorrências, realidades objetivas, relações entre objetos, dados empíricos já disponíveis e apreensíveis pela experiência, observáveis e mensuráveis no que se distinguem de ***fenômeno***.

[1] "Realidade já não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado em termos de um conhecimento que privilegia explicações em termos de causa e efeito. Porém, a realidade, "o que é", emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno". (Bicudo, 1994; p.18)

> O significado de **fenômeno** vem da expressão grega *fainomenon* e deriva-se do verbo *fainestai* que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim, *fainomenon* significa aquilo que se mostra, que se manifesta. *Fainestai* é uma forma reduzida que provém de *faino*, que significa trazer à luz do dia. *Faino* provém da raiz *Fa*, entendida como *fos*, que quer dizer luz, aquilo que é brilhante. Em outros termos, significa aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo. (...) *Fainomena* ou *fenomena* são o que se situa à luz do dia ou o que pode ser trazido à luz. Os gregos identificavam os *fainomena* simplesmente como *ta onta* que quer dizer entidades. Uma entidade, porém, pode mostrar-se a si mesma de várias formas, dependendo, em cada caso, do acesso que se tem a ela. (Martins e Bicudo, 1989; p.21-2)

A pesquisa qualitativa, baseada nesses parâmetros iniciais, pode ser efetivada em várias modalidades. Esse cuidado em levantar as origens do termo **fenômeno** aproxima-se (e aproxima a pesquisa qualitativa) da visão fenomenológica de mundo: é também pela apreensão do termo fenômeno que Heidegger apresenta sua fenomenologia. A pesquisa qualitativa, porém, pode ser efetivada em outras várias modalidades que não as de perspectiva fenomenológica. A que aqui apresentaremos, a saber, a "pesquisa qualitativa na modalidade do fenômeno situado", é de enfoque fenomenológico.

"Zu den Sachen selbst": notas sobre Fenomenologia e pesquisa qualitativa na modalidade do fenômeno situado

A Fenomenologia é, neste século, segundo Martins, "um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípuo é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos". (Martins apud Bicudo, 1994; p.15)

Como corrente filosófica fundada por Husserl, a Fenomenologia surge intimamente ligada à Matemática: "O que motivou o início da fenomenologia - afirma Husserl - foi 'o problema radical de uma clarificação dos conceitos fundamentais lógicos e matemáticos, e com isso o de uma fundamentação efetivamente radical da lógica e da matemática' "(Moura, 1989; p.47). Rompendo com os tradicionais modos de filosofar, todos tributários de posições filosóficas outras, Husserl toma como máxima o "ir às coisas mesmas" donde os princípios dessa fenomenologia não se pautarem em posições prévias, mas "exprimirem aquilo que é dado diretamente na consciência. (...) Aqui, o *zu den Sachen selbst* será o corolário da 'epoché filosófica' que deverá libertar a fenomenologia nascente de toda dependência em relação a uma 'ciência tão contestável e tão suspeita como a filosofia' "(Moura, 1989; p.20). A "epoché" diz do colocar em suspensão crenças prévias, uma redução de quaisquer teoria e explicação apriorísticas.

A fenomenologia, portanto, responderá ao filósofo que não se contenta com o conhecimento natural, o diretamente dado e apoucadamente questionado, pedindo por uma clarificação dos conceitos fundamentais, da realidade última[1] das coisas do mundo, buscando transcender a ingenuidade, que é, exatamente, "a convivência pacífica com o não-justificado". (Moura, 1989; p.48) Visa-se, assim, à compreensão, ao conhecimento do mundo, sendo que o "voltar-se às coisas mesmas" acaba reduzido "ao voltar-se para o conhecimento ele mesmo".[2]

Heidegger, discípulo de Husserl, afasta-se da fenomenologia como inicialmente posta, debruçando-se sobre a existência humana e seu sentido mais profundo, vinculando suas preocupações à questão do ser, em sua ontologia fundamental. Propondo a destruição da ontologia tradicional, Heidegger volta-se à procura do sentido original do ser, construindo uma nova terminologia filosófica que possa dar conta dessa proposta, iniciando sua busca

[2]"O *zu den Sachen selbst* significa *zu der Erkenntnis selbst*, nem mais nem menos. E as *Investigações* não deixam dúvida quanto a isso, quando indicavam que a desejada 'claridade filosófica' em relação às proposições lógicas era obtida através da evidência sobre a essência dos modos de conhecimento (*Erkenntinisweise)*, que desempenham um papel na efetuação dessas proposições. O 'retorno aos objetos' não é assim senão o retorno aos atos através dos quais se tem um conhecimento dos objetos."(Moura, 1989; p.22)

no estudo de fragmentos pré-socráticos. É na linguagem que a apreensão do ser se dá, e toda a filosofia heideggeriana acaba sendo caracterizada como uma hermenêutica do ser. A arqueologia dos termos - e não só dos filosóficos - é uma empresa constante em Heidegger e, de um modo "complementar", retomada por Paul Ricoeur em sua Fenomenologia Hermenêutica. É necessária uma depuração dos significados das palavras, que com o tempo e o uso constante mais são obscurecidas que elucidadas. Ficam estabelecidas, nessa procura de clarificação da linguagem para a apreensão do sentido último da existência humana, as existenciálias do ser. O ser é, existencial e primordialmente, afetividade, comunicação e compreensão. Lançado no mundo, o homem percebe-se e torna-se humano no contato com os outros humanos, **afetado** pelo que desse convívio descortina. **Comunica** suas *experienciações*, **compreende** o mundo não como uma forma de apreendê-lo objetivamente, mas como um ato de descortiná-lo. O mundo-vida,[3] também esse não meramente o mundo dos objetos disponíveis em sua concretização mundana, mas a totalidade das percepções vividas, é apreendido pela consciência, que é intencional no sentido de, atentivamente, voltar-se para o que pretende compreender, interrogando.

[3] Mundo-vida (*lebenswelt*) e intencionalidade da consciência são termos cunhados, inicialmente, por Husserl, em sua fenomenologia estrutrural.

> Falar do mundo como sendo um real vivido é propor, ao mesmo tempo, duas teses. É afirmar - esta é a primeira tese - uma oposição a qualquer proposta centralizada em qualquer teoria que sustente a existência de dados sensoriais, isolados e sem sentido em si mesmos. (...)
> É afirmar - esta é a segunda tese - que a ênfase é posta na experiência viva, no mundo como ele é vivido. Nas experiências vividas combinam-se memórias, percepções, antecipações a cada momento. Esta unidade nunca é estática ou final. (Martins e Bicudo, 1989; p.80-1)

A essência[4] do que se procura nas manifestações do fenômeno nunca é totalmente apreendida, mas a trajetória da procura possibilita compreensões. Fenômenos nunca são compreendidos sem que sejam inicialmente interrogados: disponíveis na percepção, são questionados e, na perspectiva fenomenológica, qualquer forma de manifestação ou objetividade implica um relacionamento intersubjetivo. O questionamento põe-nos frente ao manifesto, em atitude de abertura ao que se mostra, na intenção de conhecer, própria da consciência. O fenômeno, assim, é sempre visto contextualizadamente.

[4] O termo "essência" pode ser entendido em oposição à "aparência". A busca dessa "essência", inalcançável, inicia-se ao interrogarmos suas manifestações aparentes e, nessa busca, compreensões são possíveis. "Na filosofia contemporânea, a essência não define nem revela a natureza do homem" (Japiassu e Marcondes, 1993). Para Heidegger, a essência do ser-aí (*Dasein*), consiste em sua existência, daí buscarmos o Ser via suas manifestações mundanas, que são-no-mundo.

Tendo surgido como método para fundamentar tanto as ciências quanto a própria filosofia, a Fenomenologia torna-se movimento filosófico, fornecendo as concepções básicas subjacentes ao método. Conforme o tema interrogado e o pensador que faz a interrogação, a fenomenologia assume faces específicas e transforma-se: Husserl, Heidegger, Ricoeur, Merleau-Ponty e Gadamer estão entre os que têm se valido do método fenomenológico e da Fenomenologia.

Situados num determinado contexto, cercados pelas coisas do mundo, entre as tantas com as quais nos defrontamos, optamos por investigar um tema, buscando compreender o **fenômeno** ao colocá-lo em suspensão. Com o fenômeno em suspensão, e tendo tematizado[5] o que dele se procura compreender e interpretar, o objetivo do passo seguinte dessa pesquisa é buscar sua essência ou estrutura, que se manifesta nas descrições ou discursos de sujeitos. O pesquisador busca apreender aspectos do fenômeno por meio do que dele dizem outros sujeitos com os quais vive, interrogando-os de modo a focar seu fenômeno. Quando os outros descrevem aspectos do fenômeno, eles os descrevem como os percebem, no desejo de comunicar essas suas percepções. A descrição pressupõe uma audiência que não conhece o descrito mesmo quando já exista entre pesquisador e pesquisado uma primeira aproximação, pois é sempre certa a impossibilidade de comunicação plena da experiência subjetiva:

[5] "Tematizar quer dizer por de forma estabelecida, localizada, um assunto ou tópico sobre o qual se vai discursar, dissertar ou falar seriamente." (Martins e Bicudo, 1989; p.76)

> Para uma investigação existencial, a comunicação é um enigma e até mesmo um milagre. Por quê? Porque o estar junto, enquanto condição existencial da possibilidade de qualquer estrutura dialógica do discurso, surge como um modo de ultrapassar ou de superar a solidão fundamental de cada ser humano. (...) A experiência experienciada, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação, torna-se pública. (Ricoeur, 1987; p.27-8)

Quando a descrição é feita dá-se, então, a tentativa de romper, na comunicação, a impossibilidade da apreensão total da experiência subjetiva. Captada pela escrita, a descrição dá indicativos de como o sujeito percebe o fenômeno, que vai se revelando ao mesmo tempo em que as descrições, agora transcritas, vão sendo analisadas:

> (...) pode-se dizer que só haverá Ciência Humana se se visar à maneira pela qual as pessoas, ou grupos delas, representam as palavras para si mesmas,

> utilizando suas formas de significados; como elas compõem discursos reais; como revelam ou ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez porque o que dizem seja desconhecido para elas mesmas; como revelam mais ou menos o que desejam. Mas, de qualquer maneira, as pessoas ou o grupo de pessoas deixam um conjunto de traços verbais dos pensamentos que devem ser decifrados, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa, se se quiser fazer Ciência Humana. Assim, os conceitos sobre os quais as Ciências Humanas se fundamentam, em um plano de pesquisa qualitativa, são elaborados pelas *descrições*. (Martins e Bicudo, 1989; p.43)

[6] Nessa perspectiva fenomenológica de conduzir a pesquisa, as categorias são chamadas abertas em contraposição às categorias como concebidas aristotelicamente. Categorias são, segundo Husserl, grandes regiões, não apriorísticas, de generalizações.

O que é dito na descrição aponta para a vivência do fenômeno que se quer compreender, e a compreensão desse fenômeno fica tanto mais clara quanto maior for o esforço de perscrutá-lo, em análises. É a trajetória cujo itinerário é dado pela busca "às coisas mesmas", iniciado pelo movimento de *epoché*, no qual o fenômeno é posto em suspensão, quando o pesquisador se despe de referenciais teóricos prévios. Ficam, é claro, os pressupostos vivenciais - ou o pré-vivido, pré-reflexivo -, que ligam pesquisador e pesquisado, o que impede o cômodo distanciamento que possibilita a neutralidade.

[7] A redução é entendida como movimento do espírito humano de destacar aquilo que julga essencial ao fenômeno, o que é feito por meio de ações como o intuir, o imaginar, o lembrar e o raciocinar.

Consideremos, entretanto, que a análise fenomenológica não se encerra na descrição do subjetivo, como poderiam argumentar alguns. A mediação pela linguagem, sempre presente, e o "viver-com" - intersubjetivo -, permitindo a compreensão e interpretação de um discurso que não é o nosso próprio, colocam a análise conduzida pela fenomenologia como abrangendo o histórico e o social, pois encontros e mediações ocorrem temporal e contextualizadamente.

Situado o fenômeno, recolhidas as descrições, iniciam-se os momentos das análises **Ideográfica** e **Nomotética**. Na análise Ideográfica (assim chamada porque busca tornar visível a ideologia presente na descrição ingênua dos sujeitos, podendo para isso lançar mão de ideogramas ou símbolos expressando idéias), o pesquisador procura por unidades de significado, o que faz após várias leituras de cada uma das descrições. As leituras prévias fazem parte de uma primeira aproximação do pesquisador em relação ao fenômeno, numa atitude de familiarização com o que a descrição coloca. As unidades de significado, por sua vez, são recortes julgados significativos pelo pesquisador, dentre os vários pontos aos quais a descrição pode levá-lo. Para que as unidades significativas possam ser recortadas, o pesquisador lê os depoimentos à luz de sua interrogação, por

[8] O termo deriva-se de *nomos*, que significa uso de leis. Nomotético, assim, indicaria a elaboração de leis ou princípios gerais originados do conhecimento de fatos anteriores.

meio da qual pretende ver o fenômeno, que é olhado de uma dentre as várias perspectivas possíveis.

> (...) como é impossível analisar um texto inteiro simultaneamente, torna-se necessário dividi-lo em unidades. (...) as unidades de significado são discriminações espontaneamente percebidas nas descrições dos sujeitos quando o pesquisador assume uma atitude psicológica e a certeza de que o texto é um exemplo do fenômeno pesquisado. (...) As unidades de significado (...) também não estão prontas no texto. Existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador. (Martins e Bicudo, 1989, p. 99)

O trabalho segue, então, ancorado nessas unidades de significado que são, depois de recolhidas, transcritas para a linguagem do pesquisador, num discurso mais próprio da área na qual a pesquisa se insere. Articulando as compreensões que resultaram dessa seleção das unidades de significado e das próprias unidades, o pesquisador trata de agrupá-las em categorias - ditas abertas[6] - mediante reduções[7]. Esses agrupamentos formam uma síntese dos julgamentos consistentes dados nas descrições ingênuas dos sujeitos. É a partir desses agrupamentos que o pesquisador passa a sua segunda fase de análise, a nomotética, quando a investigação dos individuais, feita pelo estudo e seleção das unidades de significado e posterior formação das categorias abertas, é ultrapassada pela esfera do geral. Segundo Martins e Bicudo (1989), "A ciência empírica despreza a análise ideográfica, dando preferência, indiscutivelmente, à análise nomotética. No caso da análise qualitativa, a abordagem nomotética, apenas, é praticamente impossível, pois os dados com que vai lidar provêm da análise ideográfica ou estrutura psicológica individual" (p.106).

A análise nomotética[8] é feita com base na análise das divergências e convergências expressas pelas unidades de significado, estando vinculada, ainda, a interpretações que o pesquisador faz para obter cada uma dessas convergências ou divergências. Disso, novos grupos são formados e, num processo contínuo de convergências e interpretações, sempre explicitadas, novas categorias abertas, mais gerais, vão-se formando. As generalidades[9] resultantes dessa análise iluminam uma perspectiva do fenômeno, dado seu caráter perspectival.[10]

[9] Devem ser esclarecidas perspectivas possíveis para o termo generalização: segundo Martins e Bicudo (1989), a pesquisa qualitativa pauta-se numa generalização formal, porque diz de proposições gerais advindas de proposições particulares que se complementam num intrincado elo de referências e interpretações. Já a generalização geral, do domínio da pesquisa de natureza quantitativa, parte de um certo número de casos individuais, quantifica fatores segundo um estudo típico, procura por correlações estatísticas e probabilidades que digam se tais correlações ocorrem ou não ao acaso. Generaliza-se então o encontrado nos casos particulares, pautando-se em procedimentos estatísticos. Assim, as generalizações podem ou não ser mantidas para cada caso individual.

Permeia a trajetória de análise a necessidade de constantes reduções, como nos foi possível mostrar. Tanto na instância ideográfica quanto na nomotética fazemos uso dessas reduções, por meio das quais chegamos às categorias abertas. E o termo "redução" é bastante caro ao pensamento fenomenológico, tendo origem na fenomenologia de Husserl. A perspectiva do fenômeno situado na pesquisa qualitativa, nossa opção aqui, porém, vale-se de um imbricamento da filosofia de Husserl com a de Heidegger, como já nos foi possível explicitar, se não claramente, ao menos pelo uso particular da terminologia heideggeriana nesse universo de pesquisa plasmado na Fenomenologia. Revisitemos alguns dos fundantes que tornam possível lançar mão da redução, como pensada em Husserl, fazendo interconexões com elementos vindos de Heidegger.

A proposta fundamental de Husserl era a da construção de uma ciência do rigor — a Fenomenologia — que se diferenciasse da "atitude natural". A ciência natural é "ingênua no que diz respeito a seus pontos de partida. Para ela, a natureza do que deve ser investigado está simplesmente *lá*" (Husserl apud Bell, 1991; p.158, trad. nossa). A Fenomenologia, tida como ciência do rigor, é rigorosa por não conter nenhuma afirmação que não esteja absolutamente fundamentada ou plenamente justificada, sendo que tal fundamentação ou justificação não pode ser pautada em pressuposições aceitas como se fossem dadas: tudo deve ser intensamente investigado. A Fenomenologia "não apenas será ciência do rigor como qualquer outra, como deverá ser 'a mais rigorosa e elevada de todas as ciências' " (Moura, 1989: 26). Essa exigência do rigor obrigará o fenomenólogo a nortear-se por duas proibições: aquela de não recorrer a nenhum dado científico como fundamento teórico disponível a princípio, e a de não carregar para a região da filosofia o modelo discursivo próprio das ciências[11]. Desse modo, abandonando referenciais prévios, constituem-se duas regiões discursivas distintas: a da fenomenologia como ciência rigorosa e a das demais ciências. Nisso a redução fenomenológica - não uma teoria ou afirmação, mas um ***procedimento*** - desempenhará papel fundamental. Redução, redução fenomenológica, redução transcendental e *epoché* podem, aqui, ser tidos como sinônimos (Bell, 1991). Disso surgirá, posteriormente, a redução ***eidética***, que nos fará não só abandonar um ponto de partida estabelecido e tido como dado, mas nos indicará a trajetória rumo à essência do que focamos: "A redução fenomenológica terá um grande trabalho a desempenhar. Entre as tarefas para as quais será chamada estão as seguintes. Primeiro, ela deve nos deixar aptos a escapar do naturalismo, ligando-nos a um ponto de vista transcendental. Segundo, ela será - ao menos em parte - a garantia do 'rigor', o que

[10] Perspectival, aqui, diz do que não pode ser percebido num todo absoluto e único. Cada fenômeno, em si, é percebido pelos diferentes sujeitos nas várias perspectivas através das quais se manifesta e pelas quais é olhado.

nos colocará em posição de fazer afirmações 'absolutamente fundadas'. Finalmente, e talvez o mais importante para Husserl, a redução tornará acessível a *região* cujos componentes deverão ser explorados pela filosofia" (Bell, 1991; p.161, trad. nossa).

Desse modo, nada do plano da atitude natural estará presente na esfera fenomenológica, pois a *epoché* - ou a redução[12] - inibirá qualquer possibilidade de conhecimento teórico prévio, abrindo caminho para uma "ciência completamente diferente (...) na qual se fala tematicamente apenas de vividos e dos modos de consciência e daquilo que é visado, mas apenas enquanto visado' " (Moura, 1989; p. 25). Há, em Heidegger, um eco dessa tese que nos reporta à função da *epoché*: "quando ele [Heidegger] define as ciências positivas como aquelas que se dirigem aos 'entes', exige que a filosofia tenha um método diferente daquele das ciências, e afirma que a fenomenologia, quer dizer, o método da filosofia, não pode proferir teses sobre os entes. A redução fenomenológica, definida como 'a parte fundamental do método fenomenológico' é vista como uma mudança de direção do olhar normalmente dirigido aos entes. Obviamente, o eco termina quando se descobre que o olhar deve sair dos 'entes' e dirigir-se ao 'ser' " (Moura, 1989; p. 40), pois "no sentido estrito, não há (...) para Husserl uma 'fenomenologia do ser' e o prefácio de 1913 [às ***Investigações***] era plenamente fiel ao limitar o *zu den Sachen zelbst* a um retorno ao conhecimento" (Moura, 1989; p. 25). De Husserl a Heidegger, então, há esse distanciamento de concepções no que diz respeito à abordagem fenomenológica: esta será estrutural (visando às "coisas mesmas" ou ao "conhecimento ele mesmo" ou às estruturas da experiência) em Husserl, e postura que visa ao Ser - e, portanto, ontológica - em Heidegger.[13]

Uma última - mas não menos importante - consideração sobre a **redução** no fazer fenomenológico é a possibilidade de avaliá-la como procedimento:

> (...) a redução é um procedimento para nos induzir a um particular estado da mente no qual nenhuma concepção adequada pode ser formada por quem não operou com sucesso a redução. (...) Numa tal situação, parece haver somente duas opções abertas àquele que deseja avaliar um conjunto de instruções. O primeiro é tentar e implementá-las para ver o que acontece [Não existe impedimento teórico para que se testem as instruções com o objetivo de ver se funcionam: pense na avaliação de um conjunto de instruções para cozinhar um ovo. (...) Mas se o estado final pode somente ser reconhecido ou adequadamente concebido por alguém que seguiu as instruções, então todas as formas normais de avaliação, racional ou objetiva,

[11] Nesse ponto, a filosofia como vista por Husserl torna o cartesianismo censurável por "estabelecer uma continuidade entre o discurso filosófico e o discurso científico" (Moura, 1989; p.26). Isso fica mais claro quando sabemos que a abordagem cartesiana à Matemática foi mais um exemplo da possibilidade de intervenção de sua filosofia nas ciências, mais um "exercício filosófico", do que o contrário, como se pode pensar.

> falham. E essa dificuldade é mais intensa quando o estado final é um estado da mente (...)]. (...) A segunda e última opção que nos resta para avaliar um conjunto de direções ou instruções (naqueles casos em que não se tem acesso independente ao estágio final a que se pretende chegar), é transformar tais instruções nas sentenças assertivas mais próximas, e então avaliá-las por sua verdade, consistência, habilidade em resolver problemas e coisas assim (Bell, 1991; p.163, trad. nossa).

Quando o que se busca é a apreensão da essência de determinado fenômeno - o que obviamente passa pela necessidade de implementação da *epoché* - a "avaliação" do procedimento é o trafegar pelo próprio procedimento, visto que compreensões nunca serão definitivas, mas formam-se cada vez mais elaboradamente. Assim, insere-se a *epoché*, vista como mais do que um mero conjunto de instruções, numa postura fenomenológica que já chegou a ser concebida, pelo próprio Husserl, como análoga, em seu início, a uma conversão religiosa: "/.../ tornar-se-á manifesto que a atitude fenomenológica total e a *epoché* a ela pertencente estão destinadas a efetuar uma completa transformação pessoal, comparável, em seu início, a uma conversão religiosa. [Uma tal transformação] carrega em si a significância da maior transformação existencial que é imputada como uma tarefa ao ser humano como tal" (Husserl apud Bell, 1991; p. 162-63).

[12]"Na medida em que a fenomenologia visa a descrever os fenômenos presentes na consciência e não os fatos físicos ou biológicos, ela é levada a por esses fatos 'entre parênteses' . A *epoché* designa justamente essa colocação entre parênteses, essa suspensão do juízo (sinônimo de redução fenomenológica). /.../ Esse mundo natural é um existente, uma realidade: eis a tese geral da atitude natural, diz Husserl. A *epoché* consiste em alterá-la radicalmente, quer dizer, em suspender o juízo sobre o mundo natural" (Japiassu e Marcondes, 1993; p.83).

Sendo necessário, de alguma forma, concluir ...

Com os fundamentos dados pela Fenomenologia, a vertente da Pesquisa Qualitativa, da qual aqui tentamos esboçar alguns pressupostos teóricos, tem encontrado ressonância nas investigações em Educação talvez por ser um modo de, radicalmente, romper a hegemonia das concepções clássicas. Esse modo de pesquisar, aliado às outras modalidades de natureza qualitativa, tem sido altamente produtivo. Talvez o caráter de "processo", naturalmente subjacente à ação educativa, indique tanto a viabilidade quanto a necessidade de abordagens que possibilitem compreender o que, de certo modo, é "impreciso", dinâmico, não "quantificável". A sensatez, entretanto, impede-nos de expor esse enfoque como redentorista: não se trata de renegar os métodos quantitativos, mas, certamente, de se tentar motivar os atuais pesquisadores a formas alternativas de descortinar outras faces dentre as inúmeras faces das coisas do mundo. Não se nega a

[13] E passará a ser fenomenologia hermenêutica em Ricoeur, visando à expressão da experiência, sendo a *epoché* trocada pelo exame de textos e pela investigação da linguagem simbólica. (Cf. Garnica, 1992 e Ihde, 1986).

importância da medida mas, certamente, seria desastroso, a partir disso, afirmar que só é importante o mensurável,[14] o conclusivamente objetivo. O diálogo entre práticas metodológicas é, certamente, um exercício saudável mas, reconhecemos, difícil: ele exige, além de ousadia, reflexão apurada sobre fundamentos e instrumentos e, principalmente, a explicitação clara das concepções que movem o pesquisador. Pesquisar é mostrar-se. Pesquisar é um exercício para compreendermos o mundo.

[14] Abraham Moles, em seu ***As Ciências do Impreciso***, apresenta considerações valiosíssimas acerca da "vertigem da medida" manifestada na modificação do "a medida é boa" para "só é bom o que pode ser medido".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELL, D. Transcendental idealism. In: **Husserl**. (Serie "The Arguments of the Philosophers" edited by HONDERICH, T..) London: Routledge, 1991.

BICUDO, M. A. V., ESPÓSITO, V.H.C. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1994.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V., ESPÓSITO, V. H. C. (orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Piracicaba: Unimep, 1994.

BICUDO, M. A. V.. Pesquisa em Educação Matemática. ***Pro-posições*** (Campinas), v.4, n.1, p.18-23, 1993.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1988.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto/1**. Trad. de Carmen S. Guedes, Rosa M. Boaventura. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

DESCARTES, R.. **Discurso sobre o Método**. Trad. Márcio Pugliesi et al.. São Paulo: Hemus, s/d.

ERNEST, P. **The Philosophy of Mathematics Education**. New York: Falmer Press, 1991.

ESPÓSITO, V.H.C. **Selecionando uma modalidade de pesquisa:** implicações metodológicas. São Paulo: PUC, 1995. (Mimeog).

FERREIRA, A.B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GADAMER, H-G. **Truth and method**. (translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall). New York: Crossroad Publishing Corporation, 1992.

GARNICA, A.V.M. **A interpretação e o fazer do professor:** possibilidade de um trabalho hermenêutico na Educação Matemática. Rio Claro, 1992.Dissertação (Mestrado).

GILES, T.R.. **Dicionário de Filosofia:** termos e filósofos. São Paulo: EPU, 1993.

GRANGER, G. G.. **Filosofia do estilo**. Trad. de Scarlett Z. Marton. São Paulo: Perspectiva e Ed. da Universidadae de São Paulo, 1974.

HADAMARD, J. **Psicologia de la invención en el campo matematico**. Ttrad. L. A. Santaló Sors. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1947.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1989.

HEIDEGGER, M. Um discurso de Martin Heidegger. Trad. Maria Aparecida Viggiani Bicudo. **Revista Leopoldianum**, v. 10, 1983 .

IHDE, D. **Hermeneutic Phenomenology - The Philosophy of Paul Ricoeur**. Evanston: Northwestern University Press, 1986.

JAPIASSU, H. e MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. Trad. Fátima Sá Correia et al.. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, M. Como anda o debate entre metodologias qualitativas e quantitativas na pesquisa em Educação. **Temas e Debates**, p. 61-3, 1988.

MARIAS, J. **Introdução à Filosofia**. Trad. Diva Ribeiro de Toledo Piza. São Paulo: Duas Cidades, 1985.

MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia:** *fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico de currículo:** educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, J. **Não somos Chrno's, somos Kairós**. São Paulo: PUC, [s/d]. (mimeog).

MOLES, A. **As ciências do impreciso**. Trad. de Glória C. Lins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MOURA, C.A.R. **Crítica da Razão na Fenomenologia**. São Paulo: Edusp/Nova Stella, 1989.

PESSANHA, J.A.M. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. In: **Cadernos Anped**, n. 4, p. 1-36, 1993.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.

RICOEUR, P. ***Du texte à l'action:*** essais d'hermeneutique II. Paris: Seuil, 1986.

STEINER, G. **Linguagem e silêncio:** ensaios sobre a crise da palavra. Trad. de Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

No encontro da técnica com a Ética:

o exercício de julgar e decidir no cotidiano do trabalho em Medicina*

Lilia Blima Schraiber[1]

SCHRAIBER, L. B. When technique meets ethics: the exercise of judgment and decisionmaking in the daily medical routine. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação,** v.1, n.1, 1997.

The author aims at discussing the role of medical education, while ethics is part of it , in the current crisis faced by Medicine. By characterizing ethics and technique as consubstancial dimensions of the medical practice, she elects the clinical judgment and the practical aspect of the action the most appropriate spheres to be studied. She makes evident the inseparability of these dimensions by pointing out the presence of what she calls "surprising opposites" in medical practice; among them, art and science. Thus, she characterizes the present work as a situation of "conflict of obligations" and considers its qualification a "difficult task". She discusses the appeal to ethics, proper of this situation, inscribing it in technique and concludes this inscription supports the intervention of ethics, from both the human and social perspectives. The making of decisions grounded on an opposite basis makes technique bureaucratic and exempts doctors from being considered responsible for their acts by society. Therefore, the author warns that medical education should include ethics, which would be focused from 2 stand points: as a discipline and as a practice.

KEY WORDS: Medicine; medical education; ethics, medical; judgment; professional practice.

A autora objetiva discutir a participação da educação médica, ao assumir a ética como sua questão, na atual crise da medicina. Caracterizando a ética e a técnica como dimensões consubstanciais da prática médica, elege o julgamento clínico e o âmbito prático da ação como esferas mais apropriadas para exame. Evidencia a inseparabilidade daquelas dimensões, ao mostrar a presença do que chama "os contrários surpreendentes" no trabalho médico, entre eles, a arte e a ciência. Caracteriza então este trabalho, como situação de "conflito de deveres", examinando sua qualificação de "ato difícil". Discute o apelo à ética, próprio desta situação, inscrevendo-a na técnica e conclui que esta inscrição ampara a intervenção, da perspectiva humana e social. A tomada da decisão em bases contrárias burocratiza a técnica, alienando o médico da responsabilização social de seu ato. Por tudo isso, adverte que a educação médica deve considerar a inclusão da problemática ética de duas perspectivas aliadas: como disciplina e como exercício prático.

PALAVRAS-CHAVE: Medicina; educação médica; ética médica; julgamento; prática profissional.

---

* Texto produzido para a mesa-redonda sobre *Ética,* organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, em agosto de 1996.

[1] Professora do Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da USP.

Crise da assistência, crise do médico, crise da medicina: ética e profissão na vida cotidiana de trabalho

Buscaremos neste artigo examinar o trabalho do médico em seu cotidiano, como exercício articulado de conhecimento científico e saber prático - termos que precisaremos mais adiante. Buscaremos ainda mostrar que isto lhe confere uma característica bastante peculiar como trabalho social e uma ação bastante complexa como prática técnico-científica, destacando algumas questões importantes relacionadas a essa característica no atual contexto de crise da assistência à saúde no Brasil.

Nosso propósito será contribuir para um melhor entendimento da seguinte questão: até que ponto poderemos atuar, nesse contexto crítico, pela via da formação do médico, em especial pelo aprimoramento do ensino técnico e científico da escola médica e pela revalorização da educação como desenvolvimento não apenas técnico, mas ético, moral e político do médico. Este último aspecto refere-se diretamente à maior consciência da dimensão econômico-social da medicina e à introjeção do valor da responsabilização social do médico, desenvolvendo um comportamento de maior compromisso de cada médico no exercício de sua prática.

Certamente relacionada à ética em saúde e à ética profissional, a valorização e aceitação deste compromisso é tarefa que demanda esforços em múltiplas direções. Um deles já tem-se manifestado e aparece ligado à própria formação escolar do médico, em termos de ampliar e solidificar conteúdos disciplinares. Assim, introduzir a ética nas grades curriculares, ou aprimorar seu ensino nas escolas em que já é trabalhada como disciplina, tem sido proposição presente nos debates mais atuais sobre nosso tema. Vamos ampliar essa idéia em outras direções, particularmente pensando a prática no momento de seu exercício e a ética como questão cotidiana, como vida da profissão.

A crise da assistência apresenta inúmeras faces, entre elas, os problemas de acesso e elitização da assistência; a despersonalização dos cuidados e a burocratização assistencial; a falta de motivação profissional e as más condições de trabalho. De um modo geral, o conjunto de fatores críticos resultam em baixa qualidade da assistência, sobretudo diante do possível em outros países, portadores de maiores recursos e maior satisfação pessoal dos médicos e outros profissionais.

Por outro lado, da perspectiva da atuação do médico, a crise assistencial é também crise da qualidade de seu desempenho concreto (Dussault, 1992). Nesse sentido, pelo menos duas perguntas têm sido bem freqüentes: a crise também dependeria do

profissional e de cada médico individualmente? o que isto estaria representando como resultado de uma formação médica insuficiente?

Em certos períodos da nossa história assistencial, como nos anos 70 e 80, situações críticas foram tributadas a inadequações da estrutura dos serviços, como por exemplo, a ausência de um Sistema de Saúde. Detectava-se uma rede repleta de duplicidades institucionais, sem políticas gerenciais claras e racionais, com políticas administrativas conflitantes e vinculadas a diversos interesses em oposição. Além disto, as tentativas governamentais de organizar a assistência, como o INPS, depois INAMPS, resultaram em rápida capitalização do setor saúde e uma privatização às expensas da receita pública, produzindo não uma, mas várias redes - "sistemas". Estas, independentes entre si do ponto de vista gerencial, mas econômica e politicamente interrelacionadas, não se mostraram organizações mais racionais, quer como setor privado, quer como público. O produto foi o aumento progressivo dos custos de produção, assim como dos gastos públicos, com baixa eficácia produtiva e nenhuma reversão política em termos da eqüidade, pois dificultou acessos, ao mesmo tempo que apresentou contrastes com alguns serviços bastante ociosos. (Guimarães, 1979; Possas, 1981; Braga e Paula, 1981; Oliveira e Teixeira, 1986; Mendes, 1993)

No que se refere ao desempenho profissional, estas proposições mostraram o quanto a prática dos médicos sofre repercussões dos contextos em que se inserem, as "condições de trabalho". Assim, não só a remuneração do trabalho interpela a atuação de cada médico e do conjunto deles em cada situação institucional, mas também as instalações, os equipamentos existentes, as políticas institucionais de incorporação, manutenção e renovação de tecnologias, ou as formas institucionais de captar e fixar clientelas e, ainda, os recursos humanos, isto é, a organização e as políticas de desenvolvimento dos trabalhadores da instituição, tal como na formação das equipes de trabalho, médica e não-médica. Temos, assim, condições materiais e não materiais interferindo na qualidade da assistência. (Schraiber e Nemes, 1996)

Mas ainda temos algo que decorre dessas condições e que diz respeito ao modo como elas são aceitas, introjetadas, pensadas (percebidas e explicadas) e valorizadas na dimensão subjetiva do trabalho, isto é, como repercutem e são elaboradas pelos profissionais em termos de suas motivações, expectativas individuais, de atuação e desenvolvimento profissional, e também de representações e ideais coletivos de trabalho, tal como a imagem da boa medicina, para os médicos em geral. (Schraiber, 1991)

Não obstante o reconhecimento da dependência do ato médico relativamente a esta complexa rede de condicionantes do trabalho, desde os anos 50-60 em que aparecem os primeiros questionamentos acerca da assistência frente às necessidades de saúde da

população (Donanngelo e Pereira, 1976), a qualidade desse ato nunca deixou de ser vista como tributária também, e muitas vezes de forma isolada ou até exclusiva do profissional. Este, ora tomado apenas como produto da formação escolar, ora como mero recurso instrumental da estrutura de assistência, reitera-se como dimensão problemática. (Schraiber e Peduzzi, 1993; Paim, 1994; Schraiber e Machado, 1996) Por essa razão examiná-lo no trabalho cotidiano, evitando estas duas reduções do médico como trabalhador, ser-nos-á extremamente importante.

O desempenho médico

Há, no desempenho profissional, pelo menos dois aspectos que consideramos importante destacar: o julgamento clínico, incluindo a decisão médica; e a intervenção que efetiva a decisão. A própria intervenção, por sua vez, engloba duas dimensões, que são praticadas em conjunto, mas que podemos diferenciar para nossa reflexão. São elas: a física e a comunicacional.[1]

[1]Tratamos, aqui, do fato de que toda ação sobre o corpo (seja manual direta ou não), todo o gestual do ato e o explicitamente enunciado, resultam em comunicados e aprendizados, além de alterações físicas. São repercussões, pois, no plano material e no plano simbólico.

Antes que qualquer leitor possa entender a nossa proposição como sendo uma espécie de divisão entre o que é pensamento ou fala e o que é ação; ou o que é bem objetivo no desempenho e o que é mais subjetivo; o que é anterior e o que é posterior como momento da técnica, ou ainda, o que é mais ou menos valioso... vamos logo alertar que a separação feita apenas significa um procedimento que nos facilita a exposição das nossas análises. Não quer referir uma hierarquia ou uma estrutura fixa seqüencial, no interior do ato médico. Afinal, estamos, de fato, diante de uma situação em que pensar e agir; julgar, decidir e fazer; ou aproximar-se fisicamente e dialogar, se entrelaçam, se alimentam mutuamente de questões e soluções. Ademais, diante de uma perspectiva que, como a nossa, tomará o ato médico em processo, isto é, como a dimensão da vida prática e de cotidiano da medicina, qualquer pretensão de apresentar estruturas forçosamente se dinamiza em ações em curso.

No entanto, lembramos dessas duas esferas de interferência porque sua existência, e de modo consubstancial uma à outra, deriva do fato de que o ato médico, o que é extensivo a diversas outras ações em saúde, é sempre uma **interação**: relação entre duas pessoas. Mas porque essa relação ocorre entre pessoas que no plano social, representam autoridades técnicas e científicas bem desiguais, tendemos a vê-la como uma interferência de uma só mão: do médico para o paciente. Até mesmo quando trabalhamos com a noção de profissional, ou trabalhador, ou agente técnico-científico, tomamos quase sempre só um dos pólos da relação, um só dos sujeitos em interação. Assim quando pensamos

alguma característica técnica no ato médico, é comum tomarmos suas especificidades apenas pelo que representa para o profissional, e não como algo que tem sentido na relação, algo que se compartilhe. Quando assim procedemos, estamos pensando o desempenho profissional como problema de um só lado!

Por vezes pensamos que alguma parte se compartilha, mas outra, não. Cindimos o encontro desses dois personagens: haveria momentos de trocas, como a conversa, as falas; e momentos em que o médico age e o paciente só recebe. Observemos que, nesse procedimento, separamos tanto a comunicação do ato físico, quanto cindimos a operação técnica da interação. E o que é ainda mais complicado, é que, em algumas ocasiões, cindimos até mesmo o "momento interativo", quando classificamos a conversa em dois tipos: a conversa que é útil tecnicamente falando, que isolamos daquela que parece não ser. O complicado neste procedimento é que estamos separando o que é medicamente relevante para o raciocínio anátomo-patológico, daquilo que também é relevante para o julgamento global do caso, pois nos inteirarmos do doente como um sujeito social global é muito importante para o sucesso de nossa proposição assistencial. Só que não percebemos isso logo de imediato!

Mas há outra complicação que ocorre nesse procedimento. A desqualificação da interatividade em seu todo revela que traduzimos a maior autoridade científica, automaticamente, em decisão não apenas técnica, mas bio-psico-social, isto é, a decisão amparada biologicamente (na patologia) passa a ser a melhor escolha assistencial global, já que esta estaria contida no conhecimento da patologia que detectamos no doente, por meio da "conversa útil". Assim, a assimetria na relação passa da face técnica à ética quase sem percebermos. De uma à outra, passamos do acerto técnico-científico, em nosso ato reflexivo, no julgamento do caso, para disciplinar a vida social, anulando escolhas e modo de vida do Outro (o paciente) na relação.

Este assunto todo é mais complexo que essa reflexão preliminar e mereceria abordagens mais exaustivas e ainda mais precisas. O que objetivamos registrar, por ora, porém, é o fato de que a base interativa produz a mencionada interpenetração saber-fazer na medicina, bem como torna complexa essa interpenetração. Daí ser a natureza deste ato, trabalho intelectual-manual, ou "trabalho reflexivo". (Ribeiro, 1995) Essa, que é característica do ato médico moderno e contemporâneo, (Schraiber, 1993) também se revela como tensões internas importantes ao ato.

Com componentes em conflito, com uma cristalização permanentemente tensa, essa estrutura de aparência estável que surge como ato médico, retém em seu interior, o que Freidson (1970) admiravelmente qualificou como **ato difícil**. Assim, este trabalho que envolve julgamentos complexos, decisões arriscadas e inexorável pragmatismo (Freidson,

1970), evitando um julgar sem ação e um agir sem prévia decisão de trajeto, é o representante maior do especialismo de um trabalho - profissão, trabalho assim nomeado por essa sua especificidade.[2]

Não queremos adentrar em uma extensa análise e discussão do entrelaçamento dessas esferas, mas, ainda que de modo preliminar, é preciso especificar melhor a referida noção criada por Freidson. Para tanto, recortemos um aspecto do entrelaçamento, que remete para uma questão que vem surgindo com muita veemência: a responsabilização social do médico, já antes mencionada. Trata-se do compromisso de cada profissional pelo que pratica - relativamente ao caso como ação singular, mas também relativamente ao vínculo social desse caso, resultando em responsabilidade social, como agente técnico-científico, cidadão e sujeito da sociedade, no que tange à sua ação particular. (Schraiber, 1996)

Reconhecemos aqui as recentes e constantes críticas sobre a qualidade da assistência médica. A falta de compromisso surge como situação na qual o profissional se crê isento da responsabilidade individual. Isto ocorre, senão frente ao conjunto de repercussões de seu ato, ao menos da parte que entende, ou representa para si próprio, como mais "externa" à sua técnica (Schraiber, 1993), a qual geralmente repassa ou à instituição em que trabalha, ou ao grupamento mercantil (médico ou não) e empresa a que se filia, ou até ao governo, cindindo-se como ser técnico, trabalhador e ser social (Schraiber, 1995a). Essa situação freqüentemente é relacionada à despersonificação dos cuidados e desumanização da assistência. E, via de regra, nessas representações sobre a assistência contemporânea encontram-se implicadas tanto a avaliação negativa da esfera da ação manual, com irreparáveis danos físicos (tal como no uso incorreto das tecnologias, nas iatrogêneses cada vez mais freqüentes ou mesmo no desperdício financeiro e excesso de gastos), quanto a ausência de uma boa relação médico-paciente, de uma qualidade adequada de vínculos a serem formados e do necessário encontro - e não desencontro - pressuposto nesta intervenção.

Por isso mesmo vemos aqui a dimensão técnica desse ato, com os conhecimentos que devem embasá-la e que são tanto de natureza científica quanto aplicada, isto é, de experiência profissional acumulada, fundir-se com a dimensão ética, os códigos comportamentais da deontologia profissional e os valores mais amplos das relações sociais.

Assim, o desempenho de um profissional não se alimenta apenas das condições materiais, ou sequer somente de sua sabedoria técnico-científica. Também se faz com base nos dispositivos relacionais, fruto das éticas interativas e comunicacionais. (Schraiber, 1996)

[2]Entre a noção de trabalho e de profissão como atos da sociedade e formas de agir na vida social, cabem distinções. Há toda uma produção bibliográfica que se dedica a estas distinções. Em linhas gerais pode-se dizer que enquanto trabalho aparece como ato bem determinado, definido como intervenção manual direta, repetitiva e mecânica, e constrangido em sua organização pela estrutura social e suas necessidades, a noção de profissão designa ato mais livre ou variável. Mais dependente do agente que o pratica, ressalta a dimensão mais subjetiva na conformação da ação e menos os determinantes da estrutura social. Certos autores tomam a profissão como ato até só dependente de condicionantes externos ao mundo do trabalho. Maior discussão sobre este aspecto veja-se Machado (1991); Schraiber e Peduzzi (1993) e Schraiber e Machado (1996).

É deste modo que ao apontarmos para proposições reformadoras do sistema de saúde que podem atuar sobre a crise da assistência, como é o caso por exemplo da democratização da política de saúde, das instituições e das relações interpessoais, apelando para maior eqüidade e cidadania, também devemos inserir nessa democratização maior publicidade e transparência, encontro e compartilhamento, e maior estímulo à emancipação. (Schraiber, 1995b) Foi nesse sentido que antes apontamos para a interatividade, ato de comunicação/ação, como processo de vital importância para o agir profissional.

Esse entrelaçamento desfaz uma habitual imagem que temos da prática médica que é a separação entre a "parte" científica da ação, em que o conhecimento técnico que informa a ação parece apenas ancorado no conhecimento científico, e a "parte" humanizada do ato, que tomamos usualmente como esgotada na anamnese clínica ou em momentos similares de conversa. Essa pretensa cisão, a nosso ver, acentua tensões internas a esse ato difícil, expressando-se na assistência concreta e cotidiana como desumanização e despersonificação, em parte determinando também os excessos, abusos e erros, técnico-científicos ou não, da assistência. A nosso ver, essa tentativa de "separar" o relacional, e, pois, o humano, o valorativo, o ético-político, da dimensão científica, que é vista como algo isento dos valores e bem objetiva, é que, no caso desta prática, compromete a perspectiva de uma intervenção ao mesmo tempo eficaz e ética, assim como compromete a perspectiva de um domínio dos conhecimentos que esteja a serviço das necessidades dos homens e mulheres (sujeitos concretos) da e na vida social.

Mas é preciso, ainda, entender com maior atenção o que denominamos "separação" entre o científico e o não científico (as aspas neste caso são propositais e necessárias), qual seja, entendermos o que é esse procedimento como forma de pensar ou modo de elaborarmos nossas percepções da prática em termos de noções e conceitos sobre a medicina. E devemos fazê-lo porque está claro que esse modo de pensar, essa auto-representação sobre o trabalho, também informa o desempenho profissional, como já dito.

Culturalmente, com a ciência e a moderna tecnologia, temos uma forma de nos aproximarmos dos fenômenos ou das realidades a conhecer, por meio de um esquadrinhamento analítico. Isto é, repartindo, isolando, identificando elementos componentes. Por isso descrevemos, individualizamos fatores, o que nos permitiu um incrível alargamento e facilitação da intervenção, tornando-nos uma sociedade bastante pragmática e tecnológica. Mas esse proceder também amparou-se na oposição e exclusão entre componentes, principalmente dicotomizando os físicos dos metafísicos, obrigando-nos à escolha de um deles como fiador da intervenção e como que afastando o outro da

realidade. Assim não apenas separamos, ou individualizamos para melhor pensar, mas opomos o humano, seus valores e crenças, ao natural, objetivo e suas normas.

É, pois, até certo ponto, esperado (culturalmente) operarmos nossas reflexões sobre realidades desconhecidas, em princípio, com a mesma tendência a dividirmos e individualizarmos nossas questões entre condicionantes absolutos: algo ou é isolado ou não é; algo ou é valor, opinião subjetiva ou é objetivo - mesmo sabendo que a realidade vivida dos seres humanos sempre é mais complexa que esta divisão. Assim, nossa questão deve ser recolocada: culturalmente não apenas tendemos a analiticamente separar questões como recurso de entendimento, mas separar e opor, como princípio mais racional (e aqui um princípio de valor) para o conhecimento. Por isso vamos considerar que podemos separar (sem aspas), individualizar aspectos científicos da prática médica, mas não podemos isolá-los dos aspectos subjetivos, ou tampouco podemos libertar a ação do "judicioso aspecto valorativo", como se a parte social, que implica questões éticas e políticas, fosse o que "atrapalha" nossa ação, um inexorável fardo a se carregar.

Vale a pena ilustrarmos essas idéias com casos concretos e cotidianos de nossa prática. Observemos como parece mais "correto", também mais importante tecnicamente, cuidarmos de nosso acerto na "parte" física da intervenção, como por exemplo o medicamento ou a cirurgia, do que acertarmos na "parte" relacional. Também parece ser mais simples e prático do ponto de vista da assistência ao doente. Primeiro, porque sabemos bem melhor e mais precisamente o que quer dizer acertar na dimensão técnico-científica do que na esfera das relações ou na dimensão comunicacional, então mesmo que isto represente uma dificílima operação manual, com tecnologias de ponta e manejo de sofisticados aparelhos, como proposição assistencial (não apenas de tratamento ou terapêutica, se quisermos analiticamente pensar) será mais fácil! Segundo, porque valorizamos mesmo mais a dimensão do natural e suas leis, como o corpo biologicamente tomado, do que a dimensão humano-valorativa, em que o corpo aparece investido socialmente, com necessidades e possibilidades diversas, às vezes opondo-se ao biológico e criando dificuldades para nossa intervenção!

Não obstante, hoje como nunca, tal como diante da epidemia da AIDS, temos claro que a disposição subjetiva para tratar e prevenir, os valores e a cultura, são componentes que incidem diretamente no aumento dos riscos ou chances de controle e tratamento. De fato, já antes e menos dramaticamente, sabíamos que a não "aderência de pacientes" (ao médico ou aos serviços) ou a exclusão de aspectos sócio-ambientais da assistência terminam por fadar ao insucesso a mais correta terapêutica científica. O que ainda não nos dispomos, e devemos fazê-lo, é repensar nossa forma habitual de agir e seus

fundamentos de valor. Por isso, vamos examinar a ação médica, tentando não operar aquela radical separação, ainda que operemos certa individualização para fins de reflexão.

Nossa escolha de examinarmos a esfera do julgamento aliada à ação manual direta foi, no sentido acima, algo proposital, por sua vantagem de representar essa complexidade em que a ação não se resume a aplicar conhecimento, mas a reconhecê-lo e recriá-lo em novos juízos. Vale dizer que julgamentos não são intervenções mecanizadas, mas uma reflexão sempre atualizada de antigas e conhecidas explicações. Por isso, também, ele é tão difícil!

The Doctor's Visit, 1650, FRANS VAN MEIRIS,
Kunthistorisches Museum, Vienna.

Ação médica: julgamentos complexos e decisões arriscadas

Complexidade e riscos, eis o que torna difícil essa prática. A complexidade do julgamento relaciona-se, em boa parte, à inexorável presença da ética no ato técnico, ato que assim se revela não só como técnica cientificamente armada mas técnica moral dependente. (Schraiber, 1995b) Também queremos lembrar que a decisão é sempre arriscada, porque há uma incerteza intrínseca nesta técnica, que então se revela, como ciência e arte, qualificando o trabalho médico como uma estruturação instável ou, como antes registramos, uma "cristalização tensionada" .

Há diversas razões históricas nesta atual constituição da prática médica, bem como várias características que decorrem de sua forma de trabalho a partir do século XIX, institucionalizando-se e empresariando-se, além de produzir serviços mercantilizados em escala progressivamente universal, consoante com as características das modernas sociedades de consumo. Não caberia neste texto recuperar todo esse processo,[3] mas apenas registrar em síntese suas marcas principais, destacando o que antes chamamos de tensões ou aspectos conflitantes. Vamos nos basear em um texto anterior (Schraiber, 1995a), em que os denominamos os "contrários surpreendentes" na medicina.

Um primeiro aspecto reside na tensão técnica - social, em que sua dimensão técnica tensiona suas especificidades de prática social, expressando sua síntese como uma "estrutura instável". Isto, em princípio, contradiz nosso imaginário social acerca da ação médica, pois associamos às técnicas científicas (Freidson, 1970), segurança e estabilidade.

Mas vamos examinar mais detidamente esta imagem. A prática médica opera intervenção fundada em conhecimento científico. Contudo, ser aplicação das ciências, é ser ato sempre igual, denotando repetições e rotina por meio de um conhecimento universal e que não pode variar tão intensa ou imprevistamente conforme o contexto, até em razão de ser uma lei objetiva da natureza (mesmo se tomarmos o conhecimento dentro das variações probabilísticas, tal como é produzida mais recentemente a ciência), e não um conhecimento de associações temporárias, instáveis e mutáveis, de acordo com certos jogos políticos ou dispositivos sociais.

Mas se tomarmos a rotina e a repetição como característica de uma técnica que aplica a ciência, veremos que, no caso da ação médica, não é exatamente assim que o processo se dá. Antes, mesmo sem perder o caráter técnico-científico, todo ato médico consegue qualificar-se como ato, de certa forma, singular, único. Isto porque envolve decisão pessoal do médico na aplicação do conhecimento científico.

Essa aplicação, portanto, não se dá de maneira direta ou imediata a partir da ciência estabelecida. Requer, de fato um novo julgamento quanto à particularidade de cada caso

[3] Recomendamos ao leitor, Donnangelo e Pereira (1976); Mendes-Gonçalves (1979); Nogueira (1977), Dalmaso (1991), Schraiber (1993) e Ribeiro (1995), assim como salientamos que a complexidade e os riscos expressam características e mesmo natureza bastante diversas em distintas configurações históricas da prática médica.

examinado. É por isso considerada o exemplo mais típico de trabalho e produção social, em que a relação conhecimento X técnica se revela enquanto uma síntese do geral no particular, expressando-se como trabalho reflexivo e não meramente aplicativo. Essa necessidade revela-se como uma exigência fundada em dois aspectos também em conflito da prática médica: em razão de seu extremo pragmatismo, a sociedade exige da medicina sempre uma solução, exigência que a própria medicina também reiterou como qualidade da vida social moderna, oferecendo intervenções mesmo quando não haja conhecimento científico para ampará-la. (Freidson, 1970) O lado experimental da prática e o conhecimento empírico que dele advém, caracterizam a experiência clínica de cada médico na medicina, sendo efetivamente usado como saber de referência prática. A ele antes chamamos de saber prático.

O ato médico então será aplicação da ciência e descoberta de saber prático. Isto significará, por referência a seu caráter científico, isto é, à medicina como **"ciência" de curar** (tal qual é concebida pelos médicos), uma subordinação apenas relativa à ciência, dada por sua natureza, ainda presente de experiência (empiria), isto é, a medicina como **arte de curar** (tal qual já foi historicamente concebida), permitindo na ação uma certa autonomia de seu agente.

Vamos observar que a mencionada imagem de prática segura, vincula-se ao aspecto de certeza de uma técnica que simplesmente aplica a ciência. Assim quanto mais a prática médica tender ao científico, mais garantirá a segurança da ação. O próprio pensamento médico assume essa tendência como ideal. Na realidade, os médicos buscam realizar esse ideal de reduzir ao máximo, virtualmente eliminar, tudo o que não tomam como científico na técnica, o que vai do empirismo da ação aos componentes "incontroláveis" pelo conhecimento científico, tais como todos os aspectos sociais da realidade do adoecimento ou da organização da assistência, ou mesmo da relação clínica.

Mas na medicina de fato operamos com ambas as dimensões e informamos a ação com base em um saber prático que constrói essa associação. Na medicina, desse modo, a ação reveste-se de saber científico, e, ao mesmo tempo, exige um saber prático, fundamentando-se no científico, mas regulando-se também por apreender e agir necessariamente sobre o social. Praticidade e segurança, ou singularidade do caso e objetividade científica, leis biológicas e normatividades sociais, tornam tensa a ação, tornam complexo o julgamento e um risco, a decisão.

Um segundo "contrário surpreendente" a ser lembrado, relaciona-se à institucionalização e produção de serviços em escala social, encontrando determinadas formas mercantis de viabilizar o consumo, e, de outro lado, a produção do cuidado em atos individualizados, exclusivos e privados - a tradicional consulta médica. A consulta simboliza tanto a independência do ato técnico, quanto seu isolamento como produção social. Contudo essas características serão tensionadas pela intensa especialização do trabalho e a institucionalização de situações não individuais, mas grupais de atuação,

como na equipe de trabalho ou nas clientelas institucionais de convênios ou seguros-saúde.

Em analogia ao que ocorre com diversos ramos da produção, também os serviços médicos tornam-se produção empresarial. Assim, quer pela especialização, quer pelas formas de institucionalizar-se, respondendo a crescentes custos, cada atuação individualizada torna-se dependente e complementar de outras, criando a necessidade efetiva de composição de atos parcelares para a satisfação das necessidades assistenciais. Ao mesmo tempo, ocorre a formação de coletivos sociais no interior dessa progressiva segmentação do trabalho.

Por razões financeiras e mercantis, há o estabelecimento de estratos de clientela socialmente diferenciados. Esse processo permite representar em "estereótipos" seus participantes e constitui muitas vezes o fundamento de apreensão da problemática do doente e, portanto, uma das bases construtoras da intervenção. Por exemplo, é comum pensarmos os pacientes do "setor público" como pessoas sempre iguais, indivíduos de "mesmo tipo", porque têm mesmo certas características comuns: são a população mais carente, com mais dificuldades de cumprir os projetos diagnósticos e/ou terapêuticos etc... O pressuposto cria uma tensão com o caso singular. O inverso deste exemplo também ocorre: é comum supormos a clientela do setor privado como tendo um comportamento oposto ao da clientela anterior, e dotada de características uniformes e homogêneas. Podemos nos surpreender, positiva ou negativamente e em ambas as situações, diante do caso singular concreto...

O mesmo processo, visto do ângulo dos profissionais, significa estratificações, em termos de equipes institucionais. A divisão mais geral realiza-se em enquadramentos tecnológicos conformes com o estatuto econômico- financeiro da empresa. No lugar de um agente de trabalho, surgem equipes em rodízio a se relacionarem com o mesmo caso, além da heterogeneidade das equipes formadas.

Por último, mas não menos importante, temos, como "contrário surpreendente", o resultado da própria ampliação da base científica dessa ação médica. Fruto da maior objetividade conquistada na incorporação maciça dos equipamentos, esse processo também aumenta a visibilidade social do julgamento clínico, seja para o doente individual, seja para as avaliações ou auditorias institucionais (aqui mais preocupadas, via de regra, com os custos da empresa do que com a qualidade ou eqüidade do cuidado). Isto sem dúvida entra em conflito com as formas mais tradicionais do julgamento médico e influencia a tomada das decisões. Afinal, à experiência pessoal do médico ou à sua percepção do que sejam as necessidades sociais (do caso), agregam-se os determinantes

econômicos da política institucional, cujos valores são distintos na empresa pública ou privada.

O produto de todas essas alterações será sem dúvida uma requalificação da antiga relação interindividual, privada e pessoal entre o médico e o paciente, sobre a qual assentava-se uma determinada forma de agir, com qualidades de humanismo, pessoalização e responsabilidade que eram conformes com o momento contextual dado. Realizando-se, nos dias de hoje, enquanto intercoletivos, mais pública e impessoal, essa nova articulação representa uma relação entre consumidores e produtores indiferenciados ou então, entre clientela e medicina, a qual, por sua vez, só é vista como tecnologia. Mas se de fato a medicina adquiriu feições mais objetivas, nem por isso anulou a presença do subjetivo e do social no julgamento, que projeta a ação e, pois, no âmbito da própria técnica.

Todas essas tensões encontram sua superação no próprio curso do ato médico. Representam, pois, aprendizado de saber prático. Não tanto relativo ao caso, em termos científicos, mas relativo à tecnologia da ação, ao modo de agir concretamente como operação cotidiana do trabalho. Em muitos contextos esse aprendizado é bastante difícil, porque as tensões se radicalizam: ou porque as políticas institucionais e empresariais detêm exigências impeditivas da aplicação científica, ou porque a clientela encontra-se excluída das possibilidades tecnológicas melhores. Ou ainda por diversos outros motivos, que encontraremos em grande número na prática do dia-a-dia.

Assim, o desempenho médico encontra-se em situação de conflito: em qualquer direção que vá a escolha de sua ação, o agir efetivo não será o que espera como a melhor prática; não lhe é satisfatório...

Examinemos melhor esse conflito, sua possível superação e a relação que essa possibilidade tem com a educação e a formação escolar do médico.

Conflitos no cotidiano médico: desafios éticos e educacionais

Em outro texto mencionado (Schraiber, 1996), examinamos esta situação de tensões entre exigências do ato médico como "um conflito de deveres", expressão tomada de Ricoeur (1995). Quando em conflito quanto à nossa ação e diante da necessidade prática de agir (e, particularmente em nosso caso, necessidade de uma decisão de trajeto da intervenção) segundo este autor, apelamos à ética, como base para a nossa escolha. Nestas circunstâncias, a ética aqui se apresenta quer pela via das questões tradicionalmente tratadas pela bioética, quer pela via de uma ética profissional, representada pelas boas escolhas para o agir e pelo bom exercício do escolhido no

processo da ação, mostrando a dupla natureza da presença da ética neste agir profissional.

Ricoeur (1995) ressalta o "caráter trágico da ação" nestas circunstâncias de conflito de deveres, o que qualifica bastante bem a noção anterior de dificuldade da ação médica (**ato difícil**). Difícil porque agrega à complexidade científica, algo de muito humano, que é o sofrimento implicado na escolha entre deveres, introduzindo-nos a problemática da subjetividade que se articula à objetividade técnico-científica, no exercício cotidiano da profissão. A discussão ética que tem surgido nas situações mais extremas dessa ordem, como as do caso de doente terminal, ilustram nossa imagem de algo que pode ser trágico em uma ação técnica.

Por outro lado, o mesmo autor, e também Heller (1991), explicam-nos as razões pelas quais esse tipo de situação é apelo à ética que se situa no âmbito da vida prática, no cotidiano, **imerso no processo interativo**, não podendo por isso mesmo ter, de antemão, uma solução. Não há, nesse sentido, uma forma operacionalmente sempre correta e eficaz de proceder, uma ética que funcione como uma lei científica e possa ser ensinada ou aprendida do mesmo modo como o fazemos com nossas técnicas na escola. Há, sim, valores sociais nos quais nos socializamos e, nesse sentido, ao vivê-los, aprendemos ou adotamos comportamentos adequados, como na cultura profissional e sua deontologia.

É certo que se inserirmos espaços na formação escolar que nos permitam conhecer e refletir sobre todas essas questões, e em especial conhecer o que tem sido a cultura profissional e aprender o código de ética que a profissão assume, sem dúvida construiremos uma base, um ponto de partida, nessa direção. No entanto, observemos que na situação de conflito de deveres estaremos diante de contraditórios cuja resolução apenas cabe no contexto prático. Seu aprendizado por isso é o da experiência, individual e compartilhada, como momento de criação de cada profissional, que re-cria a regra, socializa o descoberto e vivencia intensamente a arte de sua profissão.

Assim sendo, se devemos pensar em espaços próprios, no âmbito da formação escolar, como o são, quer as disciplinas, quer os estágios práticos, que coloquem no interior dessa educação (escolar) o conhecimento mais teórico, mais objetivo ou mais adestrador, relativamente aos valores, será sempre um movimento na pretendida direção ética.

Observemos, contudo, uma segunda e adicional alternativa: reconhecer a interatividade necessária da prática em saúde. De um lado, entre profissionais, sejam todos médicos ou não. Nessa proposição teremos uma troca das experiências profissionais entre si e poderemos saber também (conhecer) como outros profissionais da saúde e atuantes em saúde decidiram, em circunstâncias semelhantes, embora nunca iguais. Isto certamente auxilia a conformar a bagagem ética, à qual apelamos na reflexão prática. Por isso socializar o vivido profissional, de modo formal, como em eventos científicos ou

publicações, ou mesmo, nas reuniões de discussão de casos, ou então de modo mais informal, como as discussões nos corredores e espaços de encontro, são modos de re-viver a prática, narrar as experiências e compartilhar dúvidas, acertos e emoções... Trabalhar intersubjetivamente, por trocas entre colegas, o complexo, o arriscado e o difícil.

Se toda uma espécie de "jurisprudência" da intervenção cientificamente amparada assim se forma, pela troca e interatividade entre os profissionais, não há dúvida de que uma outra troca, não menos eticamente fundamental, começa a se revelar: a da vivência do doente. Esta tem sido ressaltada em termos da experiência com o adoecimento. Apontamos aqui não apenas nessa direção, mas a experiência com a assistência, o vivido no interior dos processos diagnósticos e terapêuticos, trazendo o encontro intersubjetivo de experiências agora para o plano da relação interindividual de sujeitos tradicionalmente polares e assimétricos no interior da ação médica. Relações médico-paciente, ou profissional de serviços de saúde-usuários são novos desafios a examinarmos na conexão entre a face técnica e ética de nossa prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, J. C.S., PAULA, S. G. **Saúde e Previdência:** estudos de política social, São Paulo: CEBES/HUCITEC, 1981.

DALMASO, A. S. W. **Estruturação e transformação da prática médica:** estudo de algumas das características do modelo de trabalho na segunda metade do século XIX e início do século XX. São Paulo, 1991, Dissertação (Mestrado). Faculdade de Medicina USP.

DONNANGELO, M. C. F., PEREIRA, L. **Saúde e Sociedade,** São Paulo: Duas Cidades,1976.

DUSSAULT, G. A. gestão dos serviços públicos de saúde. **Revista de Administração Pública,** v .26, n.2, p.8-19, 1992.

FREIDSON, E. **Profession of Medicine:** a study of the sociology of applied knowledge. New York: Dodd, Mead and Company,1970.

GUIMARÃES, R. (Org.) **Saúde e Medicina no Brasil:** contribuição para um debate. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. 3. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

MACHADO, M. H. Sociologia de las profesiones: un nuevo enfoque. **Educación Médica y Salud**, Washington, v. 25, n. 1, p.28-36, 1991.

MENDES, E. V.(org.) **Distrito Sanitário. O processo social de mudança das práticas sanitárias do Sistema Único de Saúde**, São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; ABRASCO, 1993.

NOGUEIRA, R. P. **Medicina interna e cirurgia:** a formação social da prática médica. Rio de Janeiro, 1977, Dissertação (Mestrado) Instituto de Medicina Social, UERJ.

MENDES-GONÇALVES, R. B. **Medicina e História:** raízes sociais do trabalho médico. São Paulo, 1979, Dissertação (Mestrado), Faculdade de Medicina, USP.

PAIM, J. S. **Recursos Humanos em Saúde no Brasil:** problemas crônicos e desafios agudos. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP, 1994.

RIBEIRO, J. M. **Trabalho Médico:** ciência, arte e ação na conformação da técnica. Rio de Janeiro, 1995 Tese (Doutorado), Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz/Ministério da Saúde. 2 v.

OLIVEIRA, J. A. A., TEIXEIRA, S. M. F. **(IM)PREVIDÊNCIA SOCIAL:** 60 Anos de História da Previdência no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes/ABRASCO, 1986.

POSSAS, C. A. **Saúde e Trabalho:** a Crise da Previdência Social. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1981.

RICOEUR, P. **LEITURAS 1:** Em torno ao político. São Paulo: Ed. Loyola, 1995.

SCHRAIBER, L. B. **O médico e seu trabalho.** Limites da liberdade. São Paulo: Hucitec, 1993.

SCHRAIBER, L. B. O Trabalho Médico: questões acerca da autonomia profissional. **Cadernos de Saúde Pública,** v. 11, n.1, p. 57-64, 1995a.

SCHRAIBER, L. B. Políticas Públicas e Planejamento nas Práticas de Saúde. **Saúde em Debate,** v. 47, p. 28-35, 1995b.

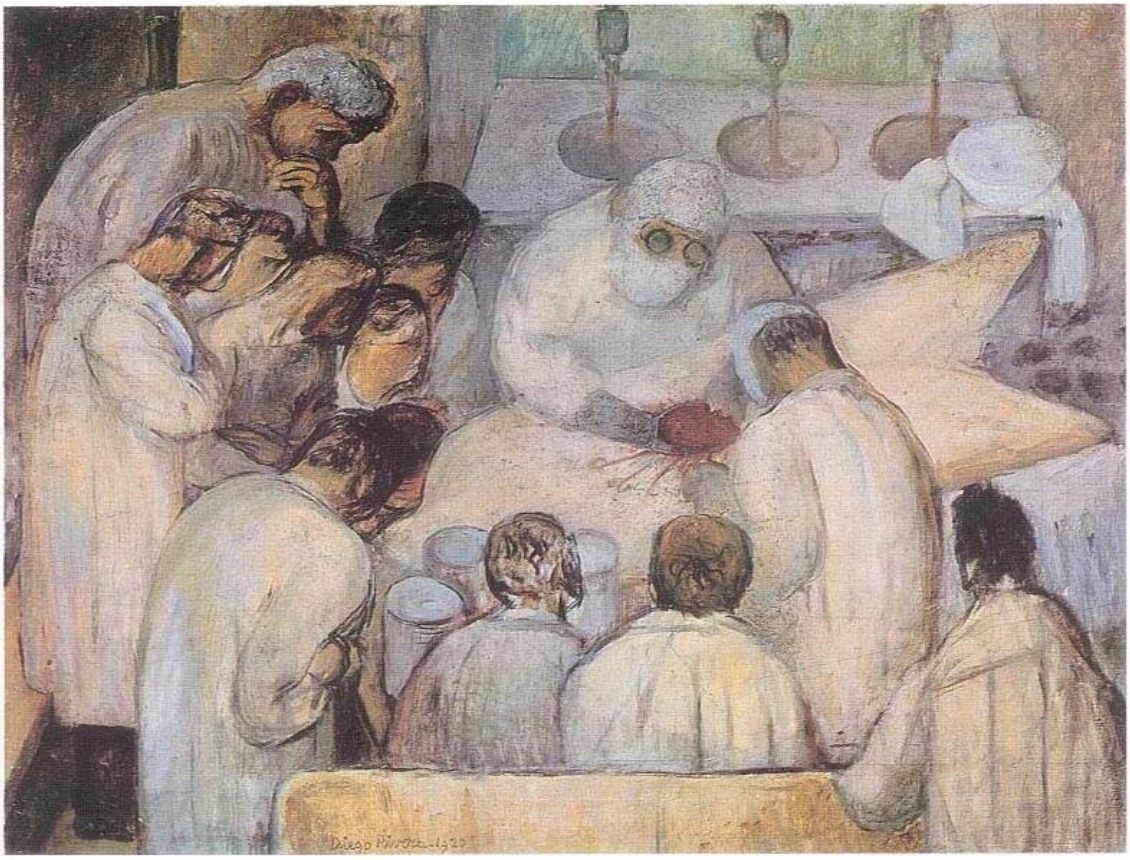
SCHRAIBER, L. B.-Profesión Medica: representación, trabajo y cambio. **Rev. Educación Medica y Salud,** Washington, v. 25, n.1, p. 58-71, 1991.

SCHRAIBER, L.B.; NEMES, ,M.I.B. Processo de trabalho e avaliação de serviços de saúde. **Cadernos Fundap,** v. 19, p.106-121, 1996.

SCHRAIBER, L.B.-Ética e subjetividade no trabalho em saúde**. Divulgação em Saúde para Debate,** v.12, p.45-50, 1996.

SCHRAIBER, L. B., PEDUZZI, M. Tendências e possibilidades da investigação de Recursos Humanos em Saúde no Brasil. **Educación Medica Y Salud,** Washington , v. 27, n.3, p.295-313,1993.

SCHRAIBER, L.B., MACHADO, M. Trabalhadores da saúde: uma nova agenda de estudos sobre Recursos Humanos em saúde no Brasil. In: TEIXEIRA, S.M.F (org.) **CEBES, 20 anos**, (prelo).



A Operação, 1920, DIEGO RIVERA. Coleção Dr. José de Jesus Marín, cidade do México.

"Cirurgiões anônimos e o trabalho voltado para a vida" prenunciam a grande obra mural que pretendeu redimir artisticamente o povo indígena.

(Gênios da Pintura).

O julgamento simulado do Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo:

processo de ensino da ética médica

Reinaldo Ayer de Oliveira[1]

OLIVEIRA, R. A . The simulated judgment of the São Paulo State Regional Council of Medicine: the process of teaching medical ethics, **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1 1997.

Simulated judgment reproduces the dynamics of a judgment where those involved are replaced by representations of reality and they may become an important strategy to be used while teaching medical ethics

KEY WORDS: Medical ethics; judgment; teaching.

O julgamento simulado reproduz a dinâmica de um julgamento em que os envolvidos são substituidos por representações da realidade, podendo tornar-se importante estratégia para o ensino da ética médica.

PALAVRAS-CHAVE: Ética médica; julgamento; ensino.

[1] Docente do Departamento de Cirurgia e Ortopedia da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu; Conselheiro do Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo.

Para Cohen e Segre, o conceito de Ética está vinculado com: ***1. a percepção dos conflitos - consciência; 2. autonomia - condição de posicionar-se entre a emoção e a razão; e 3. a coerência.*** (1995; p.17)

A eticidade — aptidão de exercer a função ética, segundo estes autores — estrutura-se com o desenvolvimento psicossocial do homem. Ninguém nasce ético. A interação entre a natureza do ser biológico com o processo de cultura do ser social carrega conflitos, que vão manter permanente a reflexão sobre o que é ser ético. Quando o homem age — o ato pode estar contido dentro de uma determinada profissão —, sua atividade supõe determinado preparo ou conhecimento técnico adquirido por meio do treinamento e da adesão ao conjunto de normas éticas do exercício profissional. No caso da Medicina, há uma ética profissional definida por um conjunto de normas, contidas no Código de Ética Médica que regulamenta o comportamento de cada um dos membros desta profissão.

Como o indivíduo tem uma dinâmica de desenvolvimento psicossocial em velocidade diferente daquela do conjunto dos indivíduos, um ato profissional seu pode entrar em conflito com as normas estabelecidas por meio do código no qual estão consolidados princípios assumidos pela sociedade como valores morais vigentes. Passa-se do plano do indivíduo para o plano do coletivo. No caso de um ato médico, um Conselho de Ética Médica julga este indivíduo dentro das normas estabelecidas pelo código profissional.

A Lei n° 3.268, de 30 de setembro de 1957, define que o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Medicina são: *"órgãos supervisores da ética profissional e ao mesmo tempo, julgadores e disciplinadores da classe médica, cabendo-lhes zelar e trabalhar por todos os meios ao seu alcance, pelo perfeito desempenho ético da medicina e pelo prestígio e bom conceito da profissão e dos que a exerçam legalmente"*. (1996; p.5)

Na prática, o exercício profissional dos médicos está regulamentado pelo Código de Ética Médica e pelo Código de Processo Ético-Profissional (1996).

Pereira Neto e Alves da Rocha, comparando os Códigos de Ética Médica de 1931 e 1988, concluem que: *"além da norma, o código expressa como uma certa parcela da profissão, em um determinado momento histórico, constrói os meios legais para alcançar uma hegemonia formal sobre o conjunto da categoria"*. (1995; p.27)

Para Oselka, o Código de Ética Médica, em essência: *"reflete as condições prevalentes do exercício profissional, no momento de sua elaboração."* (1995; p.32)

O Código atual, resultado de ampla mobilização dos médicos na década de 80, procura codificar as condutas profissionais possíveis dentro de conceitos de moral e valores adotados pela maioria, naquele momento.

No caso do Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo — CREMESP —, cabe-lhe o papel de julgar e estabelecer as penas pelas infrações éticas cometidas por médicos, dentro de um processo ético-disciplinar que resulta de denúncias formais protocoladas no Conselho do Estado de São Paulo.

No CREMESP, na maioria das vezes, a denúncia que vai gerar um processo trata da relação médico-paciente cujo vínculo foi se deteriorando ao longo do tempo.

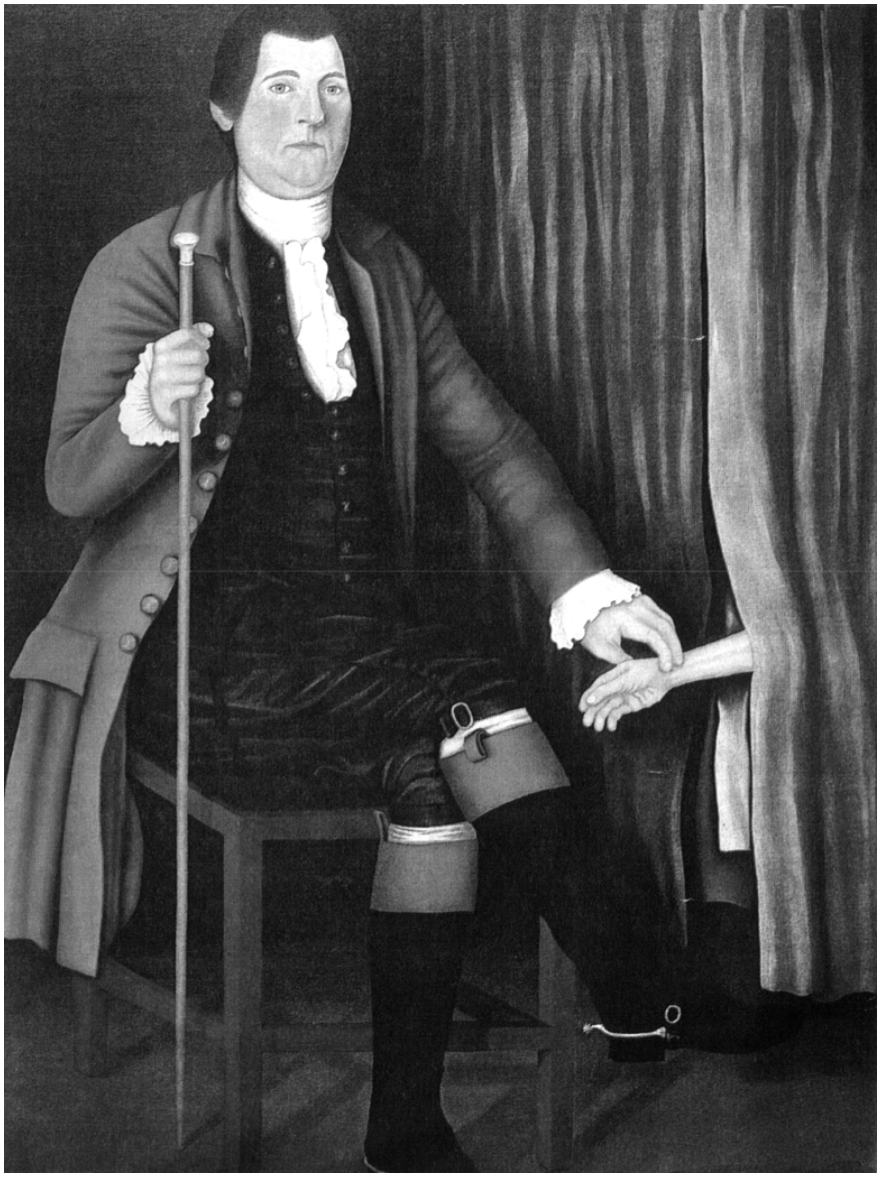
Observa Constantino, que:

> o profissional não sabe sequer o nome do paciente, nem o paciente o nome do médico, fazendo com que ocorram distorções, má interpretação a respeito do que está sendo feito e muitas vezes os denunciantes procuram o CREMESP para que sejam esclarecidos e não para formular denúncias, porque simplesmente não foram informados sobre o atendimento médico. (1996; p.4)

Este tipo de situação preocupa e evidencia a necessidade de se procurar métodos que estimulem a relação ensino/aprendizagem por meio da discussão de questões de ética junto ao conjunto dos médicos.

O processo ético-disciplinar é característico do dever judicante dos Conselhos de Ética Médica. Seguindo um ritual e forma de autos judiciais, qualquer suspeita de infração ética por parte do médico é transformada em um processo ético-profissional que, ao final, se conclui pela culpa ou não do denunciado. Em caso de culpa, são aplicadas penas que vão de advertência confidencial à cassação do exercício profissional.

Na instrução do processo, em que se preserva o sigilo, são garantidas às partes todas as condições de denúncia e defesa. Os depoimentos procuram caracterizar as circunstâncias da infração e as provas que confirmem a denúncia ou a defesa. Testemunhas podem ser arroladas e, quando existem, os relatórios e os prontuários médicos são requisitados como importantes peças do processo. Devidamente instruído, o processo será avaliado por um conselheiro-relator e um conselheiro-revisor que ficarão responsáveis pela elaboração de relatórios conclusivos sobre o caso em questão, sendo apresentados em uma sessão de julgamento para este fim convocada.



Dr. William Gleason, 1785, WILLIAM CHANDLER, Ohio Historical Society, Columbus.

Após a apresentação dos relatórios, a manifestação das partes envolvidas e os esclarecimentos solicitados pelos conselheiros julgadores, encaminha-se o processo para a parte decisiva do julgamento, ou seja, a discussão do mérito.

O julgamento deve concluir pela condenação ou não do envolvido, por infração ao Código de Ética Médica e ser seguido da aplicação de uma pena.

Durante a discussão, em que são levados em consideração diferentes aspectos do processo, como: provas, análise do prontuário médico, perícias e, sobretudo, os depoimentos dos envolvidos, surge com toda força os conflitos éticos. De um lado, toda a discussão atual dos avanços no pensamento ético e a ética dos códigos e, de outro lado, a ética do cotidiano. Observa-se que os códigos de ética representam a consolidação dos princípios éticos estabelecidos por uma sociedade para um determinado período.

As discussões surgem *"como fruto da necessidade de serem estabelecidos parâmetros referenciais no que diz respeito às novas descobertas decorrentes do acelerado desenvolvimento científico e tecnológico"* (Garrafa, 1995; p.7) e em relação a um novo "pensar ético".

No julgamento, o que se observa, inicialmente, é a preocupação em discutir os aspectos técnicos e científicos dos fatos contidos nos autos do processo disciplinar, sob a luz dos conhecimentos adquiridos na escola médica e atualizados na literatura pertinente ao caso. É importante ressalvar que esta preocupação com a avaliação de ciência e técnica *"é um dever do homem lúcido, mas a supervalorização implica em capitulações graves em relação à atitude humanística, posto que os avanços científicos e tecnológicos que vimos assistindo nas últimas décadas, vêem ocorrendo desnudos de qualquer reflexão ética."* (Camargo, 1996; p.50)

De fato, quando se julga uma possível infração ao Código de Ética Médica, as provas e depoimentos podem confirmar, de maneira enfática, o ilícito e, então, a condenação se torna necessária para consolidação dos princípios fundamentais que sustentam a boa prática da medicina baseada nos aspectos não só técnicos e científicos, mas, sobretudo, humanísticos da atividade profissional. Entretanto, quando a caracterização do possível ilícito ético não se configura de forma clara, é fundamental a percepção da situação de conflito para que se estabeleçam as condições de um posicionamento ativo e autônomo dos julgadores. Nesta situação, o exercício do "pensar ético" passa pela relação entre emoção e razão. Cada julgador passa a refletir e discutir o caso em julgamento, com base nos seus conceitos de valores e moral dentro de uma ética do cotidiano. O julgador coloca-se na situação de denunciado da possível infração ao Código de Ética Médica. Esta prática enriquece o debate sobre o que é lícito ou ilícito no momento em que o ato, que está sendo julgado, ocorreu.

Evidencia-se, nesse momento, a necessidade não só de elaboração dos conceitos éticos relativos à atividade profissional, mas, sobretudo, de uma reflexão ampliada sobre ética. Na construção dos conceitos éticos, a percepção dos conflitos passa pelo exercício de uma prática social que emerge do respeito ao ser humano.

A reflexão sobre a experiência de julgadores nos leva à discussão sobre ensino de ética e à construção deste "pensar ético". A prática de um **JULGAMENTO SIMULADO**, que reproduz toda a dinâmica de um julgamento e no qual os envolvidos são substituídos por representações da realidade, pode se constituir um importante momento para recuperar o vivido, compartilhar dúvidas e vivenciar os conflitos da profissão médica.

Compreendendo-se que o processo de aprendizado da ética médica é permanente, passando por experiências individuais e compartilhadas, o **JULGAMENTO SIMULADO** pode-se tornar importante estratégia não só para o ensino da ética nas escolas médicas como, também, na educação pós-graduada e continuada do profissional médico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARGO, M. C. Z. A. O Ensino da Ética Médica e o Horizonte da Bioética. **Bioética**. v.4 n.1, p. 47-51, 1996.

COHEN, C., SEGRE, M. Definição de Valores, Moral, Eticidade e Ética. In: _____ **Bioética**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA . **Resolução CFM n° 1246/88**: Código de Ética Médica. Brasília: CFM, 1996.

GARRAFA, V. O retorno da discussão - Ética Prática. In: _____ **Dimensão da ética em saúde pública.** São Paulo: Faculdade de Saúde Pública, 1995.

JORNAL DO CREMESP. O CRM-SP é a entidade brasileira mais atuante na fiscalização do exercício de profissão. Entrevista com Dr. Clóvis Francisco Constantino. Conselheiro-Corregedor do CREMESP, Agosto de 1996. p.4.

OSELKA, G. O Código de Ética Médica. In: COHEN, C., SEGRE, M. (org). **Bioética**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1995.

PEREIRA NETO, A.F. e ALVES DA ROCHA, S.L. Além da norma: notas sobre dois códigos de ética médica brasileiros (1931-1988). **Saúde em Debate**. v.46, 1995.

Uma nova iniciativa na formação dos profissionais de saúde*

José Lúcio Martins Machado[1]
Antonio Luis Caldas Jr[2]
Neide Marina Feijó Bortoncello[3]

MACHADO, J. L. M. et al. UNI: a new initiative in the training of health professionals. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

The UNI Project is an initiative of the W.K.Kellogg Foundation, which started in Botucatu in 1993 and presupposes an effort toward cooperation among the university, local health services and community organizations. The main purpose of the UNI Program is to support the integrated development of innovative models of teaching, local health services and community participation. In Botucatu, the UNI Project is a partnership which includes the Botucatu Medical School (FMB), the Municipal Health and Environment Office and the Union of Associations and Societies of Municipal Communities, the Unasabs. Shared management is the project's trademark. The project is now going through its second phase of operation and is being transformed into the UNI Foundation. The foundation is a UNI initiative that allows the outlining of a new way to integrate partners and develop models. It favors the training of health professionals so that they adapt scientific and technological advances to our people's needs.

KEYWORDS: Medical education; interinstitutional relations; community-institutional relations.

O projeto UNI é uma iniciativa da Fundação W. K. Kellogg que começou a ser implantada em Botucatu em 1993, pressupondo um esforço de cooperação entre a Universidade, serviços locais de saúde e organizações comunitárias. O principal objetivo do UNI é apoiar o desenvolvimento integrado de modelos inovadores de ensino, dos sistemas locais de saúde e da ação comunitária. Em Botucatu, o Projeto UNI toma forma numa parceria entre a Faculdade de Medicina de Botucatu (FMB), a Secretaria de Saúde e Meio Ambiente da Prefeitura e a União das Associações e Sociedade de Amigos de Bairro do Município, a Unasab's. A gestão partilhada é a marca registrada do Projeto, que se encontra agora em sua segunda fase de execução e já está sendo transformado na Fundação UNI. Por meio dessa iniciativa, o UNI vem delineando uma nova maneira de integrar parceiros e desenvolver modelos. Abre, assim, caminhos para a formação de profissionais de Saúde que articulem os avanços científicos e tecnológicos à necessidade de nossa gente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação médica; relações interinstitucionais; relações comunidade-instituições.

---

* Texto apresentado em mesa-redonda sobre *Projetos Pedagógicos para o Ensino Médico*, organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, em agosto de 1996.

[1] Diretor do Projeto UNI - Botucatu.
[2] Coordenador do Componente Acadêmico do Projeto UNI - Botucatu.
[3] Vice-Diretora do Projeto UNI - Botucatu.

No início da presente década surgiram várias iniciativas para buscar um novo modelo científico biomédico e social que tivesse por finalidade fundamentar e projetar um novo paradigma educativo em função do indivíduo e da sociedade.

Na América Latina destaca-se a iniciativa da fundação W. K. Kellogg que decidiu dar início a um novo programa denominado "***Uma Nova Iniciativa na Formação dos Profissionais de Saúde: União com a Comunidade***" (sinteticamente, Programa UNI).

O Programa UNI articula a implantação de uma prática pedagógica inovadora, na formação de profissionais de saúde pela *Universidade,* uma mudança da prática de atenção à saúde no âmbito dos Serviços Locais de Saúde (SILOS) e um novo tipo de participação social com vistas à promoção da saúde e melhora da qualidade de vida.

O Programa UNI significa, assim, uma nova etapa no desenvolvimento e nas relações entre os três componentes ***(Universidade, Sistema Local de Saúde e Comunidade)*** tendo, dentre outros, os seguintes objetivos:

a. promover os movimentos de progresso sincrônico na educação, na prestação de serviços de saúde e na comunidade;

b. criar e difundir modelos, passíveis de replicação, referentes a estes três campos;

c. apoiar modelos de Integração Docente Assistencial no âmbito do Sistema Local de Saúde, baseados no trabalho interdisciplinar e multiprofissional e na inovação de métodos pedagógicos;

d. promover o aprimoramento da formação profissional dos graduandos na área de saúde, adequando-os à futura prática profissional e às necessidades de saúde da Comunidade;

e. promover a participação comunitária nas decisões relativas ao setor de saúde;

f. apoiar o desenvolvimento de lideranças na Universidade, nos Serviços de Saúde e na Comunidade.

O Programa UNI representa uma iniciativa de cooperação entre as instituições participantes dos projetos e de colaboração com a OPS/OMS e com o "Network of Community Oriented Educational Institutions for Health Sciences". O Programa está implantado em Universidades de vinte e três cidades da América Latina, a saber: Botucatu (SP, Brasil); Marília (SP-Brasil); Londrina (PR-Brasil); Natal (RN-Brasil); Brasília (DF-Brasil); Montevideo (Uruguai); Tucuman (Argentina); Temuco (Chile); Santiago (Chile); Sucre (Bolívia); Quito (Equador); Cali (Colombia); Rio Negro (Colombia); Léon (Nicarágua); México City (México); Colima (México); Monterrey (México); Merida (México); Barranquilha (Colombia); Maracaibo (Venezuela); Barquisimeto (Venezuela).

Os vinte e três Projetos desenvolvidos em onze países envolvem: 103 Cursos Universitários, com predomínio de Medicina, Enfermagem, Odontologia e Nutrição; 2.308 Professores; 21.077 Estudantes; 224 Unidades de Saúde, nos três níveis de atenção; 1.584

Profissionais de Saúde; 624 Organizações Comunitárias; 3.793.860 habitantes nas áreas de atenção dos SILOS.

O Projeto UNI em Botucatu

A chegada do Programa UNI a Botucatu, com seu ideário inovador, serviu como elemento catalisador e aglutinador dos diversos processos de transformação que se processaram de maneira independente e puderam, assim, potencializar sua velocidade e alcance de resultados.

Na esfera acadêmica, estava em curso, há quatro anos, um amplo e participativo processo de reforma curricular do Curso de Medicina que, embora procurasse inovações pedagógicas alicerçando o ensino na realidade sanitária e social brasileira, não vislumbrava formas concretas de lograr estes objetivos. O recém instituído Curso de Enfermagem também buscava formas de aperfeiçoar seu currículo e suas práticas de ensino.

No nível dos serviços, Botucatu vinha construindo, há uma década, seu Sistema Local de Saúde, por meio do desenvolvimento de uma rede de atenção primária e tentativas de articulação interinstitucional. Apesar dos avanços, o processo sofria das mesmas vicissitudes da Reforma Sanitária brasileira, especialmente as resistências institucionais e de interesses de grupos e a escassez de recursos. Embora estes serviços de saúde servissem de campo de ensino a profissionais de nível superior e médio, as experiências eram, institucionalmente, limitadas.

No campo do desenvolvimento e participação comunitária, Botucatu também avançara. Desde a década de 80 funcionavam regularmente os órgãos colegiados do sistema de saúde, com participação democrática e ativa dos usuários. Também são desta década as primeiras iniciativas de organização comunitária em torno das questões de saúde. Havia porém muito que caminhar.

Botucatu pôde, assim, elaborar seu Projeto UNI, resgatando suas experiências, alavancando seu desejo de transformação e aplicando o ideário UNI, especialmente os princípios de progresso sincrônico, de protagonismo ativo e gradualismo dos processos de mudança.

Ao longo dos três primeiros anos de projeto, os recursos recebidos da Fundação Kellogg e as contrapartidas dos demais partícipes (especialmente da Universidade, Prefeitura Municipal e Secretaria Estadual de Saúde) foram aplicados em diversas frentes de trabalho e incontáveis atividades. Muito além das mudanças materiais ocorridas, é importante constatar, sobretudo, que o projeto impregnou pessoas e instituições com o

ideário e os propósitos UNI, contribuindo fortemente à sustentabilidade do processo de construção de um novo paradigma de formação e capacitação de recursos humanos em saúde.

Mudando o paradigma de formação de recursos humanos em saúde.

O ensino das profissões de saúde deverá passar por profundas mudanças nas próximas décadas. A despeito dos avanços científicos e do arsenal tecnológico em saúde, grande parcela da população sofre e morre vitimada por problemas sanitários corriqueiros e de fácil solução. O paradigma flexneriano, vital ao desenvolvimento do ensino médico e das demais áreas da saúde que acompanham esse desenvolvimento, no presente século, mostra sinais de esgotamento, exigindo a construção de novos modelos de formação e capacitação de recursos humanos em saúde.

O ensino das profissões de saúde tem se fundamentado, habitualmente, na presunção de que o domínio e transmissão de conhecimentos e habilidades, lastreadas nos últimos avanços técnico-científicos, conduzem necessária e suficientemente à boa prática profissional. Organizam-se os currículos privilegiando as oportunidades de aquisição de bagagem cognitiva, psicomotora e afetiva (esta última em menor medida). A prática, em geral, é uma mera simulação de trabalho profissional, pois, apesar de envolver personagens reais (profissionais e pacientes), desenrola-se em cenários e condições muito distintos daqueles encontrados no mercado de trabalho concreto.

Como resultado, temos profissionais que, freqüentemente, dissociam seu potencial de saberes e habilidades da prática profissional efetivamente colocada à disposição de seus pacientes.

Esta dicotomia entre formação e prática profissional tem sido uma das forças propulsoras da busca de alternativas de formação dos profissionais de saúde. Em especial, o desenho de modelos que incorpore uma sólida formação acadêmica (científica, técnica, ética e humanística) a práticas de ensino centradas no trabalho profissional que considere, especialmente, os sistemas de saúde e as comunidades nas quais os futuros profissionais vão atuar concretamente. Modelos nos quais a atualização e competência técnica e científica sejam demandadas pelas contingências do trabalho e da responsabilidade profissional. Modelos em que os processos de memorização e transferência unidirecional e fragmentada de informações e habilidades sejam substituídos pelo auto-aprendizado e pela educação permanente.

DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO DO PROJETO UNI BOTUCATU

O Curso de Medicina

O desafio de formar profissionais técnica e cientificamente competentes, capazes de atender às necessidades concretas da população dentro de elevados valores éticos e humanísticos, conduziu o Curso de Medicina da Faculdade de Botucatu ao processo de reforma do ensino, iniciado em 1988, reforma essa que contemplou a definição do perfil do profissional a ser formado, a avaliação do ensino a ser ministrado e a formação do novo perfil curricular, considerando a realidade do mercado de trabalho dadas as políticas de saúde, as necessidades de saúde da população e o avanço técnico-científico.

Este processo, de longo prazo, encontrou, no Projeto UNI, uma alternativa de realização de mudanças a alto e médio prazo, uma vez que, dentro da estrutura curricular vigente, foi possível se proceder à concretização de objetivos perseguidos pela reforma de ensino. Mais ainda, o Projeto UNI permitiu que os limites e a profundidade da reforma se ampliassem, incorporando-lhe os princípios da interdisciplinaridade, da multiprofissionalidade, do auto-cuidado e da presença significativa de docentes e alunos junto ao espaço comunitário. Também impôs a necessidade de busca de novos espaços e métodos pedagógicos, mais apropriados à dimensão e ao alcance do trabalho profissional pretendido aos futuros egressos.

Aprovado pelo Conselho de Curso de Graduação em dezembro de 1994, o projeto da Reforma Curricular foi submetido aos Departamentos e Disciplinas, para emendas, sendo aprovado, por unanimidade, pela Congregação da Faculdade de Medicina, em maio de 1996. As principais mudanças contempladas na reforma foram:
a. introdução precoce de práticas profissionais e integração entre ciclos básicos e aplicados; b. diversificação de cenários de ensino, com três níveis do sistema de saúde; c. atividades de ensino ministradas a pequenos grupos; d. criação de módulos disciplinares integrados; e. introdução de "janelas" curriculares para disciplinas optativas e para a prática do auto-aprendizado.

No longo caminho de discussão e tentativas de mudança do Ensino da Faculdade de Medicina de Botucatu, algumas lições têm sido aprendidas. Por melhores que sejam as idéias e por mais inovador que seja um currículo, se não for amplamente discutido e absorvido pelos que irão implementá-lo e se não estiver embasado em serviços que funcionem adequadamente, as chances de fracasso serão muito grandes, comprometendo-se, a partir daí, até mesmo a filosofia inovadora. Da mesma forma, fica evidente a impossibilidade de bruscas mudanças. Há uma grande inércia que só poderá ser alterada

de forma persistente e gradual. São preferíveis pequenos avanços, feitos de forma consciente, a inovações abruptas, sem infra-estrutura e adesão dos que irão implementá-las.

O Curso de Enfermagem

O Curso de Graduação em Enfermagem iniciou suas atividades em 1989, buscando "desde o início do Curso proporcionar aos alunos oportunidades de ensino que estivessem embasadas na realidade social, local e regional, valorizando o trabalho multidisciplinar, as experiências nos diversos níveis de atenção à saúde, entre outros pontos que são comuns ao ideário do Projeto UNI". (Bertoncello, 1995; p.36)

Com o início do Projeto UNI, foi incrementado o processo de avaliação e revisão do Projeto Pedagógico, incluindo a realização de várias oficinas de trabalho com docentes, alunos e enfermeiros dos serviços para redefinir coletivamente, o perfil do enfermeiro a ser formado. A criação do Grupo de Estudo e Trabalho em Enfermagem (GETE), reunindo docentes, estudantes e enfermeiros do SILOS, foi outra iniciativa para o fortalecimento da categoria e das relações entre a universidade e serviços de saúde, com o objetivo final de proporcionar campos de estágios mais adequados para o ensino da Enfermagem. Nesse processo, também foram realizadas adequações na grade curricular frente a algumas distorções já visualizadas mesmo sem a necessária conclusão de uma ampla avaliação do desempenho do Curso de Enfermagem, o que ainda não se deu de forma completa pelos poucos anos de existência deste curso (6 anos).

Comissão de Apoio Pedagógico

Relacionado aos objetivos do projeto UNI e visando criar mecanismos que contribuíssem para viabilizar os objetivos dos currículos de Medicina e Enfermagem, foi instalada, em 1995, a Comissão de Apoio Pedagógico (CAP), formada por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, tendo como principais objetivos: colaborar na implementação e avaliação de programas e atividades relacionadas ao ensino de medicina e enfermagem; prestar assessoria a professores e órgãos colegiados no âmbito do ensino; colaborar na produção de material de ensino; prestar serviços de orientação aos alunos; divulgar novas metodologias para programas de ensino.

De modo ainda inicial, a CAP vem identificando experiências inovadoras sobre o ensino das profissões de saúde, entre as quais encontra-se o *Ensino Baseado em Problemas* ("PBL"). No sentido de buscar e diversificar metodologias, tem se promovido o intercâmbio com instituições do país e do exterior, como as Universidades de Dundee (Escócia), MacMaster (Canadá) e Limburg (Holanda).

ALUNOS em Prova da CINAEM, FMB, UNESP, Botucatu, set/1996.

O Projeto UNI -Botucatu.

Trabalho em rede

Frente à globalização, à privatização e à reorganização da sociedade em blocos econômicos e redes de cooperação, torna-se imprescindível a composição, de forma articulada, de projetos complexos como os UNI, pois caso contrário podem acabar como iniciativas isoladas e temporárias.

No processo de desenvolvimento dos Projetos UNI, o trabalho organizado e articulado entre os projetos tem apresentado resultados importantes na proposta do ideário UNI junto aos organismos oficiais de formulação de políticas de saúde. A atuação em rede tem, também, cumprido um papel facilitador, consolidador e otimizador dos recursos aplicados em diversas ações e programas, nos locais de inserção dos projetos. Para alcançar formas de articulação mais amplas, foram de importância estratégica a implementação da Rede UNI-IDA e a constituição do capítulo Latino Americano da "Network of Community-Oriented Educational Institutions for Health Sciences".

Outro espaço importante ocupado pelos Projetos UNI brasileiros, graças à articulação e participação organizada, está sendo junto à Comissão Nacional de Avaliação das Escolas Médicas do Brasil (CINAEM), da qual participam hoje 42 Faculdades de Medicina do país. Tal Projeto só se tornou viável, nacionalmente, graças à parceria com os Projetos UNI que organizaram, em seus locais de atuação, todas as oficinas de instalação e acompanhamento do projeto junto às escolas que estão sob avaliação (total de 6 oficinas).

Síntese das principais mudanças de cenário de ensino

Embora as mudanças curriculares sejam consideradas como um processo, cujos efeitos só poderão ser avaliados ao longo dos próximos anos (décadas, talvez), alguns resultados já puderam ser acumulados em virtude, principalmente, das transformações de curto e médio prazos operadas pelo Projeto UNI.

Da análise destes resultados, pode-se enumerar os principais avanços observados no espaço acadêmico do Projeto UNI - Botucatu, a saber: envolvimento da quase totalidade dos departamentos do Curso de Medicina e das disciplinas do Curso de Enfermagem; atividades de ensino no SILOS e na comunidade distribuídas por todos os períodos dos cursos; diversificação dos cenários de ensino (SILOS, creches, escolas, domicílios); envolvimento de todas as unidades do SILOS (Unidades Básicas de Saúde, Ambulatório Regional de Especialidades e Hospital secundário comunitário) em atividades de ensino; diversidade de atividades desenvolvidas por docentes e alunos; atividades comuns entre alunos e docentes de medicina e enfermagem; participação direta de docentes junto ao SILOS e comunidade; participação de profissionais do SILOS em atividades de ensino.

Destes avanços na formação de recursos humanos em saúde, podemos destacar alguns projetos a fim de ilustrar a dimensão, o conteúdo e o alcance dos resultados já obtidos: Programa de ensino da "Saúde da Criança" no SILOS; Programa de Saúde Escolar de Botucatu; Saúde Mental no Ambulatório Regional de Especialidades; Assistência ao nascimento e ao parto no Hospital Comunitário; A formação e capacitação dos recursos comunitários; Comunicação e Saúde: Estruturação de práticas na formação e capacitação de recursos humanos.

Institucionalização e continuidade do Projeto

Cada ação ou programa executado a partir do desenvolvimento do Projeto UNI em Botucatu que progressivamente incorpora-se às rotinas e práticas diárias passa a ser uma ação/programa "institucionalizada", ou seja, torna-se perene e sustentável, independentemente de um fomento ou apoio financeiro externo. Neste sentido, foram inúmeras as atividades que se institucionalizaram. Porém, foram as ações no "plano macro" do Projeto as de maior impacto e profundidade e que consolidaram o trabalho por meio da criação de mecanismos normativos e legais e que acabaram causando como que por "efeito cascata" uma série de mudanças na organização das instituições envolvidas nos três componentes do Projeto. As principais delas foram: a aprovação da Reforma Curricular dos Cursos de Medicina e Adequação Curricular do Curso de Enfermagem, na perspectiva do ideário UNI; o Decreto Municipal nº 5479 de 02/10/1995, no qual as Unidades Básicas de Saúde passam a se constituir em novo espaço didático para formação de graduandos dos Cursos de Medicina e Enfermagem; os profissionais de saúde que nelas trabalham passam a ter como "atividade complementar", além das obrigações assistenciais, atividade didática junto aos estudantes; a construção de condições políticas, institucionais e jurídicas para o estabelecimento da Fundação UNI-Botucatu que incorpora o ideário UNI e consolida o trabalho de parceria, tornando-o irreversível.

Dentre essas ações, o processo de construção da Fundação UNI é aquele que necessita, hoje e para o próximo ano, de maior impulsão, pois, além da grandiosidade de sua missão, é a proposta que, uma vez implantada, terá condições de viabilizar e confirmar as mudanças de maior densidade entre as instituições partícipes do Projeto.

A idéia da Fundação UNI nasce da necessidade de tornar perene o ideário e o trabalho em parceria nele contido, além de manter a agilidade da aplicação dos recursos nas atividades propostas dentro do próprio espírito fundacional que é o de colocar os "Fundos em Ação" (Fundos+Ação=Fundação) em prol do desenvolvimento coletivo.

A Fundação UNI deverá ser instituída solidariamente pela UNESP, Prefeitura Municipal de Botucatu, UNASABs (União de Associações e Sociedades Amigos de Bairros) e ABHS

(Associação Beneficente dos Hospitais Sorocabana), os mesmos parceiros que, desde 1991 vêm desenvolvendo o Programa UNI em Botucatu.

Conclusões

Para os próximos anos, delineia-se um espaço de atuação para o Projeto UNI em Botucatu bastante promissor. Torna-se necessário procurar soluções criativas e solidárias para sair da grande inércia que predomina, atualmente, na Comunidade, na Universidade e nos trabalhadores do setor de saúde. Nesta conjuntura, cabe-nos a tentativa de articular, cada vez mais, ensino e serviços, na resistência contra o "anquilosamento" da Faculdade de Medicina de Botucatu e dos serviços públicos de saúde.

Sabe-se que os movimentos de reformulação do ensino, como vias de conscientização e organização das forças institucionais comprometidas com a democratização da saúde e com a melhoria da qualificação do profissional de saúde, podem representar esforços positivos, mesmo que limitados.

Desta maneira, um movimento de mudança consistente na Faculdade de Medicina de Botucatu, alavancado pelo Projeto UNI, que gire ao redor de um projeto avançado de educação médica, pode alcançar maior corpo e, alterando a correlação de forças no interior da instituição, imprimir certas inovações no currículo, facilitando a inserção de alunos e docentes em práticas mais amplas de saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KISIL M., CHAVES M. **Programa UNI:** uma nova iniciativa na educação dos profissionais de saúde. Battle Creek: Fundação W. K. Kellogg, 1994.

MACHADO J. L. M., TREZZA E., RUIZ T. Reformulação do Ensino Médico rumo a formação profissional de qualidade. **Divulgação em Saúde para Debate**, v.11 p.11-9, 1995.

BERTONCELLO, N. M. F. Reestruturação Curricular: reflexões do caminho. **Divulgação em Saúde para Debate**, v.11, p.35-7, 1995.

Integrando Comunicação, Saúde e Educação:

experiência do UNI-Botucatu

Antonio Pithon Cyrino[1]
Eliana Goldfarb Cyrino[2]

CYRINO, A. P.; CYRINO, E. G. The integration of Communication, Health and Education: the experience of the UNI-Botucatu, **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

We report the experience of working with Communication and Education in the Health area in a cooperation project including the university, health services and community organizations for the integrated development of innovative models of teaching, local health systems and community participation. We present a proposal for the operation of Communication and Education in health, emphasizing the interaction service-community. In the community, not only the strengthening of the user's formal instances of participation are sought but also the development of other spaces for communication and interaction between the services and community. Thus, "patients" will be able to be progressively transformed into "citizen-users".

KEY WORDS: health education; education, medical; communication; health promotion; community-institutional relations; interinstitutional relations.

Relata-se experiência inicial de trabalho com as áreas de Comunicação e Educação em Saúde em projeto de cooperação entre universidade, serviços de saúde e organizações comunitárias para o desenvolvimento integrado de modelos inovadores de ensino, de sistemas locais de saúde e de ação comunitária. Apresenta-se proposta de operacionalização de ações de Comunicação e Educação em Saúde, com ênfase na interação serviços-comunidade. Nesta busca-se não só fortalecer as instâncias formais de participação dos usuários, mas ainda desenvolver outros espaços de comunicação e interação serviços-comunidade, procurando, assim, transformar progressivamente "pacientes" em "usuários-cidadãos".

PALAVRAS-CHAVES: educação em saúde; educação médica; comunicação; promoção da saúde; relações comunidade-instituição; relações interinstitucionais.

[1] Professor do Departamento de Saúde Pública da Faculdade de Medicina de Botucatu - UNESP.
Coordenador de Comunicação e Difusão do Projeto UNI-Botucatu.
[2] Professora do Departamento de Saúde Pública da Faculdade de Medicina de Botucatu - UNESP.

Introdução

A Faculdade de Medicina de Botucatu - UNESP foi uma das 23 instituições de ensino superior das Ciências da Saúde, da América Latina e do Caribe, selecionadas para desenvolverem o Programa UNI, financiado pela Fundação F. W. Kellog. A partir do estabelecimento de um vínculo trilateral entre a Faculdade de Medicina de Botucatu - UNESP, a Secretaria de Saúde e Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de Botucatu e a União das Associações e Sociedades Amigos de Bairro de Botucatu, e a apresentação conjunta de um projeto de implantação e desenvolvimento, o Programa UNI iniciou em 1993 suas atividades. Desde então, uma série de projetos e atividades foram implantados e alguns já existentes apoiados em seu aprimoramento.

O Programa UNI:

O Programa UNI (Uma Nova Iniciativa para a educação dos profissionais de saúde: em união com a Comunidade) é um esforço de cooperação entre universidades, serviços de saúde e organizações comunitárias para apoiar processos sincrônicos nos três componentes. O objetivo do UNI é o desenvolvimento integrado de modelos inovadores de ensino, de sistemas locais de saúde e de ação comunitária (Chaves, 1994).

Na América Latina, desde o final dos anos 50, as escolas médicas vêm buscando estabelecer um ensino mais junto à comunidade, sob influência dos movimentos de reforma médica da Medicina Integral e Preventiva e da Medicina Comunitária. Tais projetos de reforma articularam-se ao ensino médico com diferentes estratégias: a Medicina Integral e a Medicina Preventiva procuraram influir na formação das posturas individuais dos médicos, por meio da superação do caráter fragmentário da qualificação destes profissionais, com vistas à recomposição do ato médico individual; a Medicina Comunitária buscava uma reorientação da qualificação especializada centrada no hospital pelo desenvolvimento do ensino em outras modalidades de serviços de saúde, mais orientados a um cuidado integral e mais próximo das "necessidades de saúde da população". (Cyrino, 1993)

A introdução destas concepções no interior da escola médica, por meio dos Departamentos de Medicina Preventiva, levou ao desenvolvimento de inúmeras experiências de integração docente-assistencial e a projetos de extensão de serviços junto à comunidade com vistas a possibilitar um ensino mais junto à família e à comunidade e

ainda, a investigar ou estudar inovações nas ações em saúde e, também, na organização dos serviços. Todavia tais experiências fizeram-se quase exclusivamente por meio dos departamentos de Medicina Preventiva, com limitada participação de outros departamentos das escolas médicas.

Reconhecendo tal característica, o Programa UNI busca estrategicamente ampliar o trabalho realizado pelos departamentos de Medicina Preventiva, incluindo outras disciplinas bem como outras profissões de saúde na constituição de equipes multiprofissionais. Procura ainda desenvolver esta experiência no espaço dos serviços locais de saúde, dentro de uma nova conjuntura potencialmente mais favorável ao seu desenvolvimento dada a nova ordem jurídico-institucional que se experimenta no setor saúde no país. Ao mesmo tempo, o Projeto UNI busca ampliar, neste processo, a integração com a comunidade, enquanto expressão de múltiplos atores sociais.

Comunicação e Educação em Saúde

A utilização da educação e da comunicação como instrumentos do trabalho em saúde não é recente, embora só a partir dos anos 60 tenha mostrado maior visibilidade nas práticas de saúde.

Num período da história da Saúde Pública brasileira em que as ações sanitárias organizavam-se por meio de práticas coercitivas e repressivas, como ilustra bem o episódio conhecido como a Revolta da Vacina, a introdução da educação, como técnica de persuasão visava superar resistências e adequar-se a uma nova conjuntura político-social do país. Assim, nos anos 20, durante a Reforma Carlos Chagas, procurou-se associar a educação em saúde a técnicas de propaganda nas atividades sanitárias campanhistas. (Pitta, 1994)

Na mesma época, porém, em São Paulo, outra reforma da Saúde Pública, a de Paula Souza, em 1925 introduzia a educação na prática sanitária, aliando ao policiar coisas - habitação, água, esgoto, lixo - o *persuadir* indivíduos, como instrumento para formar nestes uma consciência sanitária. Deslocava-se assim as ações do plano da população em geral para o indivíduo em particular. Criou-se o Centro de Saúde como espaço de prática, no qual ministravam palestras e utilizavam até a projeção de fitas cinematográficas, com vistas a educar a população pobre sobre os "preceitos da boa higiene, da boa nutrição e da boa dietética". (Ribeiro, 1993; p.259)

Tais proposições eram feitas com base em modelo comunicacional "emissor-receptor" (de Lasswell), no qual pressuponha-se que a partir da produção de estímulos pelo emissor

(instituições de saúde) poder-se-ia obter resposta em massa em receptores (população) tidos como "caixas vazias".

Nos anos 50 e 60, dentro do contexto desenvolvimentista, consolidou-se, por meio de projetos de extensão, principalmente rural, a chamada "comunicação para o desenvolvimento". Para Paulo Freire tal "ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a *outra parte do mundo*, considerada inferior, para à sua maneira, *normalizá-la*". (Freire, 1975; p.22) A esta prática, Freire (1975) contrapõe, na busca de uma educação libertadora, a relação dialógica como processo que impediria a sobreposição de um saber sobre outro.

As concepções "desenvolvimentistas", ainda hoje hegemônicas no campo da comunicação e educação em saúde, instrumentalizam práticas cuja verticalidade (emissor-receptor) resulta na polaridade moderno-arcaico ou saber-ignorância. Romper esta relação de verticalidade entre Universidade e Comunidade, incluindo como parceiro os próprios Serviços de Saúde, agora direito social, é um dos desafios colocados aos Projetos UNI.

Empreender este esforço trará necessariamente uma aproximação dos campos da educação e da comunicação ao reconhecer-se que a "educação não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (...). A educação é comunicação, é diálogo". (Freire, 1975; p.69) Coloca-se, assim, a necessidade de repensar o enfoque dominante das práticas de educação e comunicação em saúde: a persuasão de *populações-alvo* com vistas a incutir-lhes um comportamento "mais saudável".

De uma maneira geral, o movimento de crítica e superação destes modelos orienta-se a partir do entendimento da comunicação como um processo de troca simbólica - lugar de uma mensagem e de uma resposta, no qual os papéis de falante e ouvinte são intercambiáveis. Pensar, portanto, a saúde enquanto produção simbólica abre algumas possibilidades produtivas quando se orienta na perspectiva da transparência ideológica e da comunicação como troca permanente. Isto se dá quando "as produções simbólicas se assumem enquanto tal", seja "remetendo a um processo permanente de interlocução, envolvendo os interlocutores numa constante interação simbólica" ou seja veiculando, "de modo explícito e transparente, uma dada postura ideológica no campo da saúde". (Abrasco, 1992; p.25)

A redemocratização política dos anos 80, no Brasil, expressa no setor saúde pela reforma sanitária e pelo reconhecimento constitucional do direito social à saúde, trouxe novas questões para as esferas da comunicação e educação. Isto se dá na medida em que se estabelece no Sistema Único de Saúde uma estrutura permeável à participação e controle da sociedade sobre a definição de políticas, planos e ações.

Neste contexto passa-se a valorizar o direito à informação como condição básica para o exercício pleno da cidadania e a buscar práticas e meios adequados a sua difusão. Mas ao identificar-se a necessidade de não só tornar a informação disponível mas compreensível pela maior parcela possível da população, há uma aproximação da área de informação com os campos da comunicação e da educação em saúde.

Tal entendimento abre diversas possibilidades de interação/diálogo serviços/usuários. Estas, todavia, têm-se orientado mais ao eixo informação/controle social/ apoio ao usuário, com ênfase na disseminação destas informações e nos meios a serem utilizados na sua produção e difusão. Cabe, no entanto, reconhecer que tal eixo não será tão limitante se for tomado como ponto de partida da interação serviços/usuários-cidadãos e não como um fim. (Teixeira, 1996)

Tais produções, embora ainda pontuais, apontam para perspectivas comuns de desafios trazidos a diferentes campos do conhecimento, como é o caso da educação e da comunicação, que vêm incorporando um olhar mais antropológico às reflexões e práticas num esforço por ouvir e compreender aquilo que lhe é estranho, o *outro*.

Trabalhando Comunicação e Educação em Saúde: a experiência do Projeto UNI-Botucatu

A inovação presente na articulação Universidade, Serviços Locais de Saúde e Comunidade trazida pelo Projeto UNI, em Botucatu, trouxe inúmeros desafios ao desenvolvimento desta parceria. Um deles, identificado no decorrer do Projeto, apontou a necessidade de repensar a abordagem tradicionalmente adotada nas práticas entre universidade-serviços, serviços-comunidade e universidade-comunidade. Assim, buscando percorrer outros caminhos, aproximamo-nos da *comunicação*, enquanto campo de construção do diálogo, e da educação, enquanto possibilidade de superar práticas expressas no conceito de *extensão*. Com estes desafios e perspectivas, a área de comunicação do Projeto UNI-Botucatu vem procurando estruturar sua proposta de trabalho e ações desde agosto de 1995.

Muitas semelhanças, certamente, poderão ser reconhecidas entre nosso trabalho e outras iniciativas em desenvolvimento no país, que buscam articular à saúde os campos da educação e da comunicação, no interior da experiência do Sistema Único de Saúde (SUS). Por outro lado, o que pode diferenciar nossa proposta é a iniciativa de envolver a Universidade com os outros potenciais parceiros do projeto sanitário: os serviços locais de saúde e a sociedade civil organizada.

Nosso trabalho iniciou-se com a constituição de um Núcleo de Comunicação e Saúde do Projeto UNI (Núcleo), espaço de discussão e produção de experiências e conhecimento no campo da Comunicação e Educação em Saúde. Com a participação dos três componentes do Projeto - Universidade, Serviços Locais de Saúde e Comunidade - o Núcleo articulou dezoito pessoas que iniciaram a definição das linhas gerais da área de comunicação do Projeto UNI.

O Núcleo reconheceu como prioritário trabalhar, inicialmente, a comunicação e educação na articulação: Serviços de Saúde - Comunidade/Usuários. Deste modo, com o objetivo de identificar os principais problemas de comunicação entre Serviços de Saúde e Comunidade foram realizados dois encontros de comunicação e saúde.

No 1º Encontro de Comunicação e Saúde do Projeto UNI, realizado em setembro de 1995, com ampla participação de profissionais dos serviços locais de saúde e lideranças comunitárias, foram identificados dois grupos de preocupações - um que dizia respeito às especificidades dos Conselhos de Unidades de Saúde (Conus) e outro que tratava da dimensão comunicacional no interior dos serviços de saúde. Neste último, como exemplo de problemas apontados, podemos citar: a dificuldade de comunicação entre médico e paciente, a dificuldade no repasse de informações sobre o serviço à comunidade e a comunicação deficiente entre os serviços. (Núcleo..., 1995a) Dada a relevância das questões ligadas à participação dos usuários junto aos Conus, o Núcleo organizou, em novembro de 1995, um 2º Encontro de Comunicação e Saúde do Projeto UNI com o objetivo de apontar as principais dificuldades enfrentadas pelos conselhos procurando requalificá-los enquanto instância de comunicação entre serviços de saúde- comunidade. Dentre os entraves à participação apontados, temos, entre outros: a falta de informação aos servidores da saúde e à comunidade a respeito do funcionamento dos Conus, a circulação de informações distorcidas a respeito do funcionamento dos Conus, a resistência dos servidores da saúde à participação por reconhecerem um papel fiscalizador do Conus sobre as atividades do serviço, a falta de comunicação a respeito da instalação e organização do Conus entre Secretaria de Saúde, servidores da saúde e comunidade. (Núcleo..., 1995b)

Tais Encontros possibilitaram não só um maior conhecimento da realidade local dos serviços como, também, permitiram que profissionais de saúde discutissem a respeito de uma dimensão pouco valorizada no cotidiano do trabalho em saúde: a da comunicação entre profissionais e entre profissionais e usuários. O 2º Encontro de Comunicação foi, ainda, a primeira oportunidade em que, de forma mais ampla, serviços de saúde e comunidade puderam dialogar a respeito do funcionamento dos Conus e buscar conjuntamente alternativas para vencer impasses, resistências e preconceitos ao processo

de participação. Por outro lado, motivaram profissionais dos serviços de saúde e lideranças comunitárias a participar mais ativamente do Núcleo.

Procurando ampliar o enfoque dos profissionais quanto às possibilidades de aplicação, nas práticas de saúde, dos conhecimentos produzidos nos campos da Educação e Comunicação, organizou-se o *Curso de Extensão de Comunicação, Cultura e Educação em Saúde*[1]. Dirigido aos membros do Núcleo e aberto à participação da universidade e profissionais dos serviços de saúde, o curso aproximou-os de algumas questões essenciais colocadas à área e, ao mesmo tempo, trouxe um amplo campo de possibilidades de enfoques para tais práticas. Motivou, também, diversos profissionais a se integrarem ao Núcleo de Comunicação e Saúde do Projeto UNI enquanto espaço de debate e experimentação de práticas.

Foi estruturada, ainda, uma Assessoria de Comunicação para o Projeto UNI incorporando-se à equipe uma jornalista. Esta assessoria, sob a coordenação da área de comunicação, vem procurando ampliar a difusão interna e externa das atividades e programas realizados no Projeto, por meio de boletim próprio e utilizando-se da imprensa local e regional, visando atingir a sociedade, em geral, e os usuário dos serviços locais de saúde, em particular. Com a mesma finalidade, foram elaborados dois vídeos para apresentação do Projeto UNI-Botucatu. Para alcançar outras mídias, no momento, estamos organizando a página do Projeto UNI na internet ("World Wide Web"), o que poderá intensificar a troca com outros projetos de integração universidade, serviços, comunidade e instituições de ciências da saúde que trabalham com o ensino orientado para a comunidade.

No último ano, o Núcleo de Comunicação e Saúde detalhou seu projeto de trabalho, envolvendo neste processo trinta pessoas dentre docentes da universidade, profissionais dos serviços e lideranças comunitárias. Nesta proposta, de forma geral, pretende-se não só fortalecer as instâncias formais de participação dos usuários mas, ainda, desenvolver outros espaços de comunicação e interação serviços-comunidade para, assim, transformar progressivamente "pacientes" em "usuários-cidadãos".

Com base nos problemas identificados nos Encontros e na vivência das questões locais de saúde, os membros do Núcleo de Comunicação e Saúde estruturaram-se em quatro grupos de trabalho, como forma de operacionalizar ações e atividades de Comunicação e Educação, com os seguintes objetivos:

1. Grupo de Comunicação e Apoio aos CONUS (Conselhos de Unidades de Saúde):

- Implementar a comunicação entre lideranças-comunidade, lideranças-usuários e liderança-Conus, de forma a aprimorar a qualidade da representação da comunidade nos CONUS;

[1] O Curso Comunicação, Cultura e Educação em Saúde foi desenvolvido como um "conjunto articulado de temas, com o objetivo de introduzir o aluno nas principais questões atinentes à educação e comunicação na esfera das práticas em saúde. O conjunto temático buscou fornecer aos alunos, enquanto profissionais da área da saúde, subsídios para reconhecer e trabalhar com a interação entre sujeitos, tal como presente às práticas de saúde. Nesse sentido, foram abordadas as relações estabelecidas entre serviço e usuários e/ou serviço e profissionais, do ponto de vista institucional, assim como do ponto de vista assistencial, tal qual a relação médico-paciente ou relações entre pacientes e outros profissionais de saúde, ou mesmo relações dos profissionais entre si. Essas relações foram tratadas relativamente a questões de: percepção e entendimento de Discurso; reconhecimento e interação com o Outro; construção e desenvolvimento de Diálogo. Foi por meio da discussão em torno desses três aspectos das trocas intersubjetivas que se propiciou o contato dos alunos com as dimensões educacionais e comunicativas das ações em saúde" (Schraiber & Teixeira, 1995)

- melhorar a qualidade do funcionamento do CONUS como instância de comunicação entre serviços de saúde e comunidade.

2. Grupo de Comunicação e Educação em Saúde:

- estimular o desenvolvimento de outros espaços de interação entre usuários e serviços, de forma que o cuidado médico não seja a única modalidade de assistência oferecida, possibilitando assim maior expressão de outras necessidades de saúde tradicionalmente não trabalhadas no enfoque médico-biológico;
- apoiar iniciativas de comunicação e educação em saúde em andamento nos serviços por meio de programas de capacitação e aprimoramento profissional continuado;
- experimentar diferentes vivências práticas de comunicação e/ou educação em saúde e ser, ao mesmo tempo, um espaço de troca destas experiências entre profissionais dos serviços e lideranças comunitárias.

3. Grupo de Comunicação e Informação em Saúde:

- Tornar disponíveis aos usuários do SUS informações a respeito dos serviços locais de saúde de forma a facilitar o acesso ao sistema local de saúde;
- Tornar disponíveis aos serviços de saúde, conselho municipal de saúde, conselhos de unidades de saúde e lideranças comunitárias informações relativas ao perfil epidemiológico (mortalidade, morbidade) do município, destacando os problemas mais relevantes à intervenção;
- Tornar disponíveis aos serviços locais de saúde, conselho municipal de saúde e conselhos de unidades de saúde e lideranças comunitárias informações relativas aos aspectos mais relevantes da política de saúde nacional, estadual e local, incluindo-se aí dados de orçamentos e gastos públicos com saúde.

4. Grupo de Investigação e Avaliação de Práticas de Comunicação em Saúde:

- Analisar as práticas de comunicação entre serviços de saúde e comunidade;
- Possibilitar a usuários e profissionais de saúde discutir as práticas vigentes de comunicação nos serviços de saúde;
- Acompanhar e subsidiar as ações e atividades de comunicação propostas pelos grupos de trabalho do Núcleo de Comunicação e Saúde.

Projeto UNI - Botucatu. I Encontro de comunicação e Saúde, 1995.

Com uma composição aberta à participação de representantes dos três componentes do Projeto UNI, a vivência, deste período inicial, tem apontado para uma produtiva articulação interinstitucional e multiprofissional nestas frentes de atuação.

Dentre as atividades já realizadas ou em desenvolvimento pelos diferentes grupos, podemos citar algumas iniciativas. O Grupo de Comunicação e Educação em Saúde, reconhecendo as limitações existentes nos serviços locais de saúde, vem oferecendo algumas atividades à sensibilização e capacitação dos profissionais de saúde para ampliar as alternativas de trabalho em grupo às diferentes necessidades de saúde reconhecidas nas unidades básicas de saúde (UBS). Assim, "Curso de usos do vídeo na educação", "Curso de Dinâmica de Grupo" e reuniões mensais de supervisão dos profissionais que realizam "atividades de grupo" nos serviços, vem sendo realizados buscando alcançar os objetivos estabecidos pelo grupo. Espera-se que na medida em que se reconheça limites à efetiva mudança no cotidiano do trabalho em saúde se possa sensibilizar profissionais e direção do sistema local de saúde a colocar em pauta a discussão sobre modelos assistenciais.

O Grupo de Comunicação e Apoio aos Conus foi o que mais avançou na integração entre universidade, serviços e comunidade. Realizou-se o *1º Encontro de Conus*, que contou com uma significativa participação dos membros destes conselhos: representantes dos serviços e das comunidades. No momento, estão colhendo subsídios para a organização do *2º Encontro de CONUS* e buscando reduzir a desinformação a respeito destes conselhos, pela produção de material informativo dirigido aos usuários dos serviços e por constantes reuniões com dirigentes das unidades de saúde e lideranças comunitárias. Para a equipe que vem coordenando este grupo tem chamado a atenção o grande interesse da comunidade na parceria por fortalecer o trabalho dos CONUS. Há, ainda, dificuldades na própria definição da proposta de funcionamento deste conselhos. Grande parte dos representantes da comunidade entende a luta pela participação na saúde como luta, principalmente, por mais e melhor assistência médica, sem conseguir visualizar outras possibilidades de conquista à saúde. A adesão das equipes das UBS à parceria com este grupo tem sido mais difícil na medida em que, geralmente, vêem o CONUS como fiscalizador dos serviços. Desmitificar este papel e propor uma participação voltada a pensar a saúde, no sentido positivo do conceito, aproximando-se da idéia de qualidade de vida, tem sido uma meta deste grupo.

A experiência do grupo tem demonstrado que a flexibilidade e o respeito aos parceiros tem permitido construir uma proposta com a participação de todos os envolvidos. Em que pese as limitações ao trabalho, o grupo tem encontrado muita receptividade, não sem enfrentar grandes obstáculos, como nos mostra a fala de uma enfermeira-chefe de uma unidade de saúde: "a prática do clientelismo destrói o esforço de organização de um CONUS pois a maior parte (dos usuários) acredita que se pode resolver os problemas mais facilmente com uma conversa com o prefeito ou com o secretário de saúde". Em síntese, o objetivo deste grupo é construir e implementar a prática da participação, transformando os CONUS em instância de comunicação entre serviços e usuários.

O Grupo de Comunicação e Informação em Saúde está ultimando a produção de um "Guia de Serviços Locais de Saúde" dirigido aos usuários do SUS. Para atingir os objetivos estabelecidos, está estruturando, ainda, a produção de um boletim de saúde voltado não só aos profissionais de saúde mas, também, às lideranças comunitárias.

O Grupo de Investigação e Avaliação de Práticas de Comunicação em Saúde está iniciando o trabalho de levantamento dos principais problemas identificados pelos diferentes grupos de trabalho, com vistas a mapear as dificuldades que vem sendo enfrentadas, o que servirá de guia ao desenvolvimento das discussões do Núcleo. Esta revista - *Interface: Comunicação, Saúde, Educação* - é fruto da parceria deste grupo com outros pesquisadores de diferentes áreas da Universidade Estadual Paulista e da

Universidade de São Paulo e o programa de formação pedagógica de professores universitários e profissionais de saúde junto aos cursos de pós-graduação da Faculdade de Medicina de Botucatu-UNESP. Gerada neste momento de transição e crise dos modelos tradicionais de ensino e pesquisa, *Interface* nasce comprometida com o diálogo, propondo um espaço plural de difusão de conhecimentos nas áreas de Comunicação, Saúde e Educação. Neste sentido, esperamos possibilitar um canal de divulgação das experiências dos projetos UNI em desenvolvimento na América Latina e Caribe e da Rede UNIIDA (articulação dos projetos UNI brasileiros e programas de integração docente-assistencial existentes no país).

De nossa experiência inicial de trabalho nos últimos 2 anos, que acabamos de relatar, reconhecemos que um dos aspectos mais positivos obtidos, além dos já comentados, foi a possibilidade de aglutinar profissionais de diferentes instituições, profissões, trabalhos e experiências pessoais e, ao mesmo tempo, de vivenciar o fazer e o pensar num processo de intensa troca e diálogo entre nós: profissionais dos serviços, da academia e lideranças comunitárias.

Agradecimento: À todos integrantes do Núcleo de Comunicação e Saúde do Projeto UNI pela possibilidade da convivência e trabalho conjunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRASCO. GT Comunicação e saúde. comunicação social em saúde: diagnóstico preliminar das práticas institucionais na saúde e contribuições para o delineamento de uma política. Rio de Janeiro, 1992.

CHAVES, M. Algumas reflexões sobre IDA: antecedentes do ideário UNI. **Divulgação em Saúde para Debate**, n.9, p.5-9,1994.

CYRINO, A. P. **Organização tecnológica do trabalho na reforma das práticas e dos serviços de saúde**: estudo de um serviço de atenção primária à saúde. São Paulo, 1993. 327p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Medicina, USP.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 2 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E SAÚDE DO PROJETO UNI-BOTUCATU. Relatório Final do 1º Encontro de Comunicação e Saúde do Projeto UNI: a interação entre serviços e comunidade. Botucatu, 1995a. (Mimeogr.)

NÚCLEO DE COMUNICAÇÃO E SAÚDE DO PROJETO UNI-BOTUCATU. Relatório Final do 2º Encontro de Comunicação e Saúde do Projeto UNI. Botucatu, 1995b. (Mimeogr.)

PITTA, A. M. R. **A comunicação serviços de saúde-população**: modelos explicativos e desafios a partir de discussões recentes. Rio de Janeiro,1994. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Medicina Social, UERJ.

RIBEIRO, M. A. **História sem fim... inventário da Saúde Pública**. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

SCHRAIBER, L. B.; TEIXEIRA, R. R. Programa do curso comunicação, cultura e educação em saúde. São Paulo: Departamento de Medicina Preventiva, FMUSP, 1995 (Mimeogr.).

TEIXEIRA, R.. Informação e comunicação em saúde. In: SCHRAIBER, L.B.; NEMES, M.I.B.; MENDES-GONÇALVES, R.B. (orgs.). **Saúde do Adulto:** Programas e ações na unidade básica. São Paulo: Hucitec, 1996.

Dialogando com a Filosofia:

notas introdutórias*

José Luiz Sigristi[1]

Educação e níveis de consciência

Ao propormos um diálogo com a Filosofia, pretendendo refletir sobre pressupostos teóricos do ensino e da prática médica, é importante abordarmos primeiramente a relação entre educação e níveis de consciência.

Para discutir Educação, começo lembrando Hegel. Para ele, nossa liberdade, nossa personalidade e nossa educação estão em relação direta com o nível de consciência que temos da realidade, entendida por ele como a totalidade das coisas, a totalidade do ser.

A tradição hegeliana diz que nós podemos ter três tipos de atitudes perante o real, que revelam três formas de consciência. A primeira, chamada de **consciência empírica**; a segunda, de **consciência racional** e a terceira, de **consciência teórica**. O objetivo da educação, o objetivo da própria vida, tendo em vista a busca da nossa liberdade, consiste em percorrermos esses três degraus possíveis, até chegarmos ao nível mais profundo, mais libertador, mais pedagógico, que é o nível da consciência teórica.

A **consciência empírica** é a consciência de quem apenas responde aos estímulos imediatos da experiência. A **consciência racional** é aquela atitude de quem não apenas responde aos estímulos imediatos da experiência, mas que é capaz de dar razões explicativas aos elementos constitutivos

* Transcrição de palestra proferida a pós-graduandos das disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, em agosto de 1996. Correções e adaptações feitas pelo autor.

[1] Professor do Departamento de Filosofia da Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP.

desta mesma experiência. A **consciência teórica** é a consciência de quem não só responde aos estímulos da experiência do cotidiano e dá certas razões explicativas aos seus elementos, mas é capaz de perceber e integrar esta experiência na totalidade das coisas que compõem aquilo que Hegel chama de mundo, realidade ou totalidade do ser.

Para exemplificar, eu diria que qualquer um de nós, assim como uma dona de casa que vai ao supermercado, se não se aprofundou nos estudos da economia, tem uma **consciência empírica** da ciência econômica: sabe muita coisa, sabe administrar o orçamento doméstico com grande sabedoria, de tal modo que não vai comprar mais do que o seu orçamento permite. Na verdade, uma consciência empírica significa saber trabalhar com elementos da vida cotidiana, respondendo aos estímulos.

No plano da saúde, eu poderia dizer que todos nós, de alguma forma, sabemos responder ao estímulo imediato de alguma doença, de alguma patologia, de alguma dor, mediante um repertório de conhecimentos de senso comum, que nos chega por meio da prática social, da vida familiar, da convivência com os outros. Neste ato de respondermos ao estímulo de uma dor de cabeça e buscarmos um analgésico, não nos acompanha um conhecimento de como essa dor ocorre, nem das razões porque acontece. No gesto de tomarmos um comprimido, tampouco nos acompanha um conhecimento dos componentes farmacêuticos que nele estão presentes. Falta-nos a ciência da farmacologia e da medicina. Mas todos nós temos consciência. A diferença está no nível de consciência que cada um possui.

Voltando ao caso da economia, a dona de casa tem uma consciência empírica em relação à ciência econômica porque não vai além de saber articular, trabalhar, compor e administrar a sua existência, bem como a de sua família, com aquele saber adquirido pela tradição e pela prática social e familiar. Já um cientista econômico possui não só a consciência empírica mas também a **consciência racional**. Ele saberá explicar quais são as leis que regem a produção, a circulação e o consumo de bens; que a escassez de determinados produtos e o alto ou o baixo preço de alguns produtos, o aumento e a diminuição do consumo em determinadas situações devem-se a uma determinada economia política.

Entender as leis da economia política ou simplesmente as leis da ciência econômica significa ter mais consciência do que simplesmente comprar, se tiver dinheiro, ou abrir mão de certos produtos em razão da escassez de recursos econômicos. O cientista econômico é aquele que conhece as leis da economia, conhece as leis da economia política, diferentemente de uma pessoa que tenha apenas uma consciência empírica.

Mas Hegel vai mais longe. Não basta a nós a consciência racional, diante da pretensão de sermos livres, de sermos educados, de sermos plenamente conscientes. É necessário ir em busca do que ele chama de **consciência teórica**. Ele define teórico no seu sentido etimológico: vem do grego *"theorem"* que significa ver o conjunto, a totalidade, do modo mais exaustivo possível.

No exemplo da economia, para uma consciência teórica não basta saber tudo quanto os grandes economistas descreveram — analisar a conjuntura econômica, a estrutura que determina esta conjuntura econômica. É preciso ter uma visão bem mais ampla, perceber como a economia está

intimamente dependente e articulada com a totalidade da sociedade. Não só com a totalidade das outras ciências, mas com a totalidade de múltiplos fenômenos da realidade. Esta visão de conjunto articulada, em que nada daquilo que compõe o real esteja ausente, isto é a consciência teórica.

Fica claro, a partir destes exemplos, que a consciência teórica de que falo não é consciência abstrata. Com certa freqüência, ouvimos expressões como esta: *"olha, eu sou muito bom na prática, mas muito ruim na teoria"*. Na verdade não há prática sem teoria. E também não é possível algum saber sem o mínimo de abstração. Já dizia Sócrates que a ciência começa no conceito universal, que é abstrato. Por exemplo, ao dizer que este microfone é um instrumento de comunicação, estou fazendo abstração. O microfone é uma categoria, é um conceito universal para todos os objetos desta mesma natureza.

Não é possível fazer ciência sem abstração. A teoria é uma visão articulada da totalidade do real. É claro que podemos, como Hegel aconselha, dentro da grande totalidade do real, encontrar subtotalidades que são elementos constitutivos desse todo articulado e organizado. Podemos dizer que as ciências biomédicas já são uma subtotalidade das ciências em geral e, dentro desta subtotalidade biomédica, podemos encontrar vários elementos constitutivos: a fisiologia, a citologia, a anatomia e outras áreas.

Dentro da proposição de Hegel podemos dizer que *a educação é um processo de conscientização.* Normalmente ocorrem muitos equívocos a este propósito da educação. Na verdade, todos têm consciência e consciência com muita sabedoria. Às vezes uma dona de casa administra muito melhor o orçamento doméstico do que o seu marido, que é economista. O fato de ter apenas uma consciência empírica não implica que esta consciência esteja equivocada, errada, falsa. Nem por isso devemos legitimar o analfabetismo ou a aceitação de uma estratificação na pirâmide da escolaridade.

Poderíamos dizer que, na educação, ou no ensino de qualquer profissão, a nossa tarefa nada mais é senão a de procurar elevar a consciência de nossos alunos até o nível de consciência teórica possível. Para tanto, no caso do ensino médico, o aluno precisa ser consciente daquilo que as ciências médicas alcançaram até hoje. Falo até hoje porque há muito caminho ainda a percorrer. Isso vale para a Medicina como para todas as demais ciências. Então, a finalidade do ensino médico seria fundamentalmente capacitar ou dar a consciência de tudo quanto ao longo da história a humanidade conseguiu na área da Saúde. E que, além dos conhecimentos das Ciências Médicas, o estudante de Medicina (assim como qualquer outro estudante) tenha na escola os elementos para não ser apenas um bom médico, mas ser principalmente livre, integrado de forma razoável na sociedade, para perceber as articulações com a totalidade e usar o conhecimento mais atual promovendo, também para os outros, o direito à cidadania.

Daí a necessidade de compreendermos as razões ideológicas e históricas que levaram à multipartição do saber. Atualmente é difícil justificar o nome de Universidade como uma realidade concreta para nós. Vivemos, na verdade, uma multiversidade ou uma pulverização do saber de tal modo que cada área de pesquisa, bem como cada área de formação profissional se fecham dentro dos limites que

historicamente foram sendo estabelecidos, impedindo qualquer visão de conjunto. Esta separação está muito longe de levar à consciência teórica.

Pressupostos do ensino

O que a filosofia poderia dizer a respeito da Didática ou dos pressupostos teóricos do ensino? *Uma teoria é pelo menos um conjunto articulado, ordenado, de proposições a respeito de um mesmo objeto, a partir de um princípio.* Esta definição pode não ser a mais perfeita, mas pelo menos tem o consenso de todos. Não há ciência sobre alguma coisa ou um objeto que tenha uma única lei, uma única proposição. Uma teoria científica é um conjunto de proposições que se ligam a outras, de algum modo, vinculadas a um princípio. Isso já os gregos diziam, aliás, mais exatamente Aristóteles dizia que a ciência é a busca dos princípios a partir dos quais as proposições se sustentam.

Por exemplo, Skinner, psicólogo behaviorista, diz que todo e qualquer comportamento humano se reduz a um princípio: numa dada circunstância, dado um estímulo segue-se uma resposta. Este é o princípio que está presente em cada uma das proposições a respeito do comportamento humano. Para o behaviorismo, a Didática nada mais é do que, numa circunstância qualquer, criar estímulos que provoquem respostas esperadas e desejadas. A Didática passa, então, a ser a criação de estímulos para alcançar certas respostas. *Que respostas são essas?* Mais exatamente, aqueles conteúdos programáticos estabelecidos pela disciplina. A questão é: *qual o estímulo mais adequado?* Dentro do behaviorismo, esta é uma questão que a Didática precisa colocar-se. E isto inclui os componentes de cada classe, as condições materiais da classe, o repertório de conhecimento que os membros da classe têm e assim por diante. Isso seria um princípio ou uma lei mais geral, mais universal, à qual se ligam todas as outras proposições.

Continuando a exemplificar, se na Sociologia eu for funcionalista, o princípio articulador da totalidade das proposições será *o princípio da funcionalidade*. Quer dizer, numa dada circunstância, cada pessoa age *em função* de alguma coisa. A busca dessas funções é justamente a compreensão da sociedade, dado que a Sociologia se propõe entender as leis que regem nosso comportamento e o comportamento de grupos de classe na sociedade.

Mas, o que tem isso de Filosofia? Nada. *Mas o que tem a Filosofia a ver com isso?* É que a Filosofia, não apenas hoje, mas sempre, se propõe alcançar um nível superior, mais fundamental, que ultrapasse o nível das ciências particulares. Ela vai querer saber a lei da gravitação universal dos corpos, mas também se haverá uma lei maior, uma forma, ou um princípio universal válido para todas as ciências e que esteja presente em cada um desses sistemas ou desses conjuntos articulados entre si.

É nesta questão que a Filosofia tem a ver com a Didática, com a teoria pedagógica, com a teoria científica, com a teoria de qualquer ciência. A procura de um princípio unificador e articulador de tudo

isso é a questão da Filosofia. Aristóteles foi o primeiro a formular e ninguém o contestou depois disso. Segundo ele, nós podemos classificar as ciências segundo maior ou menor nível de abstração.

O primeiro nível de abstração é o das **ciências empíricas**. Por que empíricas? Porque todo saber empírico decorre necessariamente de dados experimentais. É o que eu posso apreender a partir dos dados da experiência. São as ciências da natureza de um modo geral.

O segundo nível é o das **ciências matemáticas**, que dependem, só no início, da experiência; partem depois para um nível onde a experiência é totalmente dispensável, desnecessária e desaconselhável; abandonam as experiências para, só com as relações entre quantidades, trabalhar com a razão e não com a empiria.

O terceiro nível Aristóteles chama de **Filosofia**, a ciência que independe totalmente de todo e qualquer dado empírico, tendo por objetivo a discussão do ser enquanto ser.

Cada ciência tem um objeto particular. A Matemática estuda o ser quântico, a Biologia, o ser vivo, a Zoologia, as plantas, a Antropologia, o homem, e assim por diante. Caberia agora, em vez do ser homem, do ser sociedade, da sociologia; do ser comportamento do homem, que é a Psicologia, do ser determinado, uma discussão do ser enquanto ser, do ser enquanto tal, antes de qualquer determinação.

Antes da prioridade temporal mais formal é possível discutir o ser enquanto ser sem se fixar no ser mundo físico, no ser mundo humano, no ser mundo político? Aristóteles diz que sim. A este saber ele chama de terceiro grau de abstração, o mais elevado porque independe totalmente da experiência - **a Filosofia**.

Outra verdade que a Filosofia coloca é a de que quem não tiver capacidade de abstrair não vai muito longe em qualquer ramo do saber. É preciso ter vôo de condor para ver a totalidade e não vôo de nambu, que voa muito raso e rasteiro e não tem visão de totalidade. É como assistir a um desfile de escola de samba na rua, na calçada ou em cima de um prédio. Quem estiver na calçada tem o privilégio da percepção dos detalhes, mas não terá como ver a totalidade das alas da escola. Esta visão da totalidade implica uma elevação não só de se subir, mas uma elevação no plano da consciência.

A Filosofia pretende ser condição necessária para todos os cientistas e para todas as pessoas. Como diziam os gregos, filosofar é, antes de tudo, uma condição humana. Daí porque filosofar é comum a todos os homens. A diferença está no nível de profundidade desse filosofar. Este varia de pessoa para pessoa.

Mas o que tem tudo isto a ver com a contribuição da Filosofia para um curso de Pedagogia Médica, de Didática?

Primeiro é preciso lembrar que, independentemente do nível em que cada um de nós estejamos, toda a nossa visão, seja ingênua, crítica, racional, teórica, seja de primeiro grau, segundo grau ou de terceiro grau, tem dois componentes: **um componente ontológico e um componente epistemológico**.

Ontologia, no seu sentido primeiro, mais elementar e mais simples, que é o conceito etimológico, significa **lógica do ser**: *"onthos"*, do grego, significa **ser** e *"logos"*, **lógica.**

Todos nós temos, assim, uma determinada **ontologia**. Esta nada mais é do que *uma visão e uma justificação da realidade que nós vivemos*, quer dizer, *uma visão da totalidade do real que nos circunda*. Este é o sentido mais elementar da ontologia. É uma determinada leitura da realidade. Se cada um de nós conseguisse colocar em uma página a nossa visão da realidade, teríamos a ontologia de cada um.

Não podemos viver sem explicar o mundo que vivemos. Ainda que esta explicação seja mística, mítica ou mistificada. É justamente porque conseguimos, de algum modo, explicar este mundo, que a vida tem sentido, qualquer que seja esse sentido. Sem uma certa leitura da realidade, não saberíamos como agir e interagir dentro da sociedade, ficaríamos sem normas de comportamento, não sabendo o que fazer e no que acreditar.

Enfim, a leitura da realidade é a nossa ontologia. Se esta tiver um grau acentuado de racionalidade, um fundamento teórico sólido, muito melhor. Mas em todos os níveis - *empírico, racional e teórico*, há uma ontologia presente, diretriz básica do nosso comportamento.

No caso da educação escolar, sendo professores, é a ontologia que comunicamos aos nossos alunos, qualquer que seja a disciplina que lecionemos. Não há professor que consiga ser mascarado, e ainda que ele se mascare, está comunicando uma determinada visão de mundo. Nem um professor de Anatomia, que é uma área objetiva, consegue ser neutro. Não há neutralidade, ainda que a ciência pretenda ser neutra.

Todos nós trabalhamos e vivemos dentro de uma ontologia, de uma leitura que fazemos da realidade. Todos os nossos comportamentos estão veiculando essa leitura, essa compreensão de mundo, de sociedade. Quando eu falo de leitura de realidade, não estou pensando uma realidade abstrata, indefinida, estou pensando no mais concreto da nossa vida, na nossa vida pessoal, na nossa vida interpessoal, na nossa vida profissional, na nossa vida em sociedade, na nossa profissão. Em todos os momentos, queiramos ou não, comunicamos a nossa ontologia, ainda que disso não tenhamos consciência.

Por outro lado, é preciso saber que nossa visão de mundo também tem um outro componente - **o componente epistemológico**.

"Epistheme", do grego, significa **ciência**; *"logos"*, **lógica**. Epistemologia nada mais é do que *a lógica de uma ciência*. A lógica de uma ciência está na teoria científica que vai dar sustentação lógica às proposições que a compõem. Podemos discutir a dimensão epistemológica da nossa consciência em níveis diferentes. É tarefa da Educação buscar o nível mais profundo.

Por exemplo, conforme o lugar a partir do qual eu olho uma cidade, tal será a cidade. A busca desse lugar chamado *lugar epistemológico* é outra tarefa que cabe a cada educador saber. Ele precisa saber em que lugar está e a partir de que lugar está olhando o mundo. A epistemologia discute esse ponto a partir do qual nós vemos o mundo. Cada ciência tem a sua epistemologia. Temos a epistemologia da Biologia, da História, da Psicologia, e assim por diante, que é o ponto a partir do qual se discute o objeto de uma ciência.

A epistemologia existiu praticamente desde os inícios da Filosofia e como conhecimento mais ou menos sistemático, data do século VII a.C. Mas só recentemente, nos séculos XVI e XVII, é que a epistemologia passou a ser encarada do ponto de vista do problema crítico da ciência.

E em que consiste este problema crítico?

Kant, no século XVIII, vai dizer que o problema crítico consiste em responder a duas questões: *O que podemos conhecer? Em que condições o conhecimento é verdadeiro?* Este é o problema crítico, discutido não apenas por Kant, mas também pelos racionalistas, como Descartes, e pelos empiristas, como Hume. Mas foi Kant quem sistematizou, em seu livro "Crítica da razão pura", as questões que os racionalistas e empiristas já haviam discutido. Ele chama de problema crítico da ciência o fato de que, antes de começarmos a fazer ciência, precisamos ter bem claras, perante nós mesmos, as respostas a duas questões. *O que nós podemos conhecer: a totalidade do real ou parte do real? Em que condições esse conhecimento é verdadeiro, inquestionável, irrefutável?*

Para Kant, antes de fazer uso da razão eu tenho que criticar, ou seja, apreciar o seu limite. Eu não posso começar a usar a razão sem saber com clareza qual o seu alcance e quais são as leis que ela deve respeitar para chegar à verdade científica.

Estas duas questões guardam uma ligação muito grande porque, ao definir as condições do conhecimento verdadeiro, já estou definindo os limites desse conhecimento. Ao definir o objeto eu estou definindo igualmente as condições de possibilidade do conhecimento verdadeiro. Esta é a base em que se assenta toda a Filosofia moderna e contemporânea.

Descartes, considerado o pai da Filosofia moderna, discute essas questões no livro "Discurso sobre o método*": o que nós podemos conhecer e em que condições?* (método aqui é caminho pelo qual eu chego a verdade*)*. Locke escreveu um ensaio sobre esse entendimento humano. Hegel escreveu "Fenomenologia do Espírito" e Marx vai escrever a "Ideologia Alemã" antes de escrever "Crítica à Economia Política" e "O Capital", e assim por diante.

Investigações lógicas e fenomenológicas vão começar a tematizar essas questões e tentar responder a elas. Uma vez respondidas, prossegue-se nas elaborações de um sistema filosófico que vai dar base e sustentação às teorias científicas. Podemos até não gostar da Filosofia, mas ela está presente em todo pensamento moderno e contemporâneo, a começar pelo problema crítico: *O que nós podemos conhecer?*

Desde o empirismo do século XVII até hoje é dominante a tese de que nós podemos conhecer apenas o fenômeno. Fenômeno, que vem do grego *"Fainomenon" e "Fainestein"*, significa aparecer - a*quilo que aparece*. Nós podemos conhecer aquilo que aparece no horizonte da nossa experiência. Mas, e aquilo que está para além da experiência? Fica uma interrogação ou uma negação. Alguns negam qualquer coisa que esteja para além do experimentável. Outros dizem: para além da experiência nós nada podemos afirmar, quer sobre a existência de algo, quer sobre a sua não existência. E nada podemos dizer sobre a natureza disso se por ventura existir. Isso é dominante, hegemônico, mas não é exclusivo.

Há alguns ainda que defendem a possibilidade de um discurso científico racional, consistente e sólido a respeito de coisas que transcendem, que estão além do mundo do fenômeno.

Respondida esta questão nos obrigamos a responder à segunda questão: *Em que condições o conhecimento é verdadeiro?*

Aí nós temos dois elementos indispensáveis. Não há como falar em conhecimento ou em que condições o conhecimento é verdadeiro se não houver o **sujeito** que conhece e o **objeto** que é conhecido. E aqui está o conflito, a divergência. A polêmica está exatamente entre aqueles que, nessa relação cognitiva sujeito-objeto, priorizam ou o sujeito ou o objeto. Dito de outra forma: se toda a pesquisa científica pretende buscar a verdade daquilo que é pesquisado, a questão crítica, a questão epistemológica é exatamente dizer onde está a verdade.

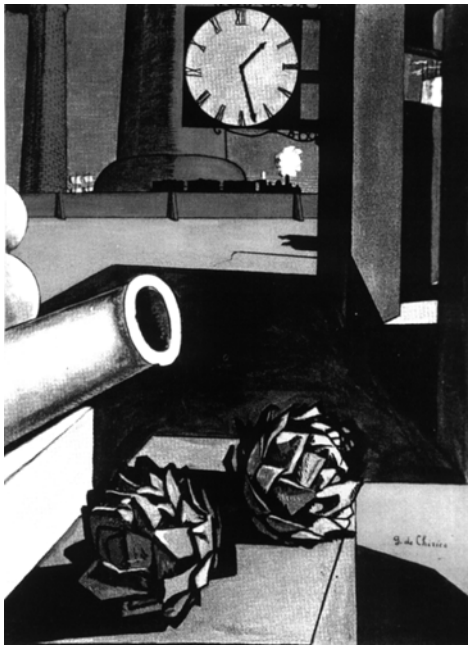
Platão dizia que a aspiração fundamental do homem é tríplice. O homem aspira profundamente à verdade, está sempre desejando o bem e está sempre amando o belo. São as três aspirações fundamentais do homem. E até hoje nós concordamos, ninguém vai discordar que a busca da verdade, o aspirar pela verdade é uma condição humana presente na consciência de todos. Agora, o problema é definir onde está a verdade. Esta é a questão.

Na epistemologia há um divisor de águas entre duas tendências de difícil reconciliação. A primeira diz que a verdade reside no objeto do conhecimento. Onde está a verdade de uma árvore? A verdade de uma árvore está lá na própria árvore. Outros vão dizer que toda e qualquer verdade se funda senão exclusivamente, prioritariamente no sujeito do conhecimento. É questão de priorizar, não de excluir. Dar prioridade na relação cognitiva da ciência ao objeto significa dizer que a verdade está basicamente no objeto. Cabe, portanto, ao sujeito, ir até o objeto para desvelar, descobrir. Daí a noção de que fazer ciência é descobrir a verdade. " Newton descobriu a lei da gravidade" .

Mas alguns teóricos vão dizer que Newton não descobriu coisa nenhuma porque a verdade não está lá para ser descoberta como se estivesse coberta por um véu. Então, na verdade, Newton não descobriu, mas construiu a verdade sobre a mecânica celeste.

Alguns priorizam ou dão ênfase ao objeto sem excluir o sujeito. Mas Kant tem uma frase muito interessante que diz que é preciso fazermos na filosofia e nas ciências a revolução copernicana, no sentido de mudar o ponto fixo. Até a filosofia moderna, o ponto fixo era o objeto, o **realismo**. No realismo dos gregos, a verdade estava no mundo, nas coisas, nos objetos e cabia ao homem ir até os objetos para desvelar os seus segredos. O ponto fixo era o objeto; o ponto móvel, o sujeito. O sujeito deveria ir até o objeto para conhecê-lo na sua natureza, na sua essência, na profundidade do seu ser. Se a Filosofia "clássica" era esse ir do sujeito ao objeto porque era no objeto que residia a verdade, a revolução copernicana na Filosofia é tomar como ponto fixo o sujeito. O sujeito do conhecimento é o ponto fixo que vai interrogar a natureza. Esta é que tem que se mover ao seu redor ou em resposta às suas indagações, às suas perguntas, porque a razão é a grande ordenadora do mundo. Tanto isso é verdade que o homem nunca pode viver sem explicar o mundo. E quando a razão científica ainda não era capaz de fazê-lo, o homem, a razão humana, utilizou os mitos para explicá-lo. A mitologia grega,

romana, egípcia babilônica, são magníficos edifícios de idéias criadas pela razão humana para explicar o mundo. Aristóteles deu-se conta disso ao dizer que o "mithos" é "logos" — o mito é razão. Por quê? Porque é científica, é verdadeira aquela explicação que nos convence. E os deuses eram convincentes. As razões míticas convenciam e na medida em que convenciam, levavam à certeza. Na medida em que era certo, era científico.



A conquista do filósofo, GIOGIO DE CHIRICO, Instituto de Arte de Chicago. ("pintura metafísica")

Todas as grandes explicações do mundo se firmam segundo esse segundo grupo, priorizando o sujeito na construção do edifício explicativo do mundo. Aqueles que dão prioridade ao sujeito são denominados **idealistas**. Os que priorizam o objeto da relação cognitiva porque a verdade fundamentalmente está lá nele, são denominados **realistas**: a verdade está na realidade exterior ao sujeito. Quando a verdade é um constructo do sujeito temos o idealismo. Por exemplo, para Leibnitz, o mundo é a percepção que eu, **sujeito**, tenho dele. Há várias correntes e nomes ligados ao idealismo: o racionalismo de Descartes, Leibnitz, Espinoza, Wolf e Kant, a dialética de Hegel, a fenomenologia de Husserl. Do lado do realismo está o empirismo do século XVII e XVIII de Locke, Hobbes e Hume; o materialismo histórico de Marx e seus seguidores; o positivismo de Comte e de todos os formados na tradição positivista.

Essa divergência continua até os nossos tempos, está presente em todas as discussões teóricas sobre a ciência, em todas as questões sobre paradigmas ou modelos de investigação científica. Parece-me que, depois de Kant, todo mundo é mais ou menos idealista no sentido de que sabe ou concorda que a ordem existente no universo é a ordem fundada na razão. Neste sentido todo mundo é racionalista. Todos os sistemas explicativos do mundo se fundam em última instância na razão humana.

Praticamente todo mundo é Kantiano em parte, sabe que não existe o fato científico, que o fato científico se constrói. Não faltam fatos que desafiam a ciência. Na Medicina, por exemplo, pensemos sobre o problema do câncer. Não faltam experiências sobre o câncer. Há milênios este fenômeno é um

fato. Existe ciência sobre o câncer, mas faltam construções de hipóteses que a experiência confirme. Este é um dos argumentos dos idealistas.

É importante ressaltar que idealismo, aqui, é tomado em seu sentido epistemológico, e não no sentido ético, daquela pessoa de ideais nobres que dedica sua vida sempre a grandes causas. Idealismo porque prioriza a idéia, o conceito, a razão da relação cognitiva. Por exemplo, as maçãs sempre caíram, como caíram todos os corpos pesados, mais pesados que o ar. Mas foi necessário que Newton fizesse um ensaio, tivesse um estalo para levantar a hipótese: quem sabe os corpos caem porque um atrai o outro em razão dos volumes de suas massas. Nesse momento a ciência caminhou... Há muito experimento para confirmar o que já se sabe, para demonstrar o que já está demonstrado. É preciso fazer avançar a Física Teórica e ela implica a construção de novos modelos para dar conta de novos fenômenos.

Todo mundo mais ou menos concorda que o idealismo é, de certa forma, prevalecente, porque o empirismo, segundo o próprio Hume, vai cair no ceticismo: toda verdade vem da experiência e só da experiência e a razão é uma tábua rasa, um quadro de giz apagado no qual a experiência vai se imprimindo; a razão, no máximo, vai arrumar essa experiência. Para Hume, toda experiência particular é contingente e a verdade é particular e contingente. Ora, a ciência tem proposições universais e necessárias e não particulares. Daí o próprio Hume dizer que o empirismo só leva ao ceticismo.

O positivismo é de uma enorme valia no avanço da ciência. Mas ele tem uma terrível precariedade na compreensão da totalidade do ser e leva a um tecnicismo e a uma enorme falta de consciência da totalidade das coisas. Se só são verdadeiras as constantes verificadas entre os fenômenos, isto significa ficar simplesmente na rama, ou na periferia do ser, no invólucro. O materialismo histórico de Marx, contudo, é mais consistente. Mas nem por isso esses teóricos estão desatualizados. Todos os contemporâneos se inspiram neles, de algum modo.

Na verdade, o problema do sujeito-objeto, a dicotomia entre sujeito e objeto, é uma falácia. Nós vimos que todas as ciências são conjuntos de proposições articuladas entre si, a partir de um princípio. *Qual é o princípio último de todo e qualquer saber?*

Até Hegel, a Filosofia e os sistemas filosóficos pensaram a partir do **princípio da identidade**. Princípio, como vimos, é aquilo de que alguma coisa depende de algum modo. É o princípio do qual depende todo e qualquer conhecimento, toda e qualquer ontologia e toda e qualquer epistemologia. Até Hegel, toda leitura da realidade se funda, em última instância, no princípio de identidade, para o qual ler adequadamente e verdadeiramente a realidade é **identificar** as coisas. Identificando as coisas nós as conhecemos e temos delas e do mundo uma leitura correta. O princípio de identidade é fundador da ontologia, mas é também um princípio epistemológico, ou princípio fundante do conhecimento. O conhecimento consiste na elaboração de conceitos, de proposições que identifiquem a verdade do objeto.

Para Hegel, isso levou a uma situação de conflito insuperável, a um dualismo equivocado, alguns priorizando o sujeito na relação cognitiva, outros o objeto. A verdade está mais no sujeito do que no

objeto ou a verdade está mais no objeto do que no sujeito. Tudo isto é um equívoco, por princípio. O princípio constitutivo último do ser (de todas as coisas) e do pensar — **ontologia e epistemologia** — não é a identidade mas é a **contradição**. No princípio da identidade o que é é, o que não é não é. Ou, dito de outra forma, o princípio da identidade é o princípio da não contradição. Uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto aquilo que ela é.

Até agora, diz Hegel, toda Filosofia partiu, seja na construção da sua leitura, da sua ontologia, no seu discurso globalizante da realidade, fundada no princípio da identidade, buscando identificar para diferenciar as coisas e articulá-las entre si. Conhecer é ir em busca da essência que identifica cada coisa. Mas, para Hegel, o princípio último do ser e do pensar não é a identidade, mas a contradição. Princípio este que se enuncia da seguinte forma: *uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto, aquilo que ela é.* Este é o princípio último, fundante do nosso ser e do nosso pensar. É o fundamento último do nosso pensamento se nós queremos a verdade.

Por exemplo, uma coisa é eu dizer *"eu sou uma pessoa que vivo tais contradições"* ou que *"tenho tais contradições, tais problemas, tais conflitos";* outra coisa é eu dizer, como propõe Hegel: *"eu sou as minhas contradições"*. Ao dizer que "eu sou uma pessoa que tem contradições", eu estou referenciado pelo princípio da identidade, estou falando de uma essência pessoal, de uma existência bem definida, de uma identidade que é a minha personalidade. Ao dizer, "eu sou uma pessoa", eu já estou identificando o ser que tem tais contradições. Essas contradições parecem ser acidentais, contingentes. Mas, ao dizer, com Hegel, "eu sou as minhas contradições", as minhas contradições me definem, porque a contradição é o princípio definidor das coisas. Definidor enquanto constituinte. A contradição é o princípio constituinte das coisas.

Por exemplo, eu posso conhecer esta Universidade e este Instituto onde estou, no momento, de várias formas. Se eu sou **funcionalista** — vejam como é uma questão teórica — eu vou lá no organograma e vejo que tem o Diretor, o chefe do departamento, os cursos, os coordenadores dos cursos. Eu vou ver lá no organograma como é que se distribui o poder formal, legal, estatutário, embora nem sempre o exercício desse poder seja conforme o organograma. Mas, formalmente, o poder está lá. **Isto é uma leitura**. Mas, alguém pode dizer assim: o Instituto de Biociências é a vida que internamente pulsa nesta instituição. O Instituto são os conflitos, são as tensões do poder. **Isto é outra leitura**, uma leitura dialética. Compreender as contradições que constituem este Instituto é conhecer de forma diferente. Portanto, dependendo dos paradigmas por meio dos quais nós enfocamos um objeto, nossa compreensão deste objeto muda.

Para Hegel, para Marx, para os neo-hegelianos e os neo-marxistas, a **dialética** como princípio do ser e do pensar avança em relação a tudo quanto se disse antes. Nas concepções anteriores, os filósofos supõem ou pressupõem o sujeito já constituído na sua essência. Baseado num pensamento metafísico tradicional, esses teóricos acham que existe uma essência humana universal, única, comum a todos os homens desde ontem, hoje e sempre. O sujeito do conhecimento, que é o homem, desde a civilização primeira até hoje, já é um ser constituído na sua essência. Varia pelas contingências do tempo e da

cultura, mas essencialmente ele é um só. Da mesma forma, o mundo para eles já está pronto, definido e acabado na sua essência. E isso é um equívoco, diz Hegel. Porque o homem não é um ser pronto, definido e acabado, pelo contrário, é um ser que está se fazendo, no tempo e na história. Da mesma forma o mundo, a natureza, está em processo de vir a ser. O processo do vir a ser é constituinte de todas as coisas e não o ser. **Tudo está vindo a ser porque ainda não é**. Cada um de nós cada dia vive mais e morre mais. Assim também a realidade total, seja a realidade humana, seja a dos animais, seja a da natureza, está num processo de vir a ser algo mais do que já é e já foi.

Hegel tem uma visão positiva e otimista desse vir a ser. Para ele o mundo caminha para uma plenitude, para a plena manifestação do que de humano existe na humanidade. É a plena humanização do homem; é a plena naturalização da natureza. É a plenitude ainda não alcançada do homem e da natureza. Mas essa plenitude só se dará quando o homem compreender a totalidade da natureza e se perceber como um ser da natureza, entendendo-se na totalidade, na plenitude da sua humanidade. A história é o processo de humanização e naturalização do homem e da natureza. A **verdade** está nas contradições que constituem o objeto num dado momento do seu vir a ser: *eu sou e eu não sou um menino de cinco anos hoje*. Isto significa que o passado me compromete no sentido de que ele é um momento constituinte do meu presente. Cada momento nega e afirma ao mesmo tempo. Tudo é e não é ao mesmo tempo aquilo que é. Então o meu presente é uma síntese de todo o passado e é uma antítese em relação ao passado e futuro. **Este processo de tese, antítese e síntese**, que não vamos nos aprofundar aqui, **é o princípio do ser.**

Na verdade, realismo e idealismo são concepções equivocadas e antepostas. Todo mundo é realista e idealista, só que há também uma dialética do sujeito e do objeto. O conhecimento dialético consiste justamente em perceber isso: *à medida que eu vou conhecendo o mundo, o mundo vai chegando a mim e me transformando*. Há uma interação: eu não sou o mundo, o mundo não é eu. Esta interação entre cada um de nós e o mundo é constituinte da nossa vida, da nossa ontologia, da nossa epistemologia.

Etnocentrismo:

inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas*

Para Jean Duvignaud.

José Carlos de Paula Carvalho[1]

O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas "diferentes". De fato, trata-se de uma violência que, historicamente, não só se concretizou por meio da violência física contida nas diversas formas de colonialismos, mas, sobretudo, disfarçadamente por meio daquilo que Pierre Bourdieu chama "violência simbólica", que é o "colonialismo cognitivo" na antropologia de De Martino. Privilegia-se um referencial teórico-prático que segue o "padrão da racionalidade técnica" (Lévi-Strauss), escolhendo-se, assim, o único tipo de cultura e educação com ele compatíveis ("cultura hegemônica" e "culturas subalternas"), declarando-se "outras" as culturas diferentes com orientações incompatíveis com o referencial escolhido; procura-se reduzi-las nas suas especificidades e diferenças tornando-as mais diferentes do que são e, a seguir, são exorcizadas, por meio de várias estratégias. Em profundidade está-se projetando "fora", como Outro e como Sombra, o que é incompatível e perigoso reconhecer que pertença ao universo da cultura padrão escolhida. A educação e as organizações educativas são instrumentos culturais desse colonialismo cognitivo: é o etnocentrismo pedagógico e o correlato psico-cultural do "furor pedagógico", uma gestão escolar autoritária e impositiva para nivelar as diferenças das culturas grupais por meio do planejamento. O etnocentrismo consiste na

* Palestra proferida nos Seminários de Cultura, Escola e Cotidiano Escolar - FEUSP - 1996

[1] Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo — FEUSP.

dimensão ético-política da mesma problemática cuja dimensão psico-antropológica envolve a Sombra ou Inconsciente. Vejamos a primeira dimensão.

O etnocentrismo origina e tem origem na "heterofobia" (o Outro - em suas diversas formas: primitivo, selvagem, louco, imaturo, homossexual, "homens de cor", crianças problemáticas, fascistas, baderneiros, "hippies", "mulheres de vida fácil", hereges etc. - constitui "perigo" que deve ser exterminado. Observação: *o servidor público, nas estratégias de neoliberalismo, está dentro dessa dinâmica, mas, sobretudo, impregnado da problemática de uma Sombra do poder* ...). Valendo-se da distinção de Lévi-Strauss entre dois tipos de sociedade, as que praticam a antropofagia (que vêem na absorção de certos indivíduos detentores de forças temíveis o único meio de neutralizá-las aproveitando-lhes a energia) e as que praticam a antropoemia (que, diante do mesmo problema escolheram a solução de expulsar fora do corpo social e manter temporária ou definitivamente isolados, sem contato com a "humanidade", os seres e grupos temidos, trancafiados em "reservas territoriais"), P. A. Taguieff mostra que quatro são as estratégias do etnocentrismo geradoras das diversas formas de preconceito e racismo:

1 **antropofagia dialógica**: racização amena de englobar o Outro no e pelo discurso persuasivo, forma predominante, em educação, do "homo academicus" e de muitas pedagogias dialógicas; é fundamental, em forma estereotipada, na mídia política;

2 **antropofagia digestiva**: racização repressiva da assimilação dos outros a si mesmo, todas as formas de aculturação;

3 **antropoemia genocida**: racização terrorista da destruição dos outros, como no caso das perseguições aos judeus, armênios, ciganos, feiticeiras, linchamentos etc;

4 **antropoemia da tolerância**: racização específica do desenvolvimento "em separado": em aparência, respeita-se tanto o outro, tolerando-o, o que na realidade, acaba-se por isolá-lo, não se dando aos trabalhos dos enfrentamentos de diferenças, típico de todas as ideologias do relativismo e ecumenismo.

O filme de Herzog, "Onde Sonham as Formigas Verdes", ilustra perfeitamente essa problemática da alteridade e como tratá-la, sob a forma do etnocentrismo, que é a dimensão ético-política da problemática da alteridade. Já o filme "Sem Destino", de Fonda, ilustra mais a dimensão psico-antropológica da problemática da alteridade, a questão da Sombra. Em culturanálise de grupos, os trabalhos de Maria Cândida Garcez de Oliveira e Maria Inês Joffre Tanus são estudos sobre o etnocentrismo como colonialismo cognitivo em escolas, respectivamente no caso de favelados e migrantes, que mostram as estratégias escolares de gestão desse imaginário "diferente" e as resistências, que acabam por criar organizações e educação paralelas e alternativas de grupos.

Vejamos a dimensão da Sombra. Por meio da **produção do Outro**, em profundidade, elude-se a emergência do Inconsciente pelo Imaginário. A antropologia psicanalítica, desde Róheim até os desenvolvimentos da antropopsicanálise institucional de Anzieu e Kaës, sobretudo valendo-se dos

estudos dos discípulos de M. Klein e daqueles em torno e a partir da obra de Jung (Círculo de Eranos, Escola de Grenoble etc.), mas também dos estudos da etnopsiquiatria cultural de Devereux, de grande importância para a escola, evidencia a existência de uma energética sócio-psico-grupal. Seguindo-se o "híbrido Klein-Jung" e a arquetipologia sócio-cultural da Escola de Grenoble, diríamos que a psique individual, grupal e coletiva representa a elaboração da libido em seus vários níveis, do patente ao latente, pelas organizações sociais. A cultura representa uma organização da libido em nível individual, grupal e coletivo, de modo que as organizações sociais, que são organizações educativas, são organizações da libido, e a educação é um trabalho libidinal. A dinâmica dessa organização é uma dinâmica de **sublimação repressiva**, de modo que o reprimido, sob a forma do latente, sempre ameaça retornar, invadindo, como Outro, a cultura patente ou instituída. Essa dinâmica desvenda as leis da energética sócio-psico-grupal, de que parte a culturanálise de grupos. Resumidamente, em termos de psique individual, grupal e coletiva dizemos que a lei da complementaridade significa que a libido é organizada no funcionamento de um aparelho psíquico-grupal envolvendo as dimensões do Consciente e do Inconsciente, desde a primeira tópica de Freud, a que Jung deu os nomes de **Persona e Sombra**. Entretanto, não é pelo fato dessa existência complementar, que existem, de modo equilibrado, individual, grupal e coletivamente, essas dimensões, seja devido à repressão que constrói seletivamente a sociedade e a cultura em suas instituições (Freud e Marcuse), seja devido **também** ao material arquetípico que não tem mais acesso à consciência (Jung). Por isso a lei da enantiodromia: toda vez que uma orientação de desenvolvimento libidinal se unidimensionaliza no indivíduo, grupo ou sociedade, em termos consciente ou patente, constela-se inconscientemente o oposto que explode como Outro, na dinâmica da produção do Outro, criando-se o mal-estar, o perigo. Se não há **elaboração**, não ocorre uma confrontação, havendo, portanto, projeção. E a lei da heterotelia mostra que jamais os indivíduos e as organizações educativas conseguirão atingir suas metas racionalmente propostas em suas culturas patentes, se não levarem em consideração o latente, que é o **Outro que está dentro delas mesmas**. Por isso que se diz dos efeitos inesperados ou "perversos" no universo da vida individual e coletiva: por desconhecimento da dimensão latente do inconsciente que se dá por meio das produções imaginárias e/ou em virtude de uma recusa de levar em conta (elaboração), explode o resultado contrário do que se esperava. Isso é endêmico no universo da educação e das escolas. Como no caso do etnocentrismo em que se propunham "pedagogias do olhar e da escuta" (do Outro), aqui se propõe um trabalho com a Sombra individual ("a educação do educador", de Schiller), com a Sombra coletiva (a problemática do Outro - racismos) e com a Sombra biológica (o trabalho com o corpo, porque o corpo é, ao mesmo tempo, a âncora do Imaginário e do Inconsciente e a Sombra, no universo da cultura do ocidente e das pedagogias intelectualistas e positivistas).

Em culturanálise de grupos, os trabalhos de José Carlos de Paula Carvalho no Liceu Pasteur, no Colégio Iavne e na E.E.P.S.G. João Pedro Ferraz, evidenciam a presença desse "universo da angústia" e a problemática da Sombra, explodindo respectivamente sob a forma de um imaginário da morte e da

derrelição (abandono metafísico), imaginário da perseguição e do bode expiatório, e imaginário da corporeidade explodida. O trabalho de Icléia Rodrigues de Lima estuda, no universo de quatro escolas em Cuiabá, a presença do corpo como Sombra e os problemas que isso acarreta para a escola, pelo fato de não ser levado em conta numa "pedagogia implicativa" (Remi Hess), e, por isso, acaba explodindo como badernas, depredação, drogas, sexualidade transversal, relações perversas professor-aluno etc.

O imaginário da corporeidade é de extrema importância em toda essa dinâmica do etnocentrismo e da Sombra pois, se não levado em conta, é origem de três políticas extremamente nocivas ao funcionamento de uma cultura criativa: a "peste emocional", de que nos fala W. Reich; a "dissidência libidinal", de que nos fala Lapassade e Lourau; e as "práticas de dejeção dos interstícios", de que fala Roussillon. Podem ser estratégias de morte e de extermínio. Diz Dadoun (1990; p.156):

> aqueles que jogam as primeiras pedras, aqueles que vêem o cisco no olho do vizinho mas não vêem a trava que está no próprio olho, aqueles que têm telhado de vidro mas atiram pedras no do vizinho, aqueles que fofocam e criam rumores assassinos, aqueles que jogam a polícia e os juízes e os cães e a multidão e os psiquiatras e os educadores nas pegadas do vagabundo, do judeu, do negro, do imigrado e do marginal, e aqueles que proclamam em grandes berros místicos suas furibundas 'verdades' religiosas, políticas, científicas e todos aqueles incontáveis 'zé-ninguéns' que seguem em coro - de igreja, de partido ou de seita - os 'fuhrers', aglutinando-se e fazendo-se multidão, esquecendo-se em sua porção de Sombra, para saborear a calúnia, criar o rumor, veicular mentira e difamação, constituir as tribos de aclamação, alimentar as fogueiras, correr para o linchamento e, de todo o coração e com toda a boa intenção, assegurar a boa administração dos asilos, das prisões e dos 'campos de concentração', os salvadores do país, que querem o bem do povo, sabendo o que é melhor para ele, e a massa imensa e pretensamente silenciosa que baba jogando as últimas pedras, eis algumas das figuras da pestilência caracterial-social que W. Reich descreveu e contra a qual lutou até a morte como 'peste emocional', que acabou por matá-lo".

Esse fulcro do fascismo, que é a "couraça do caráter autoritário", na própria União Soviética pós-revolução fez gorarem nas escolas as propostas de W. Reich e Vera Schmidt. Esse fulcro espreita o discurso neoliberal no Brasil e a adesão maciça à política presidencial (à eleição...). É a "personalidade autoritária" como "couraça de caráter" da maioria dos brasileiros: apesar da "ética do jeitinho" e da desenvoltura corporal, não há "dissidência libidinal" entre os brasileiros capaz de fazer explodir a "couraça do caráter", corroborando o que W. Reich dizia que, "antes de 2080 nenhuma mudança vai acontecer em educação...". A "dissidência libidinal" consiste em, tão só pelo modo de ser e pela existência, "pro-vocar" as instituições a falarem (o que se chama "efeito analisador" em análise institucional), infelizmente e geralmente, fala de morte dos "zé-ninguéns", aparentemente imotivada, mas dotada de uma motivação extremamente profunda que se desconhece, e por isso é perigosa e faz perigar, como é precisamente o caso em "Sem Destino". É a "Cavalaria do Mal" que anda pelas paragens do Brasil. Mas há a "Irmandade dos Anéis"...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. **La distinction:** critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

BYINGTON, C. **Desenvolvimento da personalidade:** símbolos e arquétipos. São Paulo: Ática, 1987.

_____ **Dimensões simbólicas da personalidade**. São Paulo: Ática, 1988.

DADOUN, R. **L'Occident et ses Autres**. Paris: Aubier, 1980.

_____ **Cent fleurs pour W. Reich.** Paris: Payot, 1990.

DE MARTINO, E. **Furore, simbolo, valore.** Torino: Boringhieri, 1984.

DOUGLAS, M. **Pureza e Perigo**. São Paulo: Perspectiva, s.d.

GARCEZ, M. C. de O. **Culturanálise de um grupo de mulheres da Favela da Vila Dalva/ SP**. São Paulo, 1990, Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP.

GOMES, I. R. de L. **A escola como espaço e tempo do prazer:** uma análise proxêmica**.** São Paulo, 1993, Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP.

JUNG, C. G. **Aion.** Petrópolis: Vozes, 1989.

_____ et alii. **Le fripon divin**. Genève: Lib. Georg, 1968.

LAPASSADE, G. **A entrada na vida:** ensaio para uma filosofia do inacabamento**.** Lisboa: Presença, 1970.

LAPASSADE, G. et alii. **Le corps interdit**. Paris: ESF, 1989.

LÉVI-STRAUSS, Cl. **Tristes tropiques.** Paris: UGE, 1965.

LOURAU, R. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1976.

KAËS, R. **Quatro estudos sobre a fantasmática da formação e o desejo de formar.** Tradução CICE-FEUSP-EDA, 1996.

PAULA-CARVALHO. J. C., BADIA, D. **As raizes e complexidade das noções de educação fática e cotidiano oximorônico.** Atas do VIII Ciclo de Estudos do Imaginário, Centro de Estudos do Imaginário, Departamento de Antropologia, UFPE, Recife, 1996.

_____ **O imaginário de alunos de escolas de 1. e 2. graus**. Relatório Final do Projeto Integrado CNPq/FEUSP:1996.

REICH, W. **Escuta, Zé-ninguém**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

_____ **O assassinato de Cristo.** São Paulo: Martins Fontes, s.d.

REICH, W. e SCHIMIDT, V. **Psicanálise e Educação.** Lisboa: Presença, 1983.

RODRIGUES, J. C. **Tabus do corpo.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1990.

TANUS, M. I. J. **Mundividências:** estudo sócio-antropológico sobre um grupo de migrantes do Bairro Planalto, Cuiabá-MT. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP,

TAGUIEFF, J. **La force du préjugé, le racisme et ses doubles**. Paris: Gallimard, 1990.

ZWEIG, C., ABRAMS, J. **Ao encontro da Sombra**. São Paulo: Cultrix, 1994.

Guernica (detalhe), 1937, PICASSO, Museo Prado, Madrid.

A prática pedagógica como processo de comunicação:

a relação professor-aluno como eixo: o ponto de vista psicológico*

Ana Teresa de Abreu Ramos-Cerqueira[1]

Para contextualizar a análise psicológica da relação professor-aluno na prática pedagógica do ensino médico (entendida esta prática como processo de comunicação), consideramos importante explicitar alguns pressupostos sobre os discursos e objetos da medicina, pois acredita-se que estes pressupostos determinam os objetivos e práticas da escola médica.

A história da medicina, da prática médica e do ensino médico, são marcados por diferentes concepções de seu objeto, que podem ser agrupadas em duas grandes vertentes:

1) a compreensão de que a doença tem um sentido, além de uma causa, para a pessoa que a sofre, e está inserida na trama de uma história de vida, de afetos, de interrelações.

2) a compreensão de que a doença se inscreve num corpo e deve ser tratada no contexto da racionalidade médica. A doença é vista como objeto de estudo, e, por isso, utilizam-se o método das ciências naturais e o pensamento mecanicista cujo modelo, na área médica, é a racionalidade anátomo-patológica. (Jeammet, Reynaud e Consoli,1982)

---

* Palestra proferida em mesa-redonda sobre Comunicação, organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de pós-graduanção da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, em agosto de 1996.

[1] Professora do Departamento de Neurologia e Psiquiatria da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu.

A segunda vertente predomina na medicina e nas escolas médicas embora, atualmente, haja intercâmbio entre alguns aspectos dessas duas concepções como se vê, por exemplo, na tentativa da Medicina de incluir, no campo de seus saberes e práticas, a problemática da adaptação do indivíduo doente ao seu meio social, nos estudos que tentam compreender os processos de adesão ao tratamento, na análise da qualidade de vida, o que amplia a percepção das dimensões psíquica, social e econômica da doença.

Em publicação da ABEM/OPAS (1989), critica-se a consciência "fatiada" e a estrutura segmentar decorrente desse modelo de pensamento vigente nas escolas médicas. Estrutura segmentar e consciência fatiada que predominam na visão da doença, na relação com o paciente e na relação professor-aluno. Embora criticado, é o esquema referencial — entendido como "o conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e atua" (Bleger, 1980; p.67) — que enquadra todas as interrelações na instituição e se realiza, por exemplo, entre professor e aluno, por meio da interação dessas duas personalidades.

O professor é a pessoa que, ao interagir com o aluno, deveria mediar o complexo processo de criação, não se convertendo num treinador de técnicas, mas procurando criar um criador. Como afirma Tunes (1991), o professor, na sua relação com o aluno, pode conseguir que este chegue a possuir um conhecimento lógico, racional, cientificamente aceito. Porém, os processos pelos quais passam um e outro, o aluno - na aquisição ativa do conhecimento, na criação, produção ou construção do conhecimento - e o professor - na sua ação mediadora - não são só lógicos ou racionais. As razões afetivas e culturais, as crenças, as ideologias e os valores permeiam esta relação e, freqüentemente, não são levados em conta no processo de aprendizagem.

Na relação professor-aluno ocorre a inexistência do espaço para a subjetividade, para o afeto, para o desejo. Observa-se isto em todas as modalidades de relações professor-aluno, mas este fato parece ser mais nítido na escola médica, na qual o modelo autocrático e hierárquico predomina do ciclo básico à pós-graduação. É evidente, na relação professor-aluno, a relação entre desiguais, em que ter o saber, ter o conhecimento, empresta poder a quem o tem e desqualifica aquele que não o possui, levando a um estilo de aprender em que a passividade e a atitude acrítica são as marcas.

Da mesma forma que alguns consideram a ressonância afetiva da relação médico-paciente como um ruído a ser reduzido na comunicação médica (Jeammet, Reynaud e Consoli, 1982), também se vê a ressonância afetiva, presente na relação professor-aluno, como um ruído a ser eliminado. Isto impede que a afetividade seja descodificada, que seu sentido apareça e torne-se inteligível para os protagonistas da relação, o que poderia contribuir para a melhoria da comunicação (e, portanto, da aprendizagem) entre eles.

Para compreender esse modelo de relação entre desiguais, fomos buscar a fundamentação em Bohoslavsky (1981). No trabalho sobre "a psicopatologia do vínculo professor-aluno," este autor aponta que a despeito do avanço tecnológico da melhoria de bibliotecas e laboratórios, portanto, do

acúmulo da modernidade, da informatização, a racionalidade de tais metas continua ocultando aspectos fundamentais das interações entre os que pretendem ensinar e os que devem aprender.

Essas relações foram por ele classificadas em três tipos de vínculos, tais como foram aprendidos na família e, ainda que esta classificação possa ser considerada reducionista, essas três estruturas básicas de vínculos podem ser encontradas em todas as interrelações humanas. São elas:

vínculo de dependência - representado pelo modelo intergeracional, que repete o modelo da relação entre pais e filhos, e se reproduz, na relação professor-aluno, na relação entre titulados e menos titulados, entre orientador e orientando.

vínculo de cooperação ou mutualidade - cujo modelo é o interssexual, como entre casais e entre irmãos. Podendo ser reproduzido na escola médica na relação entre colegas e entre residentes (desde que ultrapassados os momentos de competição e rivalidade).

vínculo de competição: Podendo ocorrer nos modelos intergeracional, sexual e fraterno.

No ensino em geral e, no ensino médico em especial, existe a "suposição" de que o **vínculo de dependência** é o "natural" e este pode se manifestar nas seguintes formas de pensar e agir:

1) o professor sabe mais que o aluno;
2) o professor deve proteger o aluno para que este não cometa erros;
3) o professor deve e pode julgar o aluno;
4) o professor pode determinar a legitimidade dos interesses do aluno;
5) o professor *pode e/ou deve definir a comunicação possível com o aluno.*

Para aquele autor, definir a comunicação com o aluno implica estabelecer o contexto e a identidade dos participantes. Por isso,

o professor regula	o tempo, o espaço e os papéis da relação;

o professor institui	um código e um repertório possível	códigos: institucionais de suas matérias, e pessoais (mais difusos, implícitos)

Estas ações determinam, pelo vínculo de submissão estabelecido, que se ensine absorver o sistema das relações sociais (pelo implícito, pelo não compreendido). Assim sendo, ainda que conscientemente o professor defina como meta desenvolver a reflexão crítica, a aprendizagem criativa, o ensino ativo, a promoção da individualidade do aluno, nada se dará se o vínculo pedagógico for um vínculo de

submissão, potencialmente alienante, pois apóia-se na pressuposição da dependência "natural" do aluno em relação ao professor. Ou seja, ainda que se definam como objetivos democratizar as aulas, aumentar a participação na aprendizagem, se é o professor quem define o processo de comunicação, terá este todo controle com relação à definição dos critérios de verdade na disciplina que ensina, no diagnóstico que faz, no tratamento que prescreve, ensinando ao aluno que "saber é poder".

Bleger (1981) refere que a instituição que oferece o ensino deve, em sua totalidade, ser organizada como instrumento de ensino e permanentemente problematizada. Porém os conflitos de ordem institucional transcendem e aparecem como distorções do próprio ensino, fazendo do estudante, em última instância, o recipiente no qual os conflitos poderão cair ou causar impacto.

" A distorção ideológica do ensino tradicional chegou a tal ponto que, hoje, é necessário reincorporar o ser humano à aprendizagem da qual foi marginalizado em nome de uma pretensa objetividade." (Bleger, 1981; p.61) Reincorporar, pois ele deve estar integralmente incluído em tudo aquilo sobre o que intervém: quando ele trabalha um objeto, não apenas o objeto está sendo modificado, mas também o sujeito que o trabalha, e vice-versa; essas duas coisas ocorrem ao mesmo tempo. E, da mesma forma que não se pode ir além das possibilidades reais e momentâneas do objeto, também não se pode ir além das possibilidades reais e momentâneas do sujeito, pois as possibilidades psicológicas do sujeito são tão reais e objetivas quanto as do objeto.

Tendo essa visão de aprendizagem, é necessário romper estereótipos e dissociações entre sujeito-objeto, entre teoria e prática, entre informação e realização, entre o que se sabe e/ou se diz e o que realmente se faz, pois tal atitude leva a distorções como a informação enciclopédica, associada a uma prática grosseira, e a falta de informação, unida a uma grande habilidade e "olho clínico" na prática.

Como mudar esses modelos, se todos nós temos resistências em abandonar a segurança desse vínculo vertical? Nós professores, resistimos pelo conforto, pela tranqüilidade de uma aula "rigorosamente armada", em que impomos a ordem do pensamento, a distância da comunicação (e até as gratificações narcísicas de ser aquele que sabe); os alunos, pela idealização de quem ensina como fonte de sabedoria.

Dizemos que este vínculo fomenta uma complementaridade entre professor e aluno, de tal modo que, mesmo aqueles que se opõem de forma radical a um sistema autoritário em outras esferas sociais, perpetuam o verticalismo na relação professor-aluno e resistem à substituição desse vínculo de dependência por um vínculo simétrico de cooperação, em que a autoridade não decorra do **papel** em que a competição *pelo papel*, e *pelo poder* que este representa, seja substituída por uma competição em relação ao conhecimento, pela criação conjunta desse conhecimento.

Decorrente disso, à medida que avançamos na formação acadêmica, como afirma Bohoslavsky (1981), cada vez mais percebemos: a perda progressiva da criatividade; a banalização da comunicação; a intensificação do medo do ridículo; a tendência em assumir os padrões e modismos da "ciência", ditados pelos "*journals*" indexados; e, para manter a segurança, como dizia Marcuse, citado por Bohoslavsky

(1981), nos "rendemos": adiando a satisfação das necessidades; restringindo o prazer na aprendizagem, que se realiza com cada vez mais fadiga; aceitando a ênfase na produtividade.

Assim, assumindo, pelo vínculo de dependência da relação professor-aluno, o "super-ego científico" que nos impuseram e que nós impomos, baseados na formula do "Saber é poder", avançamos cada vez mais, no plano interpessoal, em direção a uma progressiva "castração intelectual".

Rompendo isso é que nos propomos a recuperar o aluno (e nós mesmos) como pessoa no trabalho pedagógico, para voltar a incorporá-lo (e a também a nós), de modo mais consciente e crítico, na instituição e na sociedade.

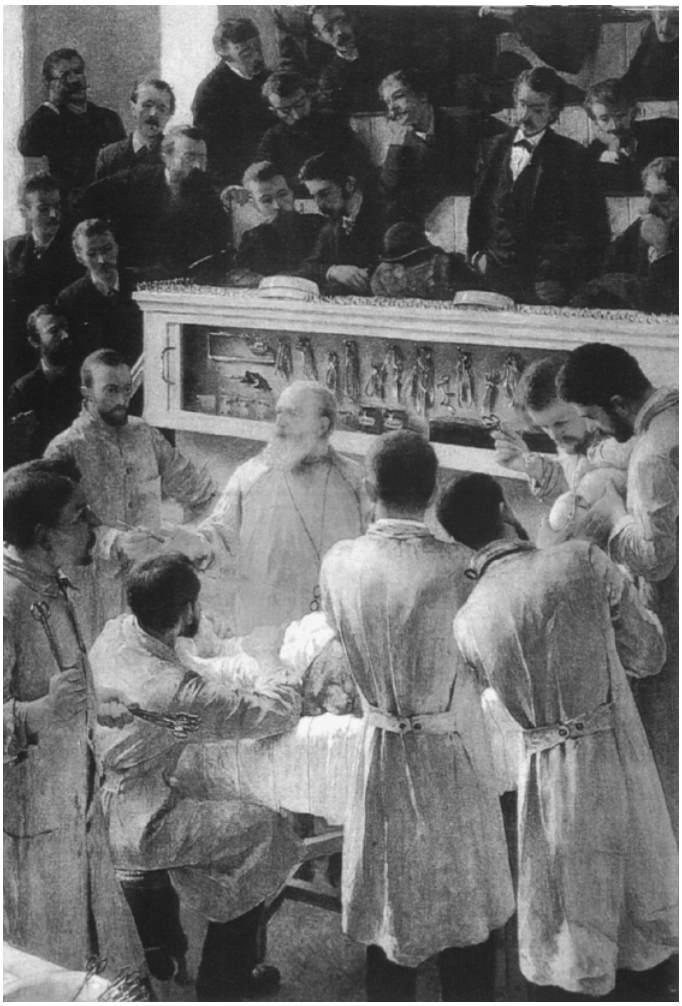
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLEGER, J. **Temas de Psicologia:** entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BOHOSLAVSKY, R. H. A psicopatologia do vínculo professor aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

JEAMMET, P., REYNAUD, M., CONSOLI, S. **Manual de Psicologia Médica.** Rio de Janeiro: Ed. Masson, 1982.

TUNES, E. A iniciação científica e a pesquisa na graduação. In: Seminário de Pesquisa na graduação, 1991, Brasília. Anais: **Você pesquisa? Então mostre!** Decanato da pesquisa em pós-graduação e decanato de ensino de graduação, 1991, p. 22-5.



Theodor Billroth Operating, 1890, ADELBERT SELIGMANN, Osterreichische Galerie, Vienna.

Ensino médico:

o que sabemos?

Maria Cristina Iwama de Mattos[1]

De acordo com os fatos históricos, o treinamento profissional no ensino médico começou com o aprendizado informal sob orientação de um médico prático. A relação mestre-discípulo é o meio pelo qual os docentes de uma Faculdade de Medicina adquirem, usualmente, suas habilidades em ensino.

Passamos das tutorias da época de Sócrates (469-399 a.C.), quando pelo questionar estimulava seus alunos a descobrir respostas a suas próprias perguntas, para a época das aulas magistrais, necessária devido ao aumento crescente de alunos desejosos de se tornarem médicos.

Na maioria das escolas médicas tem predominado o "método tradicional de ensino", centrado, principalmente, no professor. Atualmente, tem-se enfatizado a necessidade da prática de um ensino mais centrado no aluno.

Programas de formação de professores têm sido introduzidos em algumas escolas médicas, com o intuito de atualizar o ensino, adaptando-o às rápidas modificações que o mundo vem sofrendo nestes últimos anos, em decorrência das revolucionárias descobertas da ciência.

A tendência atual em métodos avançados de ensino, empregados nas escolas mais inovadoras, é o ensino e o aprendizado centrado no aluno, ou seja, a busca do conhecimento feita pelo próprio aluno; o auto-aprendizado facilitado pelo ensino em pequenos grupos e assistido por computadores, propiciando o desenvolvimento da auto-avaliação.

A Educação Médica tem-se modificado através dos anos. Desde 1910, com a publicação do relatório Flexner (Flexner, 1910), que teve como conseqüência, reforço das disciplinas das ciências básicas, e a autonomia para a pesquisa, até os anos cinqüenta, quando as escolas médicas, principalmente as americanas, iniciaram o processo de inovação curricular. Durante os anos setenta, houve um movimento com o propósito de modificar a estrutura de preparação de profissionais da saúde nas Américas, focalizando, particularmente, o atendimento de saúde voltado para a comunidade. Assim

sendo, a educação médica teve de ser repensada tendo em vista as necessidades da sociedade e o preparo de novos médicos com conhecimento e habilidades articulados aos novos desafios.

O processo de inovação curricular como vemos, não é um fato atual. Iniciado há mais de trinta anos, é um processo dinâmico, contínuo e articulado às constantes e rápidas modificações que ocorrem no mundo. Devemos lembrar que, quando estamos formando, hoje, os profissionais do próximo século, eles devem estar preparados para enfrentar as necessidades do futuro e não do passado.

A participação das Américas no processo de transformação da educação médica é bem documentada no livro "Educação Médica nas Américas - o desafio dos anos 90" (Chaves e Reis, 1990). Vemos que a Federação Pan-Americana de Faculdades e Escolas de Medicina (FEPAFEM), preocupada com o ensino em nossas escolas, aprovou a proposta de Mário Chaves quanto à participação ativa das Américas na Conferência Mundial de Educação Médica em Edinburgh, em 1988 (Walton, 1993a). Para tanto, prepararam uma análise criteriosa da situação da educação médica em nosso continente, o que deu origem ao Projeto EMA - Educação Médica nas Américas - (Chaves e Reis, 1990). Como as Américas, outros continentes e grandes regiões do mundo prepararam suas respectivas análises para serem discutidas na Conferência Mundial sob responsabilidade da Federação Mundial de Educação Médica (WFME). Os resultados desta reunião contribuíram, fundamentalmente, para a elaboração dos princípios constantes da Declaração de Edimburgo (Walton, 1993a, 1994b), princípios estes que têm norteado todo o movimento de transformação e inovação de educação médica em várias escolas médicas.

A Conferência Mundial em Atendimento Primário de Saúde, patrocinada pela Organização Mundial de Saúde em Alma Ata (1978), estabeleceu o programa global de "Saúde para todos no ano 2000" (WHO, 1993, 1994). A Conferência Mundial de Educação Médica, sob responsabilidade da Federação Mundial de Educação Médica (WFME), em 1988; a World Summit on Medical Education, em 1993, foram eventos culminantes na Educação Médica em termos mundiais.

Nas Américas, o projeto EMA, apoiado pela Fundação Kellogg, foi a mola propulsora do processo de transformação em nossas escolas. As conseqüências e influências deste processo se fazem sentir hoje nos 23 projetos UNI da América Latina (Kisil e Chaves, 1995), em que a preocupação com a implantação do programa "Saúde para todos no ano 2000" se faz notar pela ênfase que se está dando ao ensino orientado para a comunidade. Ao mesmo tempo, preocupadas em seguir os princípios da Declaração de Edimburgo, as escolas médicas têm propiciado a reciclagem de seu corpo docente para que possa formar profissionais competentes e aptos a enfrentar os desafios do futuro.

---

[1] Professora do Departamento de Patologia da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu. Membro da Comissão de Apoio Pedagógico.

Mais particularmente na Faculdade de Medicina de Botucatu, o projeto UNI tem tido um papel relevante na melhoria do Sistema de Saude da cidade, facilitando, assim, a implantação do ensino orientado à comunidade, desde 1992.

A reciclagem do corpo docente foi iniciada com o convênio com a Universidade de Dundee, Escócia. O Centro de Educação Médica da Universidade de Dundee é centro internacionalmente conhecido para treinamento de professores da área da saúde. Treze de nossos docentes, componentes da Comissão de Apoio Pedagógico, estão, atualmente, realizando o curso a distância, em Educação Médica. Recentemente, um de nossos docentes realizou o curso face-a-face em Dundee.

Esperamos, assim, participar ativamente do movimento mundial de reformulação do ensino médico, valendo-nos da experiência de escolas que já vivenciaram as dificuldades de implantação de um novo currículo. A *Network of Community-oriented medical education* é uma rede que congrega inúmeras escolas do mundo inteiro, que estão preocupadas com educação médica e dispostas a compartilhar de suas experiências a fim de nos ajudar a atingir nossos objetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAVES, M., ROSA, AR. **Educação Médica nas Américas:** o desafio dos anos 90. São Paulo: Cortez, 1990.

FLEXNER, A. **Medical Education in the United States and Canada.** A report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Boston, Massachusetts: Updyke, 1910.

KISIL M., CHAVES M. **UNI program-** W.K.Kellogg Foundation and the Network of Community. Editors Kisil and Chaves, 1995.

PAN-AMERICAN HEALTH ORGANISATION AND PAN-AMERICAN FEDERATION OF ASSOCIATIONS OF MEDICAL SCHOOLS. Latin American position paper: World Summit on Medical Education. **Medical Education**, v.17, p.524-33, 1993.

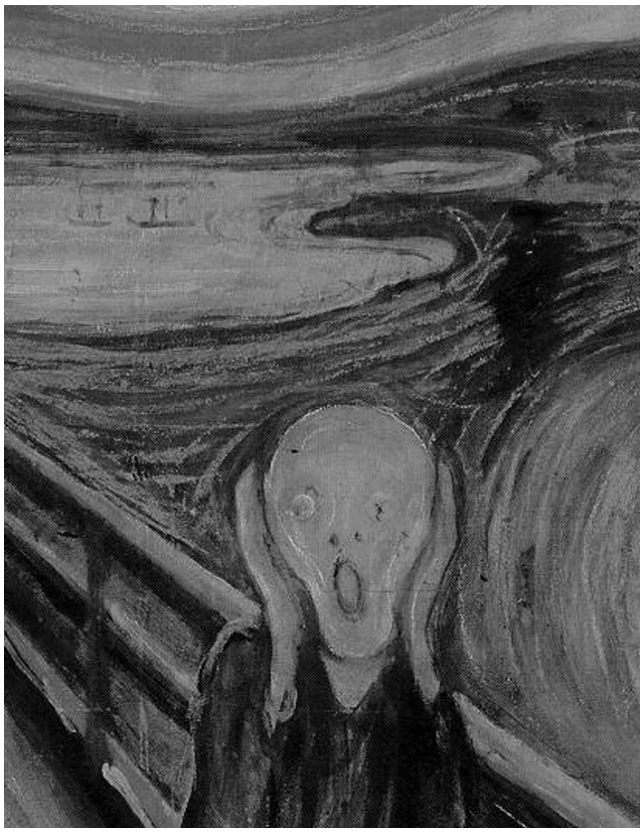
WALTON H. Medical education world wide: a global strategy for medical education. **Medical Education** v.27, p.394-8, 1993a.

_____. The changing medical profession: implications for medical education. **Medical Education** v.27, p.1-2, 1993b.

WHO, Geneva. Personnel for Health Care: Case Studies of Educational Programmes. v.2,1980.

WHO, USA. Implementation of the global strategy for health for all by the year 2000. Second evaluation. Eighth report on the world health situation. Region of the Americas, v. 3, 1993.

WHO. Finland. Implementation of the global strategy for health for all by the year 2000: second evaluation: eighth report on the world health situation. European region, v.5, n.52, 1994.



O grito, 1893, MUNCH, Galeria Nacional, Oslo.

A Lenda dos Anjos

Michel Serres
São Paulo, Aleph, 1995. 304p.

Quando o chamado leitor "sério" se depara numa livraria com uma vistosa publicação sobre os anjos, é de se esperar algum tipo de sarcasmo, já que é muito forte a tendência a confundi-la com mais um lançamento da "angelologia de auto-ajuda" que prolifera no mercado editorial. O tema dos anjos, para este leitor, está marcado pela frivolidade e não merece atenção. Entretanto, para aqueles que já conhecem Michel Serres, o seu nome encabeçando a obra já é suficiente para destacá-la do fundo indiferenciado da moda. Moda, aliás, que o filósofo não reconhece, já que, para ele, a cultura ocidental jamais deixou de se interessar pelos anjos e com eles convive há séculos.

O que nos oferece, entretanto, não é exatamente uma angelologia, a não ser que considerássemos toda sua extensa obra de filósofo e historiador das ciências como uma grande angelologia; possibilidade que o próprio autor não descarta. De fato, Michel Serres admite que ***A Lenda dos Anjos***, genericamente classificado como um *ensaio sobre a comunicação*, consiste numa espécie de síntese de suas realizações filosóficas. Portanto, uma obra-chave para o conhecimento do pensamento e do universo de interesses desse formidável intelectual de nosso tempo, que não apenas vem contribuindo para uma reflexão filosófica da problemática moderna da comunicação, mas que, principalmente, vem colocando o conceito de comunicação no centro da reflexão filosófica.

A edição brasileira segue à risca a edição original francesa, uma vez que, neste caso, o tratamento gráfico-editorial não é um elemento acessório do livro, mas soma-se ao texto compondo o todo do trabalho oferecido pelo filósofo. O que temos, assim, é uma *meditação dialogada sobre as redes do mundo* acompanhada de um álbum magnifica e significativamente ilustrado (onde se misturam história da arte e fotos do real: circuitos eletrônicos, traçados cartográficos, fenômenos da natureza e a miséria do mundo). As imagens, os textos que acompanham as imagens e o texto-mãe sob a forma de um diálogo interconectam-se segundo linhas de associação sutis que tecem um outro nível de significação que é, sem dúvida, aquele que melhor acolhe as intuições filosóficas do autor. É sobretudo neste nível de constituição dos sentidos - que se dá nos múltiplos interfaceamentos das diferentes formas pelas quais o pensamento se faz representar - que podemos apreender plenamente o que há de mais singular e original em suas idéias. Pode-se dizer que o livro sugere a estrutura de um *hipertexto* (como diria seu amigo e colaborador, o "antropólogo da informática", Pierre Lévy, a quem, entre outros, Michel

Serres dedica o livro). E, de fato, estamos diante de uma filosofia toda feita conexões, associações, ligações, aproximações, passagens...

Mesmo nos meios intelectuais franceses, a projeção deste autor de 67 anos, que já publicava prolificamente há pelo menos duas décadas, é relativamente recente, justificando-se, portanto, apresentá-lo brevemente para o leitor brasileiro. ***A Lenda dos Anjos***, como já foi assinalado, possui esta virtude de introdução geral ao pensamento e à obra do filósofo. Nas últimas páginas da cuidada edição, Michel Serres apresenta uma relação de suas obras já publicadas, organizando-as sob três rubricas: "Equilíbrio e fundações", "Energia e transformações" e "Mensageiros, mensagens e mensageirias". Numa entrevista à imprensa literária francesa, o autor relata que foi durante a confecção do capítulo "Mensageirias" que percebeu que toda sua obra estava de alguma forma ligada a uma destas três etapas da história do trabalho, segundo suas próprias formulações teóricas: a era dos "carregadores", filha da revolução agrícola e representada nos mitos de Atlas e Hércules; a era dos "transformadores", filha da revolução industrial e representada nos mitos de Vulcano e Prometeu; e, filha da revolução informacional (e de uma revolução "pedagógica", segundo Serres, em grande parte por se realizar), a era dos "mensageiros", anunciada pelas antiqüíssimas lendas dos anjos que povoam as grandes religiões monoteístas (judaísmo, cristianismo, islamismo).

Uma dentre várias conseqüências deste ponto de vista sobre a história dos modos de transformação humana do mundo é encontrada nesse mesmo capítulo: Michel Serres argumenta que a "crise" de nosso tempo se deve fundamentalmente ao prolongamento do esquema prometáico do trabalho, que teve seu apogeu no século XIX, quando já deveríamos ter passado para o esquema das mensageirias. "Nós já só trabalhamos para reparar os estragos do trabalho... Nós já transformamos e exploramos bastante o mundo, é chegado o tempo de compreendê-lo." Para o pensador, o remédio para o desemprego, p.ex. - problema gerado pelo efeito das novas tecnologias sobre o antigo trabalho - deve ser procurado, de preferência, no terreno das mensageirias...

Mas este é apenas mais um ponto luminoso na constelação de idéias descortinadas ao longo da obra. Há outro, entretanto, que merece destaque, por revelar um dos traços mais significativos das intervenções filosóficas deste autor: em toda sua obra, Michel Serres não cessou de trançar os liames, lançar pontes e passarelas entre as artes e as ciências, entre as ditas ciências exatas e as ditas humanas, entre natureza e cultura, entre religião e razão. Sua máxima: *"pas d'univers sans mélange*". ***A Lenda dos Anjos*** não faz outra coisa: é um livro sobre a ciência, sobre a inteligência, sobre a técnica, em que a sensibilidade religiosa,

amorosa e patética está totalmente presente. Nas suas palavras, comentando o livro: "Eu quis aproximar o coração e a razão. O anjo possui ao mesmo tempo um olhar acerado de inteligência e um olhar piedoso." No livro, escreve: "o anjo permite ao mesmo tempo compreender, por finas técnicas, o funcionamento das coisas, dos homens ou dos utensílios e de expor a moral, coisa rara." O anjo (do grego *angelos*, mensageiro) faz a mediação entre estes dois universos por meio do diálogo de Pia e Pantope, que se dá num dos grandes nós das redes mundiais que é o aeroporto Charles de Gaulle em Paris. Pia é médica do aeroporto, "imóvel e atenta ao movimento"; Pantope é inspetor de uma companhia aérea e "gira em torno do mundo". É por meio do diálogo destas duas sensibilidades que chegamos à visão do planeta como uma imensa mensageiria.

Trata-se do diálogo como forma privilegiadamente filosófica (o autor se confessa, dentro do gênero, um admirador irrestrito de Diderot). Mas o diálogo de Pia e Pantope também é o diálogo de um homem e uma mulher e, no caso, trata-se de um "diálogo amoroso". Michel Serres não dissimula nem um pouco essa dimensão e nem perde a oportunidade, ao comentar este aspecto do livro, de revelar mais um ângulo das suas concepções sobre a comunicação: "Eu fiz dialogar um homem e uma mulher porque meu livro é também um livro sobre o amor, o que jamais ousara abordar. Mas quando se escreve sobre a comunicação, é preciso ter a coragem de ir até o fim: a verdadeira comunicação entre os homens é o amor."

Nesta era que se autonomeia "comunicacional" e depois pratica as mais constrangedoras reduções do conceito, mergulhar no universo "angelical" oferecido pela obra de Michel Serres pode significar uma experiência única de desopressão intelectual e libertação criativa. E esta parece ser, mais do que nunca, fundamental para a compreensão e o enfrentamento otimista de alguns dos nossos principais desafios contemporâneos, o que certamente passa por se alcançar uma conceitualização mais ampla (até mesmo ecológica e cosmopolítica, mas, sobretudo, eticamente comprometida) do que seja *comunicação*.

Ricardo Rodrigues Teixeira
Departamento de Medicina Preventiva
Faculdade de Medicina, USP

Três anjos alados, MESTRE DO LIVRO DE CASA, 1460/1490, Museu de Arte de Basiléia, Suíça.

Fragmentos...

A AVENTURA DA UNIVERSIDADE
Cristovam Buarque
São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, 239p.

HISTÓRIA

A Universidade surgiu como contemporânea de uma transição no momento em que a Europa dos dogmas e do feudalismo iniciava seu rumo ao renascimento do conhecimento e à racionalidade científica, do feudalismo ao capitalismo. Redescobrindo nos conventos, por obra de judeus e muçulmamos, o conhecimento da filosofia clássica dos gregos, a universidade foi instrumento da criação do novo saber que serviria ao novo mundo, que surgiu entre o fim do feudalismo dogmático e a consolidação do liberalismo capitalista.
De certa forma, a universidade retomava a experiência das "academias" platônicas da Grécia clássica quando, a partir do século VI a C., o pensamento começou a fazer uma transição do pensamento mítico para a racionalidade (p.19)

INJUSTIÇA

O Brasil vive um raro momento em que o ensino superior estatal é criticado em nome da justiça social. As universidades dos estados são ocupadas, gratuitamente, pelos filhos das classes média e alta; nas universidades particulares ficam os demais. (...)

A injustiça da universidade pública não reside no fato de que nela só entram os filhos dos ricos — isso é injustiça social. A injustiça da universidade está em que todos aqueles que dela saem trabalhem apenas para os ricos, em decorrência da estrutura, do currículo e dos métodos de trabalho. Formar e ser elite intelectual não é erro, é obrigação. Errado é só servir à elite econômica e social. (p.117)

CRISE

A inquietação humanista que fez surgir a lógica na Grécia e, quase dois mil anos depois, o racionalismo na Europa não é suficiente para criar uma maneira de pensar que responda às exigências do momento. O final do século apresenta à humanidade o desafio de imaginar utopias alternativas ou de sacrificar valores consolidados nos últimos séculos, como a igualdade e a liberdade. A ciência começa a manifestar dúvidas sobre o caminho à certeza. As artes perdem os alicerces dos valores estéticos, sobretudo, a técnica reconheceu a necessidade da ética.
Todo o cenário se prepara para viver a aventura, mas a universidade, acomodada, reage contra. Limita sua luta à repetição, à defesa dos currículos, ao monopólio do diploma, à reivindicação de direitos e não raros privilégios, ao cumprimento de normas e planos de carreira. A comunidade universitária esquece que sua grande aventura está em inventar-se outra vez para ser um instrumento de ruptura, de invenção de um pensamento para conviver com o presente e construir o futuro." (p.17)

MÉTODOS

A universidade ajudou a humanidade a dar um dos maiores de seus passos, ao conseguir fazer o pensamento sair dos dogmas da revelação divina e descobrir a possibilidade da certeza das descobertas científicas. Mas isso, graças à dúvida em relação às explicações dogmáticas das religiões e dos mitos. A certeza passou a ser uma constante procura, atravessando as teorias e sistemas descritos pela ciência, mas sempre produzida por uma dúvida de passagem entre um e outro momento.

O ensino universitário tem-se dado sobretudo pela transmissão das certezas. As dúvidas parecem ser desenvolvidas no exterior, e penetram na universidade depois de solucionadas em uma nova certeza que os professores transmitem aos alunos, e estes mostram ter aprendido, repetindo-a nas provas.

A transgressão exige um método novo. Só a constante prática da dúvida permitirá o avanço do conhecimento. É preciso contestar todas as teorias, todas as formulações e premissas, na busca de novos conhecimentos. E esta contestação deve estar no método de pesquisa, de ensino e de avaliação. (...)

No atual momento de crise, no lugar do tradicional processo de transmissão das certezas do conhecimento das teorias já consagradas, o professor deve ser, sobretudo, o provocador, o instigador, e deve se basear no levantamento e difusão de dúvidas sobre o conhecimento existente. (p.133)

QUALIDADE

O que ocorre na universidade, levando ao sentimento de perda de qualidade, é a perda da capacidade da academia responder o que dela espera a sociedade. No momento de crise, a sociedade cria problemas de dimensões tão diferentes, em uma velocidade tão crescente, que a universidade não consegue responder. A crise está exigindo a formulação de novas perguntas, enquanto a universidade continua se dedicando a encontrar respostas velhas. Mas a comunidade tem consciência destas limitações; não se contenta e chama de perda de qualidade à perda de funcionalidade do seu produto. (p.113)

A crise da universidade decorre, em muitos casos, desta perda de capacidade para definir corretamente os problemas aos quais a formação e as pesquisas devem servir. Continua concentrada no que se chama o problema-da-universidade, sem observar quais deveriam ser os problemas-para-a-universidade. (p.225)

CAMINHOS

Se o papel de cada universitário é aventurar-se na criação de novos conhecimentos, seu compromisso diário deve ser com a aventura de criar uma nova universidade. (...)

Em uma instituição de idéias, o ponto de partida para sua reformulação está em ter uma ou diversas idéias alternativas quanto ao projeto, a forma, a estrutura, aos métodos de universidades. O segundo passo é ter um ambiente aberto para debater tais idéias. (p.150)

HUMANISMO

Os caminhos percorridos pelo processo civilizatório nos últimos dois séculos levaram a humanidade a identificar seu propósito com a utilização de técnicas, seu destino com o processo de crescimento econômico, seu objetivo com o consumo.

Esta modificação aprisionou a universidade. Ela optou pelo conhecimento isolado, passou a organizar-se em unidades eficientes na produção do saber, fechada em departamentos especializados. O universitário perdeu a dimensão da humanidade, e o seu saber perdeu a globalidade do humanismo. O conhecimento técnico passou a ser sobretudo meio para o desenvolvimento das técnicas. (p.201)

FUNÇÃO SOCIAL

A universidade tem um papel permanente: gerar saber de nível superior para viabilizar o funcionamento da sociedade. Esse papel se manifesta de forma diferente, conforme o tipo de sociedade que se deseja.
Nos Estados Unidos a universidade desempenhou uma função-chave na construção da sociedade de consumo, na defesa da potência econômica e militar norte-americana. Na África do Sul, a universidade branca serviu competentemente para viabilizar a elevação do nível de vida dos brancos e manter o sistema do *apartheid* funcionando. Em países da Europa, as universidades são instrumentos de dinâmica da economia. Através do mercado, elas conseguem oferecer mão-de-obra e pesquisas para consumidores e empresas. Em Cuba, com prioridades definidas pelo Estado, a universidade tem por papel solucionar os problemas de educação e saúde das massas, produzir conhecimento para uma nação acuada.
No Brasil, como certamente na Rússia de hoje, a universidade não dispõe de um projeto, nem de prioridades definidas pela sociedade. (p.217)

INDISSOLUBILIDADE

A universidade, mais que a maior parte das outras instituições, consegue ficar prisioneira de suas palavras, das quais uma é a expressão "indissolubilidade do ensino, pesquisa e extensão", sem incluir outros tipos de atividades e sem definir corretamente os conceitos. A idéia inicial é correta: comprometer todo o ensino superior com atividades de pesquisa, retirando-o da simples prática do ensino repetitivo, e, ao mesmo tempo, forçar uma aproximação do ensino e da pesquisa com a realidade, através da prática da extensão. O resultado, porém, foi uma palavra de ordem confusa, que tenta impingir atividades indissolúveis a cada universidade e a cada professor. (...)

O fato é que o fundamental da universidade, neste momento, não está na indissolubilidade da forma no trabalho, mas sim na indissolubilidade do conteúdo no trabalho. (p.202)

AUTONOMIA

Quando o sistema funciona eficientemente, cada universidade faz parte de uma bem-definida infra-estrutura tecnológica e científica. Não há razões especiais para se preocupar com a autonomia de cada universidade. O mesmo não ocorre nos momentos de crise: as receitas desaparecem e cada universidade deve descobrir qual a melhor maneira de se lançar na aventura de encontrar novos caminhos para si e, como instituição pensante, para o conjunto da sociedade. (p.151)
Em uma sociedade em crise, onde nem o mercado nem o Estado são capazes de definir as prioridades de suas instituições, só a autonomia destas permite um funcionamento eficiente enquanto se procura um novo caminho. Além disso, se esta instituição, como é o caso da universidade, é uma geradora de saber, deve ser autônoma no dia-a-dia da atividade acadêmica. A autonomia é condição para o trabalho competente. (p.166)
A autonomia só se justifica como uma forma adicional de comprometer — e não de isolar — a universidade com a sociedade. (p.167)

UNIVERSALIDADE

As universidades de hoje são as mais "provincianas" de todos os tempos porque perderam a dimensão da globalidade humanista. As universidades dos países-com-maioria rica crêem que têm as respostas para os problemas da humanidade, quando na realidade têm apenas uma visão específica da civilização industrial que se formou nos últimos dois séculos. Esquecem a dinâmica civilizatória, esquecem a riqueza da diversidade, esquecem o valor de todas as dúvidas, esquecem sobretudo os valores essenciais do homem e da estética do saber.

As universidades dos países-com-maioria-pobre são ainda mais "provincianas". Não apenas ficaram paradas no tempo, como ainda esse tempo foi importado artificialmente dos países ricos. Abandonaram suas culturas locais, os aspectos específicos e essenciais de seus povos. Imaginam que repetir livros e idéias do exterior compõe em si uma universalidade. Caem no complexo de inferioridade de achar que são incapazes de fazer avançar o conhecimento porque esta é a tarefa de seus modelos estrangeiros e não há como encontrar dentro de seus países novos objetos de estudo, métodos e potencial criativo. Tornam-se duplamente "provincianas": pela limitação hitórica e pela imitação. Assumem-se bárbaras ao tentarem imitar os que consideram desenvolvidos; tornam-se não-humanistas ao identificarem desenvolvidos com civilizados. (p.233)

Maria Lúcia Toralles-Pereira
Departamento de Educação, Instituto de Biociências,
UNESP - Botucatu

A DOENÇA E O DOENTE:
relatos de vivências hospitalares. Um estudo das relações entre medicina e psicologia

A partir da experiência de assistência psicológica aos doentes internados num hospital geral universitário, foram estudados cinco casos com diagnósticos diversos (Aids, câncer, doença coronariana e psoríase). Os relatos de dois homens e três mulheres, obtidos por meio de entrevistas clínicas durante a internação, foram analisados sob o enfoque da Psicanálise, Psicossomática, Psicologia Médica e Social. Os objetivos foram verificar como o aparecimento e a evolução da doença interagiram com aspectos da história de vida e da personalidade dos pacientes, e compreender o discurso deles como representativo de formas de encarar a doença e a hospitalização. A análise do funcionamento mental dos pacientes mostrou as limitações de suas funções representativas, resultando na expressão dos impulsos mais pelas ações diretas do que pelas palavras, o que caracteriza a neurose de comportamento e neurose mal mentalizada, associadas às somatizações graves diante de traumatismos psíquicos. Constatou-se que a comunicação entre o paciente e a instituição realizava-se focalizando apenas os fatos objetivos, o que inviabilizava a manifestação dos desdobramentos subjetivos do adoecer, desdobramentos esses ocorridos em presença de um interlocutor atento a estes aspectos. Concluiu-se que a consideração da subjetividade do doente implicaria repensar a sua comunicação com a instituição médica, tanto para promover a redução do sofrimeto "evitável", como para fomentar a otimização dos recursos diagnósticos e terapêuticos na assistência médica.

Suely Ongaro
Tese de Doutorado, 1993
Instituto de Psicologia / USP

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA UNIVERSIDADE:
protótipo de um sistema hipermídia de educação à distância

O trabalho representa a síntese provisória das experiências e reflexões da autora sobre a prática docente na Universidade e sobre o uso de novas tecnologias de comunicação em educação. Pretende, ainda, ser uma contribuição aos profissionais que, oriundos de diferentes áreas do conhecimento, desempenham o papel de educadores, construindo seu caminho na prática da sala de aula do terceiro grau.

Parte desta tese — ***DIDÁTICA em hipermídia*** — é o resultado primeiro da articulação desses interesses. Apresentada como um protótipo parcial de um sistema de educação à distância via computador, objetiva oferecer subsídios teóricos a docentes universitários para uma reflexão pessoal sobre o processo de ensino tal como ocorre em sala de aula, em suas relações com objetivos formativos mais amplos, e contribuir para o desenvolvimento crítico do papel de educador e para o aperfeiçoamento de sua prática docente na Universidade.

A partir da análise do referencial teórico pertinente ao processo de ensino na Universidade e aos meios e tecnologias de comunicação em educação, foram definidos os conteúdos a serem veiculados pelo sistema, mapeando as informações, tendo como pressuposto **o conhecimento como uma rede de significações**. Como metáfora de interface propõe-se a idéia de **caminho**, criando a rede de hipertexto, que inclui os seguintes tópicos (**nós-âncora** da rede), na linguagem da hipermídia: **Caminhos e Caminhantes**, focalizando a prática cotidiana do professor universitário e alguns de seus pressupostos; **Caminhos da Universidade**, focalizando a função social da Universidade, a partir de sua história, e o papel do ensino para que essa função se concretize; **Aprendizagens pelos Caminhos**, focalizando os elementos técnicos essenciais para uma didática no ensino superior. Em cada um desses **nós,** o usuário (no caso, o professor) pode navegar pela **Biblioteca do Professor** , contendo referências trabalhadas nos nós de conteúdo do sistema, e utilizar-se do espaço **Novos Caminhos**, para apresentar suas experiências docentes significativas, sugestões e críticas, estabelecendo a interação com o sistema.

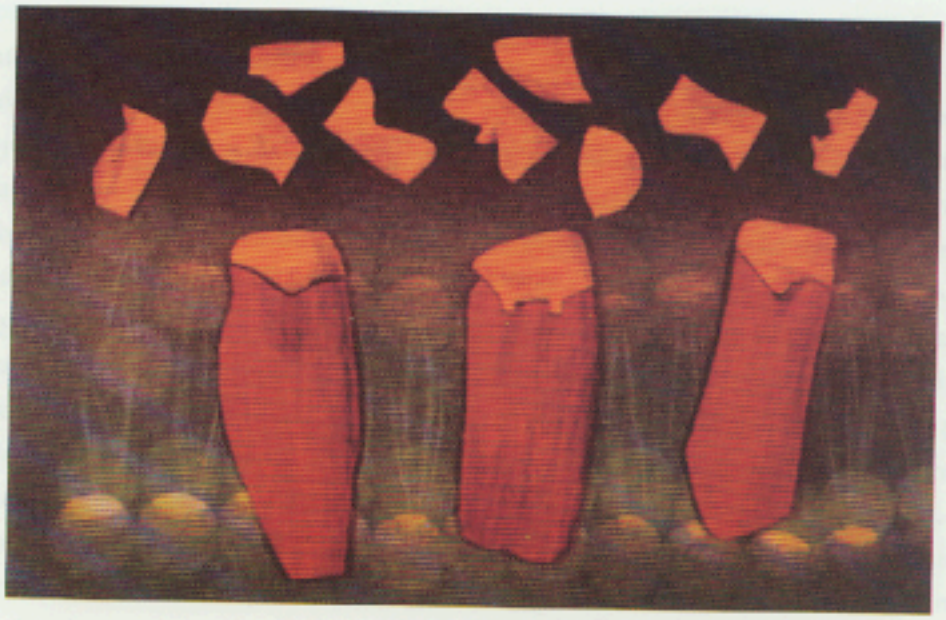
A escolha de um sistema hipermídia para veiculação de conteúdos sobre formação pedagógica que não são definitivos, visou respeitar o significado da educação continuada e atender às características da clientela potencial do projeto - *profissionais responsáveis pela produção do conhecimento científico.* A intenção, com base nessas características, mais do que elaborar um programa formal de Didática do Ensino Superior, foi contribuir para a construção crítica de um caminho próprio do professor e, neste sentido, a hipermídia apresenta-se como uma alternativa viável. Como tecnologia em que as informações são apresentadas de modo não linear, possibilita ao usuário construir sua própria seqüência, criando um sistema dinâmico e interativo de informações.

Tendo como metáfora a idéia de ***caminho em construção,*** o protótipo do sistema foi, então, implementado, focalizando os nós **Caminhos e Caminhantes, Biblioteca do Professor respectiva** e **Novos Caminhos**, tendo como plataforma de *hardware* um microcomputador Aptiva 550M, 486DX4, 100Mhz, HDD 540MB, memória de 16MB e como *software* de autoria o *Authorware* profisional. O protótipo resultante integraliza textos imagens e sons em um sistema interativo e não linear de informações.

Os resultados obtidos permitem concluir pela viabilidade da hipermídia como ferramenta de veiculação de conteúdos que, não sendo definitivos, podem, portanto, ser expandidos dentro do sistema, resgatando a utilização crítica da mídia como componente do projeto pedagógico.

Trabalho apenas iniciado, ***DIDÁTICA em hipermídia*** espera vir a favorecer a troca de idéias e a reflexão coletiva em torno da formação pedagógica e da prática docente na Universidade, levando à sistematização de uma proposta de formação continuada à distância, tendo o computador e a Telemática como mediadores.

Miríam Celí Pimentel Porto Foresti
Tese de Doutorado, 1996
Faculdade de Educação / USP



"Mapeamento, por procedimento imageológico, de receptores de um hormônio supra-renal no córtex cerebral e no hipocampo (uma estrrutura cerebral que desempenha um papel importante na aprendizagem e nos processos de adaptação". In: *L'Homme et la Santé*. Paris: Seuil, 1992.

"que a imprensa (alfabeto; b se seguindo a a inflexivelmente) fez a Renascença é evidente. A eletrônica, igualmente, está nos fazendo."

John Cage

JORNALISMO, SAÚDE E CIDADANIA

Projeto financiado pela Fundação MacArthur.

(Implantação de disciplinas em cursos de jornalismo, para a formação de quadros habilitados para a cobertura dos problemas de saúde coletiva e saúde reprodutiva.)

O projeto *Jornalismo, Saúde e Cidadania*, apoiado pela Fundação MacArthur, tem como objetivo principal a formação de quadros jornalísticos habilitados para a cobertura dos problemas de saúde pública e reprodutiva nos meios de comunicação de massa. O público primário do projeto são estudantes de jornalismo em fase de conclusão de curso, mas o projeto está aberto a estudantes de outras ciências sociais, áreas médicas e paramédicas, farmácia e biologia.

O núcleo do projeto é a implantação de uma disciplina regular "Jornalismo, Saúde e Cidadania, no curso de graduação de Jornalismo da Escola de Comunicações e Artes da USP, como parte do rol de disciplinas optativas desse curso. A ECA é vista pelo conjunto das escolas de jornalismo, públicas e privadas, como uma instituição exemplar e sinalizadora.

O curso terá como critérios: a) despertar o interesse do aluno nesse campo específico; b) desenvolver a capacidade crítica do aluno; c) transmitir e discutir os conceitos fundamentais relacionados às principais doenças emergentes e re-emergentes, endêmicas e epidêmicas e à saúde reprodutiva; d) pesquisar e listar conjuntos de fontes, dados de referência e especialistas nos principais temas do curso.

Apesar da relevância da temática *Saúde* e do crescente interesse pelos problemas da saúde coletiva e saúde reprodutiva por parte dos meios de comunicação de massa, não existia no currículo de nenhuma das mais de 60 escolas de comunicação e jornalismo do país, uma disciplina regular dedicada à saúde pública. Em nível de pós-graduação existem poucos projetos localizados em cursos de comunicação e um número um pouco maior de iniciativas — quase sempre na forma de cursos de extensão — localizadas na área médica, na qual é crescente a preocupação com o papel da informação e da mídia nas campanhas e ações educativas e promotoras da saúde, e na formação de uma consciência crítica no campo da saúde reprodutiva.

Uma disciplina em nível de graduação, normalmente, faria parte do rol de disciplinas optativas que devem constituir uma parte da carga do curso de graduação, em geral da ordem de um terço da carga horária. No entanto, as opções em geral à disposição do aluno refletem ou temáticas dominantes nos anos 70, tais como "jornalismo sindical", ou temáticas fortemente inspiradas no neo-liberalismo, tais como "jornalismo empresarial". As disciplinas optativas que mais se aproximam das questões de saúde coletiva seriam "jornalismo científico" e "jornalismo e meio ambiente, nenhuma das quais se dedica especificamente aos problemas de saúde pública como tais. Com a alocação de maiores espaços aos problemas da saúde pública nos meios de comunicação após a eclosão da

pandemia da AIDS, a ponto de alguns veículos terem criado seções regulares dedicadas à saúde, o ponto de estrangulamento na disseminação da problemática da saúde pública está óbviamente na preparação dos quadros jornalísticos equipados para ocupar esses espaços com mais competência e criatividade dentro de uma visão social e crítica.

Tanto o jornalismo que é uma práxis localizada no espaço público referendada por uma ética de interesse público, como a comunicação em geral, esta atuando em todos as interfaces da sociedade, têm papéis centrais e específicos na promoção da saúde. O jornalismo, ao desvendar as políticas públicas de saúde, vigiar e denunciar. A comunicação, por meio das assessorias, das campanhas institucionais e das ações de promoção da saúde, ao levar, de forma mais ampla e às camadas mais pobres da população, o conhecimento preventivo, a informação, a educação sobre a saúde e problemas emergentes de saúde púbica, em especial os relacionados às drogas, à AIDS, à saúde reprodutiva e às doenças da terceira idade. Como sabemos, a falta de conhecimento é ainda um dos fatores implicados na emergência e reemergência de doenças infecciosas.

A formação de quadros jornalísticos habilitados na área da saúde envolve questões de linguagem, pois parte substancial dessa população informa-se pela linguagem oral da televisão. Adicionalmente, a própria ênfase dada às novas doenças, especialmente à AIDS, fez com que caíssem num relativo equecimento endemias que sempre afetaram importantes parcelas da população mais pobre, tais como a Esquistossomose, Mal de Chagas, Hanseníase.

Nossa experiência no ensino de jornalismo, mostra que a oferta na grade curricular de uma disciplina optativa específica (tal como "Jornalismo Econômico", ou "Jornalismo e Política Internacional "), gera um processo de atração e de especialização dos futuros jornalistas nessas áreas, já a partir dos temas e projetos de pesquisa ou de vídeo que os alunos escolhem como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A existência dessa disciplina também influi nas escolhas de outras disciplinas optativas, em outras unidades, no caso da USP, ao montarem o que o nosso currículo designa como "campo complementar", um conjunto de disciplinas de qualquer área do conhecimento, que sejam consistentes entre si e possuam potencial formativo, referendadas por um professor-orientador do curso de jornalismo.

O PROJETO

A primeira disciplina do projeto foi implantada na pós-graduação, no primeiro semestre de 1997, como espaço interdisciplinar de reflexão sobre os conceitos básicos da saúde coletiva e direitos reprodutivos, sob a ótica da cidadania e, portanto, com implicações diretas na práxis jornalística e da comunicação. Foi denominada "Jornalismo, Cidadania e Novos Sujeitos de Direitos: direitos reprodutivos". Atraiu grande número de pós-graduandos das áreas da comunicação, enfermagem, medicina e também integrantes de movimentos feministas. Trata-se de uma experiência ainda em curso e que

deverá sofrer consideráveis mudanças em razão do balanço dos resultados alcançados. Verificou-se, já nesse primeiro curso, que os alunos oriundos das áreas de comunicação e jornalismo desconhecem quase totalmente a temática dos direitos reprodutivos e os enfoques de gênero. O curso deverá ser oferecido a intervalos regulares.

A etapa principal, com início no segundo semestre de 1997 é a da implantação da disciplina regular optativa dedicada à saúde pública e reprodutiva no curso de graduação de jornalismo. A disciplina será oferecida simultaneamente no matutino e no noturno, objetivando uma análise comparativa, pelo desenvolvimento de diferentes metodologias. O curso regular será depois oferecido a cada dois anos, ou todo ano, conforme a demanda e o número ideal de alunos por classe que a experiência determinar.

O curso de extensão será oferecido numa terceira etapa, na USP e, também, em outras regiões do país, por meio de convênios com outras universidades públicas, conforme já se fez com o curso de extensão em Jornalismo Econômico. A programação exata desse curso vai depender das circunstâncias de sua implantação, número de horas-aula, público alvo, e localidade. Em princípio, deverá contar com um número maior de profissionais de saúde.

A última etapa do projeto consiste na elaboração e publicação de um manual de orientação e referência sobre os problemas da saúde pública e reprodutiva para uso em cursos de jornalismo e de comunicação social, e entre profissionais dos meios de comunicação. Esse manual procurará tratar do desenvolvimento de linguagens jornalísticas mais eficazes na disseminação de conhecimentos preventivos junto às populaçõs de baixa renda, sobre os problemas da saúde pública e reprodutiva, da AIDS, drogas, gravidez precoce e indesejada, aborto, assim como das doenças endêmicas e das infecções que atingem especialmente os recém-nascidos e crianças.

Para atingir todos os objetivos, o projeto prevê realização de viagens por todo o país, localizando temas e situações de interesse jornalístico na área da saúde coletiva e dos direitos reprodutivos, além da compra de equipamento de vídeo para a realização de trabalhos de conclusão de curso que utilizem a linguagem de vídeo.

Bernardo Kucinski
Departamento de Jornalismo e Editoração
Escola de Comunicações e Artes/USP

Foto: Alexandre Dimitrov

FRAGMENTOS DE UMA REFLEXÃO SOBRE ENSINO NA UNIVERSIDADE*

Uma das funções primordiais da Universidade é o ensino. Estudos têm mostrado que a base do conhecimento dobra a cada dois anos, tornando a formação universitária cada vez mais importante. O contexto mundial, que determina relações globalizadas, criando um grande mercado, teoricamente sem fronteiras, impõe uma preparação apropriada, para que os futuros profissionais possam garantir ao país um nível de competitividade que lhe permita superar seus limites de subdesenvolvimento.

As mudanças extremamente aceleradas no campo científico e a rapidez vertiginosa do desenvolvimento tecnológico colocam os docentes diante de uma tarefa bastante difícil, a decisão **do que ensinar**.

O mundo se transforma e os homens também se modificam. Os jovens que hoje recebemos pertencem a uma nova geração. Mudou o que eles trazem consigo para a Universidade: paixões, curiosidade, aspirações e experiência prévia e, por esse motivo, mudou igualmente a tarefa de como educá-los. Nossos métodos de ensino não mais funcionam adequadamente. Surge, então, outro desafio, também bastante difícil, a definição **de como ensinar.**

Essas questões sobre **o que ensinar** e **como ensinar** deverão ser ampla e permanentemente discutidas, para que possamos acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico mundial, no atendimento à formação dos nossos alunos, futuros profissionais que deverão enfrentar as necessidades do mercado de trabalho com princípios éticos que direcionem a ciência e a tecnologia à serviço do homem.

A Universidade do futuro, não muito distante, será um centro de aprendizagem a integrar simulações eletrônicas, aprendizagem à distância e ensino personalizado, criando uma força em direção a novos níveis de aprendizagem e ao acesso à informação para todos.

No entanto, é preciso enfatizar que a formação humana é fundamental. Precisamos também discutir de forma consciente **para que ensinar** — qual o perfil do profissional que queremos formar. Mais que profissionais competentes, precisamos de cidadãos que tenham como princípios a dignidade, a solidariedade, os valores éticos e o compromisso social.

Para que os docentes possam contribuir para essa formação, desempenhando seu papel educativo, é necessário que lhes sejam oferecidos apoio, condições de trabalho e estímulo para novas propostas, além do incentivo à sua própria formação. Ou seja, condições para a manutenção da dignidade do trabalho docente.

Para que a instituição universitária cumpra seus objetivos - **ensino de qualidade, pesquisa de qualidade e serviços de extensão à comunidade de qualidade** - é necessário que a máquina administrativa funcione

* Excerto do discurso de posse da autora como Diretora do Instituto de Biociências da UNESP, campus de Botucatu, em fevereiro de 1997. Publicação autorizada, com adaptações.

adequadamente. Uma boa administração deve passar despercebida, uma vez que só se comenta sobre a administração quando algo não vai bem. Mas uma boa administração deixa suas marcas na dinâmica e na continuidade das suas iniciativas. Também cabe à administração proporcionar ao corpo técnico-administrativo, que dá sustentação às atividades acadêmicas, condições para seu aprimoramento e bem-estar no trabalho.

Em suma, cada um de nós — aluno, servidor ou docente — embora sejamos apenas uma peça no processo, tem papel fundamental para que a instituição universitária cumpra seus objetivos. Nenhum trabalho deve ser um fim em si mesmo, mas sim somar no sentido da consolidação de um trabalho coletivo. É a força desse coletivo que potencializa e imprime a intensidade e a evolução do objetivo a ser alcançado. Por esta razão, neste momento, enfatizamos a importância de todo e qualquer trabalho, por mais simples que seja, na construção de uma Universidade forte, unida e cumpridora do seu papel social.

Sheila Zambello de Pinho
Instituto de Biociências, UNESP
Botucatu

CLONAGEM:
antes e depois da "Dolly" *

Nos últimos trinta anos, a contribuição e o avanço da ciência médica foram quase os mesmos dos últimos três séculos... Diariamente, os comunicados dos avanços científicos ecoam como novidades revolucionárias, que nós, médicos, biólogos, pesquisadores, devemos descodificar e desmistificar em virtude da alta complexidade: novas técnicas de engenharia celular e biologia molecular, PCR, descoberta das doenças emergentes ou daquelas reermergentes e... agora Dolly.

Os projetos de pesquisa são infindáveis! Jamais foram tão numerosos, tão ambiciosos, principalmente na área de engenharia genética. Frente a tantas descobertas e inovações, certamente estamos vivendo um período histórico (1990-2020), dentro das ciências médicas, caracterizado pela alternância de inquietudes e esperanças. Inquietudes frente aos novos poderes da medicina e esperança de tudo curar.

Não podemos deixar de considerar, nesta perspectiva, o exemplo da natureza. O homem viveu com ela, fazendo parte dela, de certa forma harmonicamente. Hoje, o homem tem cada vez mais poder de transformá-la. O homem tem cada vez mais o "poder" de transformar o próprio homem. Estes novos poderes, a sociedade tem o dever de controlar. Como controlar os milhares de projetos de pesquisa em andamento em diferentes países? Como se vê a questão da clonagem? O posicionamento de alguns governos na proibição dessa técnica está correto?

Para fazermos uma análise simples, temos que entender o processo de clonagem. A clonagem pode ocorrer no nível celular: procedimento no qual objetivamos isolar uma célula e fazê-la multiplicar, dando origem a células absolutamente idênticas àquela originária, a partir da qual se estabeleceu um clone. O patrimônio genético da célula mãe e das filhas é idêntico e indissociável dentro do clone. Esta técnica de engenharia celular, descrita por Kohler e Milstein em 1975, vem sendo usada em todo o mundo e pode ser precedida de uma fusão de células, com a finalidade de imortalizá-la para posterior clonagem, como é feita na produção de anticorpos monoclonais. O avanço e a precisão que o advento desta técnica trouxe à prática médica, veterinária e agricultura é inquestionável.

A clonagem também pode ocorrer no nível dos genes (estruturas responsáveis pela característica e função das células, que se localizam nos cromossomos, no núcleo destas

* Texto elaborado a partir da ampla discussão em sala de aula, na disciplina de Hematologia da Faculdade de Medicina de Botucatu, ministrada pelo Professor Titular Dr. Paulo Eduardo de Abreu Machado.

células). Um procedimento de clonagem gênica sempre tem etapas diferentes que incluem: isolamento da célula, extração do DNA e seqüenciamento para posterior introdução em uma outra célula que será denominada então de "reprogramada".

Milhões de pessoas são beneficiadas pela precisão diagnóstica, pelo diagnóstico precoce e por tratamentos feitos com produtos oriundos de biotecnologia que utiliza técnicas de engenharia celular, genética e biologia molecular. O exemplo talvez mais claro é a aplicação de anticorpos monoclonais para "purificação" da medula óssea nos casos de auto-transplante de medula em pacientes portadores de neoplasias (câncer). O "instrumento" biotecnológico representado pelo anticorpo monoclonal é produzido pelas técnicas de fusão celular e clonagem.

Como propor o retrocesso dos conhecimentos técnicos proibindo esta técnica? E como fica o direito de alguém se tratar utilizando uma técnica avançada? Quem, técnico ou não, gostaria de voltar a usar *kits*, reagentes para o diagnóstico de soropositividade para AIDS, ou qualquer outra doença infecto-contagiosa, de qualidade questionável, se esta qualidade passa, inexoravelmente, por procedimentos biotecnológicos?

De forma bastante clara, a técnica de clonagem traz benefícios indiscutíveis à medicina e, conseqüentemente, à sociedade. Como frear este progresso? E por quê? Como abordar a questão da clonagem do homem? De certa forma, mesmo porque no nível celular, isto já é feito, e corretamente!

Quando laboratórios de biotecnologia produzem anticorpos monoclonais humanos, a célula imortalizada e posteriormente clonada é um línfócito humano (célula de defesa). Daí pensar na constituição de um novo ser humano, integral, há uma enorme diferença e alguns pontos que merecem esclarecimentos.

Para constituir um animal por clonagem, como no caso da Dolly, que foi uma reprogramação da reprodução independente do gameta masculino, o processo de clonagem aconteceu *in vitro* e, posteriormente, houve a implantação do "ovo" no útero materno. Existe um pouco de fantasia nisso e há informações que não podem ser consideradas fidedignas. Alguns jornais noticiaram que a mãe estava prenhe quando o processo foi realizado, outros desmentem. De qualquer forma, o que foi feito é realizável em laboratórios de cultura celular com pesquisadores bem formados, também, no nosso meio.

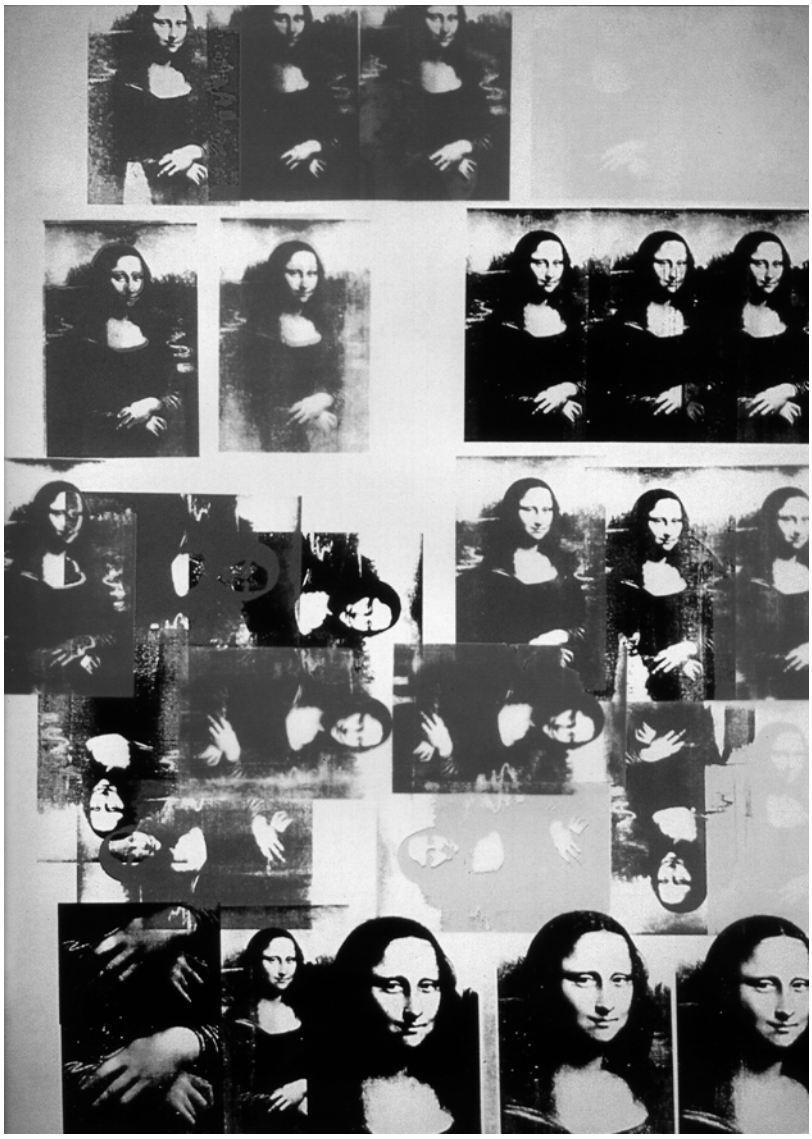
Se analisarmos a questão da fome no mundo, por que não minimizá-la por meio da tecnologia? A questão que talvez mais incomode seja a real transformação do poder econômico que, depois desse fato, estará, sem dúvida, não exclusivamente nas mãos do produtor, mas do pesquisador que gerou o produto biotecnológico. Como gerenciar o não massacre dos pequenos produtores num mundo de crescente desemprego e desigualdades sociais?

Esta questão já atingiu no passado a agricultura com o advento das espécies engenheradas como o milho híbrido.

Sair da esfera de minorar sofrimentos de povos, como a fome; de preservar a biodiversidade, clonando animais em extinção, não nos parece repreensível. Proibir, simplesmente, esta questão, também não é solução e pode ser demagogia. Não há governo que consiga frear este desenvolvimento tecnológico. A questão não é dizer NÃO! A questão é se perguntar: por que SIM? Mas não podemos nos afastar do denominador comum que nos traria a tranqüilidade de aceitar as inovações tecnológicas: bioética e biossegurança.

No desenvolver de uma pesquisa, o momento da razão ética é o mais importante e deve ser o que precede a técnica. Quando o pensamento ético não é colocado antes, o desastre acontece e entra a jurisprudência em ação, a penalidade. Portanto, a forma da sociedade acompanhar este processo, é pela ampla discussão ética e pela formação profunda em bioética e biossegurança. O melhor, como o pior, está diante de nós. Não podemos permitir que o binômio solicitações descabidas e profissionais eticamente mal preparados coexista. Este binômio é o perigo! Tudo é possível. Cabe aos pesquisadores, mas também ao conjunto da sociedade e, principalmente à Universidade, rever sua formação humanística e ética em todos os cursos. Cabe a todos refletir e saber utilizar o progresso. A clonagem, a engenharia genética, a engenharia celular, a bioquímica, a física... nos dão com certeza, poder, mas, rapidamente, devemos saber como administrá-lo, mesmo que, no exato momento, nos pareça impossível prever seus danos, pois parece que a biotecnologia anda numa velocidade maior do que a nossa capacidade de prever, do que a nossa capacidade de refletir e até de decidir e agir. Devemos, portanto, aprender a conhecer nosso próprio conhecimento e isto acontecerá pela universalização do saber. Não prenda a Dolly, aprenda a andar com segurança com ela. Ensine, aprenda, reflita e critique. Simone de Beauvoir afirmava: "é através da arte que o homem se completa definitivamente". Medicina e biotecnologia são ciência e arte!

Elenice Deffune,
Maria Inês de Moura Campos Pardini
Pesquisadoras do Hemocentro de Botucatu/HC
FMB, UNESP



Mona Lisa d'aprés Da Vinci, 1963, ANDY WARHOL. Andy Warhol Fundation, Nova York.

A CRISE DA CIÊNCIA*

O REI (NÃO) ESTÁ NU

Newton Key Hokama,
Paula de Oliveira Montandon Hokama**

PARTE 1: **O REI ESTÁ NU**

Olha lá.
Lá vem o Rei **(A VERDADE)**
Ele está nu.
O Rei está nu.
Mas ainda é Rei.
O Rei se veste com roupas de
Realeza porque é Rei?
Ou a roupa de Realeza só é de
Realeza porque é do Rei?

O Rei está nu.
Mas não perde a Realeza.
O Rei é Rei.
Mesmo nu.
O Rei é mais Rei porque está nu.

* Leitura do texto "Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna", Boaventura Santos, *Estudos Avançados*, 1988. Trabalho produzido durante as disciplinas pedagógicas do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, 1996.

** Hemocentro de Botucatu / HC, FMB / UNESP

PARTE 2: O SUJEITO E O OBJETO

O sujeito e o objeto
O sujeito vê o objeto.
O sujeito quebra o objeto.
O sujeito monta o **hobigetho**.

O sujeito e o objeto
O sujeito rodeia o objeto.
O objeto rodeia o sujeito.
Vertigens.

O sujeito e o objeto.
Um passo para trás.
Um passo para frente.
São dois prá lá, dois prá cá.
O mesmo bolero.

O sujeito e o objeto.
Outro sujeito.
O sujeito e o objeto são objeto do outro sujeito
Outro sujeito.
O sujeito e o sujeito e o objeto são objeto do outro sujeito.
Sujeito/Objeto.
Objeto/Sujeito
Objeto?
Sujeito?
Estranhezas nessas palavras...
Alguém mais pensou nisso?
Sim, Jung sonhou.
Quem sou senão meus sonhos?
Quem sou senão os outros?
Sincronicidade

Deus?
Sim
Não
Talvez
Uma questão de fé.

PARTE 3: O REI (NÃO) ESTÁ NU

Epistemologia. **Paradigmas.** Concepção Pós-Moderna.

Transição.

Teoria Sinergética.

Palavras difíceis (O que significam? Quem as entende?)

Rousseau. Nagel. Reichenbach. Wigner.

Estrangeiros

(Quem serão? Que língua falarão?)

Ah. Finalmente entendo alguma coisa do texto. Diz sobre o senso comum. Valorizá-lo.

Ei, João!!! Ei, José!!! A roda gigante, o domingo, o sorvete é vermelho. A faca e o ciúme.

O sangue é vermelho.

Ei, João!!! Ei, José!!! O que é isso companheiro?

O que é senso comum????

O que é senso senão o contrário de não-senso comum? Ou será o avesso do senso incomum? Ou o avesso do avesso do avesso do senso

(para rimar, apenas, e não a solução)?

Sim, são apenas palavras. Sim, são estrangeiros.

Sim, o texto fala em nome de alguém em transição (nós). Por tudo isso o compreendo, dentro de minha compreensão

(eu, metáfora e contradição).

Conhecimento é auto-conhecimento. Local e total.

Científico Natural e Científico Social.

Ciência e Arte.

É humano.

Tudo é humano.

O sujeito e o objeto.

Os mitos.

De onde eu vim, prá onde eu vou.

Os planos.

O vôo das estrelas e das constelações cabem agora no meu papel e são escritos pelo meu lápis. São fórmulas, nada mais do que fórmulas.

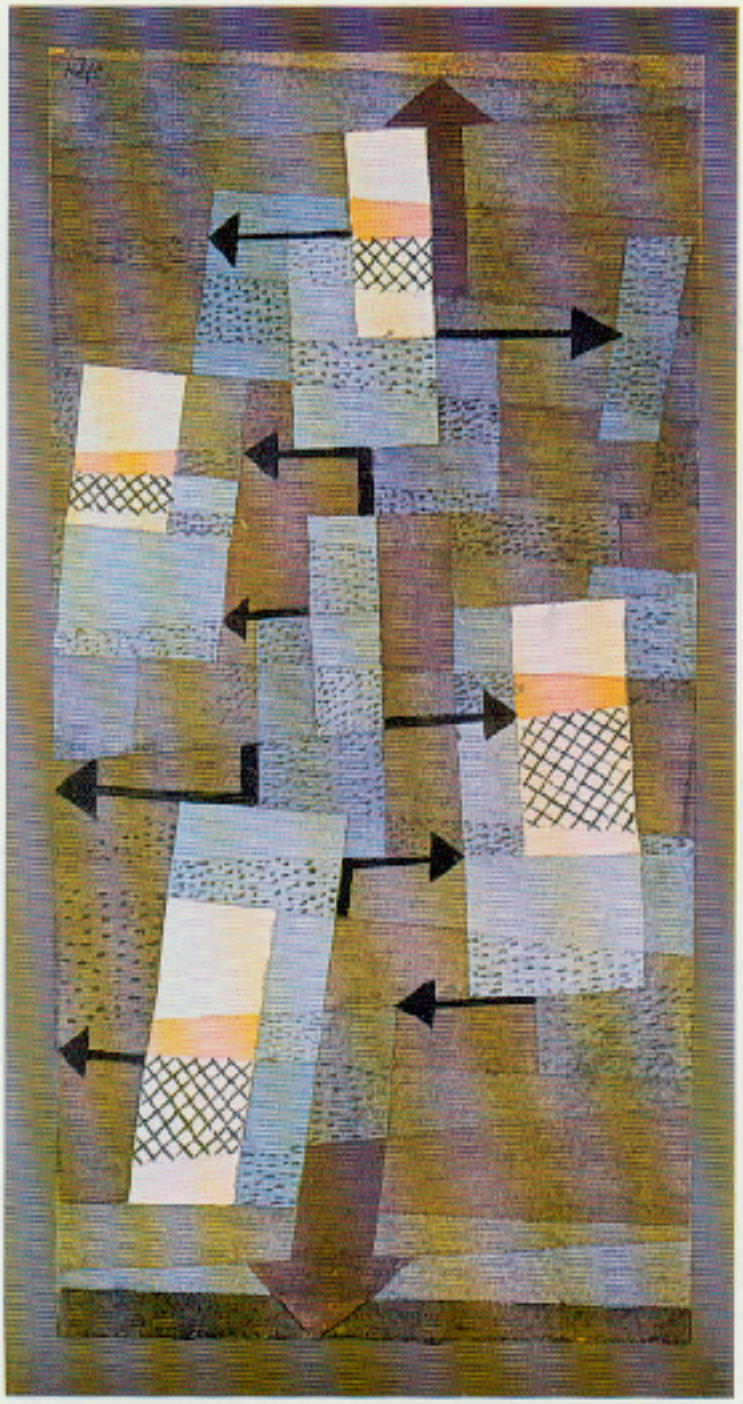
Depois que naveguei na velocidade da luz, perdi a inocência do tempo perdido. Iluminei.

Depois que mergulhei em busca da profundeza da matéria, não sobrou nada, apenas incertezas. *Afundei.*

O que era perto ficou longe.

O que era longe era eu.

Quando me achei, me perdi.



Equilíbrio Instável, 1922, PAUL KLEE,
Museu de Arte, Berna.

Aos Colaboradores

INTERFACE — **Comunicação, Saúde, Educação** publica textos inéditos em português, inglês e espanhol, sob a forma de ensaios e relatos de experiência. Recebe, também, textos para as seções: debates, teses e livros. Abre espaço para breves reflexões, que contribuam para as áreas de interesse da revista. Recebe críticas e comentários a artigos publicados; e apresenta uma seção de criação.

SEÇÕES

Ensaios — Textos analíticos resultantes de estudos, pesquisas e revisões sobre temas ligados ao eixo temático de INTERFACE (até 25 laudas, com resumo na língua original e em inglês, contendo de três a cinco palavras-chave).

Artigos e Relatos — Textos resultantes de experiências desenvolvidas nas áreas de interesse da revista (até 25 laudas, com resumo na língua original e em inglês, contendo de três a cinco palavras-chave).

Debates — Textos resultantes de palestras, mesas-redondas, entrevistas ou debates (até 20 laudas).

Notas breves — Descrição de pesquisas e projetos inovadores voltados para as áreas de interesse da revista; comentários de eventos e acontecimentos (até seis laudas).

Livros — Esta seção apresenta publicações lançadas recentemente, no Brasil e no exterior, sob a forma de resenhas, comentários e/ou colagem organizada com fragmentos do livro (até cinco laudas).

Teses — Descrição sucinta de teses defendidas.

Espaço aberto — Esta seção recebe reflexões breves resultantes de aulas, cursos ou seminários sobre temas polêmicos e/ou atuais; comentários e críticas a artigos publicados em números anteriores; opiniões e sugestões (até cinco laudas).

Criação — Reflexões cujos conteúdos sejam trabalhados com maior liberdade formal, com ênfase em linguagem iconográfica, poética, literária etc.

APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

Serão aceitos trabalhos em português, espanhol e inglês. Os originais deverão ser enviados com três cópias em papel, digitadas nos programas Word 5.0 ou Word 7.0, em disquete 3 ½ , com espaço de 1 1/2. Na folha de rosto deve constar título na língua original e inglês, nome(s) do(s) autore(s) e respectivas instituições, resumo na língua original e inglês (até 200 palavras), palavras-chave (na língua original e inglês), endereço.

ILUSTRAÇÕES — Tabelas, figuras, gráficos e desenhos devem ser apresentados em páginas separadas. As ilustrações podem ser enviadas em disquete, acompanhadas de cópia impressa. Devem apresentar legendas, com a devida numeração.

CITAÇÕES — Referências a autores no texto devem subordinar-se à forma (autor, data, página). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, devem ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (a, b). As referências bibliográficas (apenas as citadas) devem ser listadas no final do texto, em ordem alfabética, conforme os exemplos abaixo:

LIVROS - exemplo: BUARQUE, C. **A aventura da Universidade.** São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

ARTIGOS EM REVISTAS — exemplo: TEIXEIRA, R. R. Modelos comunicacionais e práticas de saúde. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação,** Botucatu, v.1, n.1, p.7-40, 1997.

TESES — exemplo: IYDA, M. **Mudanças nas relações de produção e migração:** o caso de Botucatu e São Manuel. São Paulo, 1979. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Saúde Pública, USP.

Todos os textos serão submetidos a pareceres, passando por uma revisão. Caso sejam sugeridas alterações, os autores serão consultados. Os originais não serão devolvidos.

To our contributors

INTERFACE-*Communication, Health, Education* publishes original essays and reports in Portuguese, English and Spanish. Contributions for the debates, theses and books sections as well as short communications, somehow related to the journal's main interests, critics and reviews of the published articles are welcomed. In addition, the journal may also have a creation section.

SECTIONS

Essays- Analytical texts resultant from studies, researches and reviews of interest. Manuscripts should have up to 25 pages and contain an abstract in both the author's native language and English, with 3 to 5 key words.

Articles and Reports - Texts resultant from experiences in the areas of interest and an abstract in both the author's native language and English, with 3 to 5 key words.

Debates - Texts resultant from speeches, round-table discussions, interviews and debates (up to 20 pages).

Short Communications - Descriptions of innovative researches and projects in the areas of interest; comments on events and happenings (up to 6 pages).

Books - This section presents publications recently released in Brazil and abroad. It includes reviews, comments and/or clippings of the book (up to 5 pages).

Theses - Brief description of theses defended.

Open Space - This section welcomes brief reflections about classes, courses or seminars on current and/or controversial topics; comments and reviews of articles published in previous issues; opinions and suggestions (up to 5 pages)

Creation - Reflections presented in a less formal way with emphasis on iconographic, poetic and literary language.

MANUSCRIPTS

Manuscripts should be written in Portuguese, Spanish or English and submitted in triplicate. The copies should be typewritten, 1 ½ spaced on IBM-PC compatible floppy disks. These should be 3.5", Word 5.0 or Word 7.0. The title page should contain the author's name(s), affiliations, a 200-word abstract in both the author's native language and English, key-words (native language and English) and mailing address.

ILLUSTRATIONS- Tables, figures, graphs and drawings should be separate. They may be sent on a floppy disk together with their printed version. They should contain legends and be numbered.

REFERENCES- References within the text should present the author's name, date and page. Different titles by the same author, published in the same year, should be differentiated by a letter following the date (a,b). Bibliographical references should be listed, in alphabetical order, at the end of the text, as the following examples:

BOOKS- example: BUARQUE, C. **A aventura da Universidade.** São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

ARTICLES from JOURNALS- example: TEIXEIRA, R. R. Modelos comunicacionais e práticas de saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação,** Botucatu, V1, n.1, p.7-40, 1997.

THESES- example: IYDA, M. **Mudanças nas relações de produção e migração**: o caso de Botucatu e São Manuel. São Paulo, 1979. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Saúde Pública, USP.

All manuscripts are submitted to referees for their review. In case changes are recommended, the authors will be consulted. No manuscript will be returned.

INTERFACE: "superfície de contato, de tradução, de articulação entre dois espaços, duas espécies, duas ordens de realidade diferentes"

Pierre Lévy

LIV. UNESP
252-0630
9 780000 018144
TERFACE V.1 - COMUNICACAO SA