

SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA: CASO DA NUTRIÇÃO – TEIA DA ADMINISTRAÇÃO SAÚDE PÚBLICA

Cleoni Maria Barboza Fernandes (ULBRA)

Nesse trabalho, apresento um dos casos estudados, como um recorte de minha tese de Doutorado¹ – o Caso da Nutrição – *Teia* da Administração em Saúde Pública. Utilizando-me de uma metáfora, *a teia de aranha*, vislumbro e compreendo a complexidade das teias de relações² que envolvem o conhecimento como categoria fundante do processo educativo na sala de aula universitária.

Minha tese não trata do conhecimento como ciência posta, mas das relações e reconstruções que professores universitários (nesse caso, a professora de Administração em Saúde Pública), em suas salas de aula optaram por realizar: o conhecimento em ato em suas fontes de produção, disseminação e reconstrução pedagógica na Universidade Federal de Pelotas. A prática pedagógica dessa sala de aula estudada é analisada a partir de três categorias básicas: ruptura, memória educativa e territorialidade, que sustentam a leitura da construção do conhecimento nessa sala de aula. A metodologia utilizada para realizar esse estudo configurou-se como estudo de caso do tipo etnográfico, em que nomino cada caso como *teia*. E, assim, construindo práticas sem fórmulas, mas tecidas com os *fiões* de uma práxis desafiadora, porque professora e alunos interagiram no *domínio do humano* (Freire: 1979), nas teias de relações que envolviam o conhecimento como categoria fundante e como instrumento de apropriação de uma relação pedagógica crítica, que defino como a relação entre professora-alunos-alunos que se fundou na criticidade, na inquietude, na curiosidade epistemológica, no compromisso com o rigor metódico e ético com os sujeitos que interagiram na teia de relações. Essa análise está fundamentada, especialmente, numa das falas de Freire (1997:28).

A construção da *teia* apresenta o seguinte desenho: a) caracterização do curso; disciplina; disciplina; materiais utilizados e produzidos. b) caracterização e análise da sala de aula,

¹ Tese intitulada "Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento", PPGEduc da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Usando o conceito de cultura de Geertz (1978:15), e retomando "a descrição densa" de Gilbert Ryle, construí a idéia de teia de relações *como as relações interativas do intelecto e do afeto tecidas entre as pessoas produtoras dos atos de ensinar e aprender, tanto na dimensão subjetiva – da consciência dos sujeitos, quanto na dimensão objetiva – da cultura.*

cenário e seus interlocutores – professora e alunos. c) observações, entrevistas e análise documental – análise e triangulação dos dados coletados.

Utilizo-me de uma metáfora – a tessitura da *teia de aranha* com seus *fios*, para compreender e narrar a possibilidade teórica de construção desse *estudo de caso do tipo etnográfico* em seus momentos diferenciados, nem sempre em tempos cronologicamente definidos..

Nos momentos da pesquisa, cada caso em sua **teia de relações** foi sendo desenhado e construído teoricamente em três temporalidades:

no registro de seu presente – no momento em que as **relações com o conhecimento como categoria fundante do processo educativo na sala de aula** estavam-se dando, apontando indagações cuja função era, como dizia Stenhouse "*iluminar o presente*" (em citação de Renkema, feita por Popkewitz e Pereira in Popkewitz, 1994:31);

no retorno intermitente a cada caso – para tecer os *fios* da sustentação das categorias de análise que emergiam com maior ou menor intensidade; muitas vezes, este retorno qualificava, modificava a tessitura feita, o tempo do passado, porque, dialeticamente, revelava a necessidade interna de um outro desenho futuro;

na elaboração de sínteses precárias sendo interconectadas tanto pelos *fios* tecidos em cada *teia* em suas singularidades, quanto pelos *fios* tecidos em suas pluralidades, exigindo várias interpretações à luz de teorias que se recriavam em múltiplas conexões com a realidade construída que transitava entre o *vivido e o por viver*, entre o particular e geral³.

As perguntas que faço na busca da interpretação do desenho das **teias** em seus contornos e em sua tessitura, encaminhou-me para uma perspectiva de múltiplas linguagens e estilos, no sentido que Freire dá à importância de perguntar, à pedagogia da pergunta, especialmente, no diálogo com Faundez (1985:30-49):

"preparar-se para responder bem às suas próprias perguntas, (...) não pode ficar apenas a nível da pergunta pela pergunta (...).é, ligar sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram ou podem vir a ser praticadas ou refeitas. Parece-me fundamental esclarecer que a tua defesa e a minha, do ato de perguntar, de maneira nenhuma tomam a pergunta como um jogo intelectualista".

³ Popkewitz em seu livro *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía* (1994:32) afirma que: "sem menosprezar outras orientações de investigação, nosso projeto foi organizado baseando-se principalmente em uma concepção dos casos entendidos como construtos teóricos específicos que se *fundem* no curso da investigação". Situando esta afirmação no seu contexto e no contexto de minha investigação, mantenho o princípio da não-comparabilidade entre os casos, mas firmo seus *fios* de interconexões e de inserção no contexto maior – a Universidade – e sua inserção macrossocial. Entendo que estes contextos constituem-se em uma totalidade orgânica em suas dinâmicas como processos que permanecem *sendo*, ou seja, em permanente movimento.

Nessa busca, encontrei em Boaventura Santos (1995:48-49) o que ele conceitualiza de *transgressão metodológica* para sustentar aquela perspectiva que marca minha trajetória por dentro das disciplinas e suas epistemes nos cursos: Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Engenharia Agrônômica, Nutrição e Arquitetura e Urbanismo, com os quais trabalhei no período 1989/1992 e, que depois, retorno para realizar a pesquisa. Embora sem a pretensão de me situar no paradigma emergente de Santos (1995:49-49), retiro dele a argumentação, para sustentar a *transgressão metodológica* que venho fazendo para realizar o que Stake (1998:15-24) destaca como fundamental nos estudos qualitativos: *ênfase na interpretação*:

"É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é *relativamente*⁴ imetódico, constitui-se a partir de uma *pluralidade* metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante *transgressão metodológica*"

Retorno à prática interpretada da *visualização das teias*: construção dos casos e, numa síntese precária, procuro sistematizá-la, para que as ações metodológicas sejam explicitadas e facilitem sua melhor compreensão:

elaboração de mapas⁵ de cada *teia* para fazer a *triangulação dos dados coletados* (Stake, 1998:94-98), tendo, como pontos *suleadores*⁶, observações de aula e entorno, materiais utilizados, produção dos alunos e professores e entrevistas com professores e com alunos na interpretação de seus significados;

reunião em sínteses precárias da leitura dos mapas para construção e reconstrução teórica das categorias que são tecidas nas *teias*;

⁴ Os grifos são de minha autoria.

⁵ Trago da Geografia o conceito de mapas como uma representação do espaço real, *parcialmente* representado no papel, portanto mutável e sem cobrir a totalidade e a complexidade do espaço que representa. Conceitos expressos em manuais de Geografia como o de Adas (1984). Isto significa trabalhar com o limite de suas representações numa leitura cartográfica Adas (1984) que se explicita neste trabalho pelos fatos/fenômenos/contexto/conexões, pela interpretação de significados, que utilizo como pontos *suleadores* sem a pretensão de aprisionar a realidade em limites definidos e fechados em seus próprios processos de significação.

⁶ Expressão utilizada por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança*, no sentido de substituir o termo norteadores, nortear, de conotação ideológica, norte – acima, superior; sul – abaixo, inferior. A fundamentação para o uso dessa expressão, ausente dos Dicionários de Língua Portuguesa, encontra-se na página 218 do livro referido.

contínuos retornos para cada *teia*, para o embate entre a realidade interpretada e a categoria construída;

construção dos conceitos gerais durante o processo da pesquisa: foi feita a partir da idéia de coletivo através do respeito às pessoas em suas diferenças, possibilidades e limites; da perspectiva interdisciplinar ,através da transgressão e pela busca das totalidades, no diálogo constante ou em uma permanente interlocução com o teórico principal – Freire – e os autores próximos da área dos Estatutos Epistemológicos específicos do conhecimento trabalhado em cada *teia*;

construção de *conceitos migratórios* referenciados por Santos (1995, apoiado nos estudos de Geertz), deu-se neste trabalho pelo *contínuo retorno* a cada *teia*, confrontando os registros com as perguntas que eles suscitavam a partir das categorias construídas (sínteses precárias) e fundamentando-os numa dialeticidade construída entre o específico de cada episteme e o geral, configurado como totalidade⁷ constantemente reconceitualizada, buscando, se possível, a unidade do diverso;

ênfase na interpretação, tendo os cuidados encaminhados por Stake (1998:20-23), dentre os quais destaco: a compreensão de totalidade e não apenas do detalhe e de seu conjunto; a busca das interpretações dadas pelos participantes do estudo; a busca de uma interpretação fundamentada (que faço em permanente interlocução com outras autorias específicas em cada caso, tanto na compreensão de suas epistemes, quanto nas categorias que atravessam todos os casos analisados); a compreensão de que o estudo de caso é empático e não intervencionista; a sensibilidade para trabalhar com as ambigüidades e contradições no intuito de preservar as realidades múltiplas;

interpretação fundamentada, como afirma Stake (1998:21), construída em múltiplas vertentes que, em cada *teia*, refaço sob o filtro do meu olhar, destacando um ou mais dos seus *fiões* para delinear novas sínteses que faço, reconstruindo outras totalidades na interlocução com Freire e as autorias específicas.

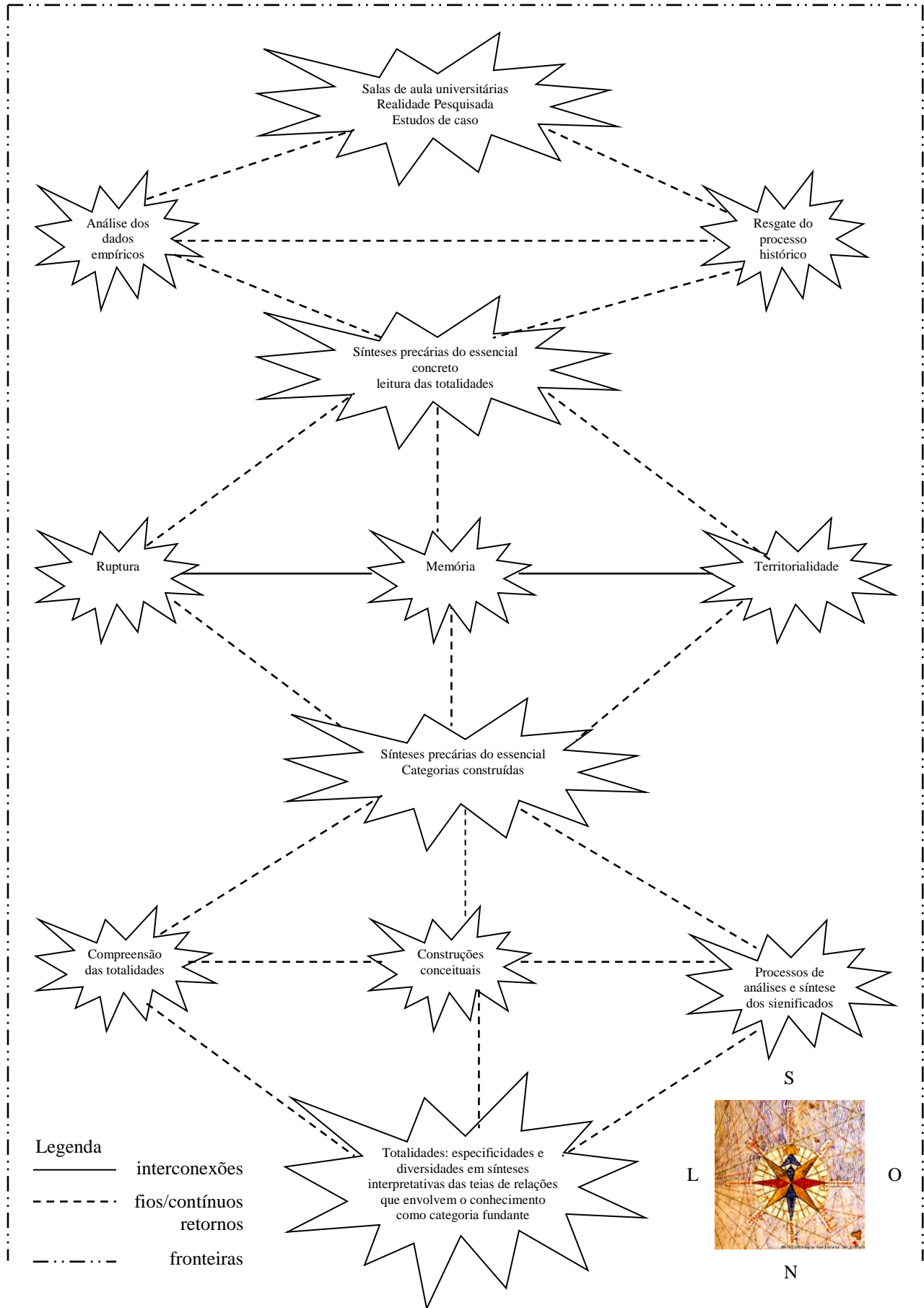
Nesse processo descortino redes causais que se entrelaçam no agir do cotidiano, em salas de aula universitárias, vivendo uma história em processo, descobrindo totalidades que são

⁷ Por exemplo, esta reconceitualização foi construída, dentre as várias leituras feitas, a partir de uma leitura de Freire, no seu diálogo com Faundez, no livro "Por uma Pedagogia da Pergunta" (retomando Kosik), de Milton Santos, de David Bohm, na construção teórica da categoria territorialidade. Sua reconceitualização foi realizada em inúmeros embates entre os autores citados e a minha práxis nesta pesquisa.

sínteses de múltiplas determinações e relações. A reflexão sobre este caminho percorrido com suas contradições, sabores e inquietações, produziu novas perguntas que me forçaram a uma *rigorosidade metódica* (Freire, 1997:28), buscando fontes onde pude abastecer-me de uma teoria que realmente *anuncie, sustente e possivelmente se recrie* nos significados que este processo vivido apreendeu e da necessidade de compreendê-los para interpretá-los. Nessa direção, encontro em Marx e Engels a concepção de História como processo. A compreensão da História como processo, da *vida cotidiana e do presente em processo* e do *passado que possa ser descrito 'dinamicamente'*, estão presentes no *contínuo retorno* que venho fazendo na trajetória dessa pesquisa. Também nesse retorno à teoria vislumbro a possibilidade de compreender e interpretar o forte *fio teórico-metodológico* que tece o construto teórico-prático de meu trabalho, para reconhecê-lo no Método da Economia Política de Marx (1984:20-21), quando ele afirma:

Quando consideramos um país dado do ponto de vista econômico político, começamos por sua população, a divisão desta em classes, a cidade, o campo, o mar, os diferentes ramos da produção (....) A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Estas classes são, por sua vez, uma palavra vazia se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital. (...) Chegado a este ponto, teria que fazer a viagem de retorno, até dar de novo com a população, porém desta vez não teria como uma representação caótica de um conjunto, senão como uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações. (...). O concreto é concreto, porque é a concentração de muitas determinações, portanto unidade do diverso. Aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o verdadeiro ponto de partida, e, em consequência, o ponto de partida também da intuição e da representação".

Compreendo que estou fazendo um exercício de caminhar dialético, sem precisar desfazer-me de instrumentos lógico-formais, como uma dentre outras racionalidades que incorporo, manifestas em *várias linguagens e estilos*, sem o estabelecimento de vínculos hierárquicos de maior ou menor valor, tendo, como pressuposto, a interação das várias dimensões da totalidade da realidade pesquisada. Abastecida em Marx e, apoiada no construto teórico-metodológico da pesquisa de Leite, (1990) utilizo-me de um exercício cartográfico que nomino de "mapa conceitual e metodológico" para conectar os vários mapeamentos nos diversos momentos da tessitura deste trabalho.



ANÁLISE DO CASO:

1. Ruptura – Primeira categoria

Na *teia de ADMINISTRAÇÃO DE SAÚDE PÚBLICA*, ao lançar os alunos para uma leitura do campo profissional – denominada de Pré-estágio – por meio de "Tarefa de Observação nos Postos de Saúde", os locais de estágio, previstos no currículo, a professora rompe com visão do *ensino tradicional* referido por Cunha (1998). A discussão da tarefa de observação, após a leitura da memória, sustenta a busca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como disse a professora: *Quando temos um projeto político pedagógico, como tivemos na Gestão Construção, os compromissos da Universidade explicitados, pensar a indissociabilidade como uma práxis foi tarefa árdua e fundamental para nós* (professoras da Área). A Tarefa, baseada em três pressupostos: *o aluno como sujeito do processo; a produção coletiva do conhecimento e a vinculação com a prática, com a realidade*, teve como procedimentos básicos: a observação no atendimento à população; as relações estabelecidas e seus elementos de interação no contexto observado e os conhecimentos teórico-práticos nele produzidos. Assim esta tarefa tornou-se um instrumento de pesquisa da realidade, alimentando a trajetória da disciplina e redimensionando uma outra compreensão de conhecimento, que articulou a tensão entre teoria e prática e os inerentes conflitos trazidos pela realidade para dentro da Universidade. A discussão da avaliação como um processo de responsabilidade ética entre professora e alunos foi, nessa *teia*, uma experiência conflituada e impregnada pela crítica constante ao modelo social hegemônico, encontrando ressonância nas palavras de Freire: *"Daí a crítica permanente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia"* (1997:15). Pois, de outra forma não haveria justificativa para o aluno construir-se sujeito, se não exercesse a autonomia, para também, tomar decisões e responsabilidades coletivas que rompessem com a idéia de História já definida ou pré-determinada. A dimensão política do ato de ensinar e aprender, esteve como lastro para compreender e experimentar outras formas de ensinar e aprender, superando o individualismo de tarefas isoladas, sem discussão prévia de por que, para que e para quem. As tarefas, com objetivos e critérios definidos de organização e de avaliação, foram *suleadoras* para se construírem espaços coletivos de relações democráticas envolvendo ética, cidadania, política e, sobretudo, instalando uma cultura de participação,

manifestada pelas atitudes da turma no período pós-greve do Movimento Docente. Dos seis grupos, quatro tinham trabalhado e praticamente estavam com o seminário do SUS pronto. A discussão da proposta da disciplina; o relato da história do grupo de Saúde Pública; a memória; a formação de grupo; a reflexão histórica construída em cima dos dados bibliográficos pesquisados pelos alunos, confrontados com os dados coletados pela Tarefa de Observação no Posto de Saúde; as entrevistas individuais e coletivas (Delegacia de Saúde, CMS e outras); os seminários e a avaliação cooperativa configuraram uma difícil e positiva relação com o conhecimento na perspectiva de sua produção, numa atitude dialógica de *saber escutar* (Freire, 1997:141), mesmo num grupo grande, numa área de conhecimento marcada pelo descrédito por parte de alunos, e num Curso que, como afirma Bosi (1996:65-66) é marcado pela necessidade de criar outros caminhos, citando outro autor: *"Está no imaginário erudito e popular da cultura patriarcal que existe uma relação entre ocupação e gênero, que associa sexualidade biológica com algumas atividades humanas. Assim, algumas ocupações são geralmente associadas ao sexo feminino (...) esse é o caso da Nutrição e das funções desempenhadas pelo nutricionista"*. Nesse sentido, a professora também trabalhou com textos e a própria memória do grupo. Em algumas falas estas representações aparecem: *"Não imaginava que Saúde Pública tivesse a importância que tem; estou aprendendo a escrever melhor aqui; acho que a Área tinha que estar no início; não é profissão só para mulheres, o que podemos fazer, os homens fazem; achei que ia ser uma história chata, é cansativa pelo horário, a turma é grande; a professora se esforça, para mostrar que teoria e prática são práticas políticas em qualquer área, ela é coerente com o que diz; é que este semestre foi uma droga com a greve, ainda bem que a professora atinou, mas estamos atucanadas com tanto trabalho"* (esta última conversa aconteceu no setor de reprografia, fazendo cópias de trabalho para distribuição entre os colegas).

A ruptura paradigmática com o paradigma dominante no ensino de Administração de Saúde Pública se dá no campo epistemológico, envolvendo três dimensões, em busca de outra episteme: na compreensão de conhecimento, ciência e mundo; na superação do conhecimento como conteúdo estático – *"cadáver de informação – corpo morto de conhecimento"* (Freire e Shor, 1987:15), ou seja, *rompendo com o ensino que tem na professora sua única fonte de experiências por ela definidas, sem passar pelo filtro da*

realidade interpretada; na perspectiva de outras formas de ensinar e aprender – na superação do individualismo e na construção social do conhecimento.

2. Memória educativa – Segunda categoria

Na *teia de Administração de Saúde Pública*, a memória foi trabalhada por meio de um roteiro que, em pequenos grupos (em duplas e trios), foi reelaborado numa síntese coletiva, sistematizada no quadro-de-giz pela professora, que em sua fala (durante a entrevista) demonstrou insatisfação com o próprio processo: "*Nessa turma, talvez, porque eu estava sozinha, nas turmas anteriores, trabalhávamos todas com a memória dos alunos, como uma leitura primeira da própria realidade que iniciava os alunos na Área, éramos cinco, hoje somos duas, eu com a direção e a outra retornando do Mestrado em Epidemiologia, aqui na Faculdade de Medicina e coordenando o Colegiado, talvez nem eu estivesse fazendo como deveria ser feito*". Este relato indica uma auto-reflexão por parte da professora, inserida na visão de Freire e de Stenhouse sobre o importante exercício de se construir professor-pesquisador: *militante* (Freire e Shor, 1987:65) e *observador participante* (Stenhouse, 1987:37). Os fatos da memória como: "*Insegurança quando vai para a prática; perda nessa realidade tão dura; sensação de exclusão das questões referentes aos alunos; falta de dedicação de professores e alunos; profissionalizante muito tarde; crescer como pessoa e profissional; incentivo maior à pesquisa; usar mais a prática; usar mais a prevenção; ver a realidade da saúde pública; relação aberta entre professor e aluno*" foram *fiões* puxados para dentro das questões trazidas pela Tarefa de Observação, pelas discussões nas decisões coletivas que sustentaram a diretividade assumida fortemente pela professora, para enfrentar a resistência das alunas frente a uma relação democrática e a uma construção de parceria para avaliação. A memória, nessa *teia*, foi uma fonte, na qual professora e alunos abasteceram-se para, em conflito, construir uma proposta de avaliação, que representou um exercício de *autonomia, liberdade e autoridade*, tal como a concebe Freire (1997) em seu livro "Pedagogia da Autonomia". A dimensão política esteve no desvelamento das questões ideológicas da educação, da profissão e do conhecimento, como a caracteriza Freire em diálogo com Shor (1987:62): "*Fazer com que os estudantes compreendam que conhecer não é só **comer** (grifo do autor) conhecimento, e que comer também é uma questão de política!* A **teia de relações** tecida com os *fiões* das

memórias dos alunos abasteceu o embate em sala de aula, o fortalecimento de relações pessoais e de trabalho com o conhecimento, num processo mais reflexivo e interpretativo do que estavam vivendo naquele momento, em suas próprias contradições entre o desejo, a crítica, a necessidade e a proposta da disciplina.

A memória educativa trabalhada de *forma sistematizada, resgatada como fonte*, permite a possibilidade de "re-construir", na singularidade de cada experiência, a busca da totalidade histórica, firmando, então, o espaço para a identidade. A memória como *fonte* abastece a trajetória de professores e alunos na construção de um território comum pela marca da diferença, em que o ponto de partida para uma *reflexão e interpretação da prática* não foi mais o programa da disciplina ou a leitura da turma ou do conteúdo pelo professor, mas sim a *teia de relações* construída com as histórias de alunos e professores. A identificação do que é significativo para os alunos cria vínculos entre eles e entre eles e o professor, por dentro das experiências e do próprio conhecimento que trazem de si e da vida em conflitos abertamente enfrentados.

3. Territorialidade – Terceira categoria

Na *teia de ADMINISTRAÇÃO DE SAÚDE PÚBLICA*, os alunos e a professora já se conheciam. Havia uma relação pessoal antes do encontro na sala de aula. Era, na medida do que me foi possível perceber, uma relação cordial, não impedindo os enfrentamentos na partilha de poderes de decisão em sala de aula. A aula super povoada, inicialmente, com os alunos grudados na cadeira, até pela impossibilidade de se movimentarem por falta de espaço, demonstrava também a não-ocupação do território da sala de aula em relações mais democráticas e solidárias. Registro, como exemplo, um fato ocorrido com o chimarrão. Havia três cuias que circulavam em sala de aula, entretanto, parecia haver uma linha física, uma cerca não retirada, pois as cuias não chegavam a determinados lugares, faziam voltas, margeavam a cerca, mas não a "tocavam". Com as discussões, a reorganização dos grupos pelo trabalho com conhecimento, utilizando suas memórias como fontes, a cerca foi sendo retirada e, depois, as cuias se entrecruzavam, uns tomando o chimarrão dos outros. Inclusive eu, que tomei de todos os grupos, porém inicialmente, só o grupo próximo a mim oferecia-me. Quando, por própria iniciativa, ocuparam outras salas, os vínculos tecidos

entre eles sustentaram não só a troca de material e/ou informações, como também a partilha do chimarrão. Quando uma aluna saía para trazer água quente muitas vezes levava também outras térmicas dos colegas. Mas, sem dúvida, a *fronteira* aberta para além das salas de aula, com a inserção em outros territórios, como o posto de saúde, representou o reconhecimento das dificuldades que estavam latentes, e abriu o difícil espaço para o diálogo, tão buscado pela professora. A reclamação *por tudo e para tudo*, como disseram algumas alunas, foi sendo substituída, ao longo do semestre, pela maioria (constatada por mim nas observações que me foi possível realizar) da turma por uma atitude de *escuta do outro e da pergunta*, como instrumentos para compreender o vivido, tanto na sala de aula oficial, quanto nas aulas em territórios fora da Universidade. As dúvidas geravam perguntas que se interrelacionavam com as questões teóricas, com as práticas anteriores e revelavam a importância desses momentos para a construção de um território democrático que como afirma Faundez em diálogo com Freire (1985:45-47): "*Acho que, então, que é profundamente democrático começar a aprender a perguntar (...) esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno, e no meu entender todo o conhecimento começa pela pergunta, Começa pelo que você, Paulo chama de curiosidade.*(grifo do autor). *Mas a curiosidade é uma pergunta!* A problematização da realidade, forçou uma tomada de posição, engravidada de dúvidas e conflitos, que fomentaram uma *cultura de fronteira, que é cambiante* (Santos, 1997), e também possibilitaram, com ansiedade e muitos questionamentos, a corporificação da fala de Freire (1987:208), quando ele afirma: (...) "*Em última análise, o conflito é a parteira da consciência*". Uma consciência marcada pelo medo, *o medo da liberdade* (Freire, 1992:57), diante da realidade de assumir-se responsável pela condição de sujeito que consistia em *ocupar um lugar* no coletivo construído com ele: o sujeito. A afirmação de que: "*A Área de Saúde Pública tem sido historicamente muito pouco valorizada, em nível de políticas de saúde e, como consequência o mesmo ocorre nas instituições, ou seja no trabalho dentro da Universidade e nos cursos da Área da Saúde*". (Post e outras: 1995: 5), revelava a importância política dessas discussões. As territorialidades abrigavam situações para trabalhar desde os limites, do Curso, da Universidade, das políticas públicas e estruturas socioeconômicas, até territórios fora da Universidade, como o do Posto de Saúde, ocupando-os com "um ver" que fugia da extensão como assistencialismo, presente em algumas falas de alunas: "*Pensava que iria ensinar,*

*vejo que tenho que aprender; os cartazes nos postos pregam o silêncio, a obrigação, me dou conta que é sempre uma relação que manda nos outros; a miséria me incomoda, mas me dou conta que as notícias estão dentro do posto; nosso grupo está louco pelo estágio, não nos sentimos mais estranhas; foi lá que percebi a importância da atenção primária, do outro papel de nutricionista: um papel social; a saúde pública não pode estar no final, pois ela é que mostra a dureza da realidade; temos bastante liberdade aqui no Curso, mas na sala de aula, alguns professores ficam diferentes, ficam mais duros, nesse jeito é que tu és diferente, tu vives rindo, mas a gente vai fazendo, o compromisso político é forte, não sei se todo mundo entende". Os diversos lugares compartilhados (Santos: 1996) foram ocupados em múltiplas relações e configurações, desvelando as territorialidades construídas pelo que Freire, em diálogo com Shor (1987:131) destaca: *A educação dialógica parte da compreensão de que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau (...), minha insistência de começar a partir de sua descrição (o grifo é do autor) sobre suas experiências da vida diária, baseia-se na possibilidade de se começar do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade (...) o rigor científico vem de um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo".* O exercício do diálogo sobre a vida e o trabalho com o conhecimento criaram vínculos que, mesmo numa sala com alta densidade demográfica, e em outros ambientes da Faculdade: da direção, do colegiado, nos corredores, na reprografia, no bar ou ainda no ponto de ônibus, no restaurante universitário, as alunas (o aluno geralmente saía sozinho ou no meio de um pequeno grupo) formavam as imagens de uma *revoada de pássaros* (um barulhão), ou de *vôos migratórios como se tivessem uma andorinha puxando o verão* (revezavam-se na liderança, embora quase sempre, fossem as mesmas *puxando*). Mas já não saíam enfileiradas, uma depois da outra, antes até do término da aula, a maioria saía, em "bandos", acompanhando a professora ou discutindo a temática da aula].*

A territorialidade apresenta várias configurações que são tecidas pelos vínculos e pelo trabalho com o conhecimento que os alunos e professores fazem na sala de aula. Embora não haja uma linha física, um muro, um rio, os movimentos do professor e dos alunos nem sempre se cruzam na ocupação deste território, ficando suas territorialidades bem definidas.

Há uma decisão do professor para que este território não seja delimitado pela sua ação, nem pelos muros da Universidade, mas que seja sala de aula pela intencionalidade de ensinar e aprender e dos atores principais: professor e alunos que expandem fronteiras para além do limite físico.

SÍNTESE FINAL

ADMINISTRAÇÃO DE SAÚDE PÚBLICA: A PEDAGOGIA DA LEITURA DO CAMPO PROFISSIONAL E DO COMPROMISSO SOCIAL – LEGITIMAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO

Na *teia de ADMINISTRAÇÃO DE SAÚDE PÚBLICA*, a tessitura observada em uma temporalidade que considero insuficiente em termos de tempo cronológico (período de greve) e de atividades previstas, não realizadas com representatividade (entrevista com alunos), leva-me a situar limites, impeditivos de escolher, com mais clareza, o *fio* delineador de minha síntese para aprofundá-lo nas totalidades que interagem nessa *teia*. Entretanto, confrontando as experiências vividas, os referenciais buscados, considero ter sido possível vislumbrar alguns *fiões* que no seu emaranhado apontam para uma questão fundamental: *"A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (...) "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler vem em mim se constituindo"* (Freire, 1989:11-12). A leitura da memória do grupo como primeira leitura da realidade (recuperada ao longo do semestre) e a leitura do campo profissional levantaram problemas em uma realidade múltipla, em um trabalho de parto *constante*. *"Os problemas nasciam a todo momento"*, como um dos grupos falou no Seminário do SUS, ao destacar o trabalho de Pré-estágio, como ponto alto da disciplina. Outras falas reforçam essa compreensão: *"Senti toda a importância da Nutrição; vivi a situação de impotência diante da pobreza, botei-me no lugar daqueles profissionais amanhã e me enojei do jeito que a saúde é tratada; educação e saúde têm sentido pra mim; a pobreza aparece como uma doença contagiosa, temos medo dela; meu instinto maternal virou uma raiva, acho que tenho que pensar que a realidade é dura*

mesmo; o autoritarismo das relações entre professores e alunos, se repete entre as diversas especialidades, e entre os profissionais e a população alvo; somos mulheres ensinando a comer a quem não tem comida?" Essas falas corporificaram a motivação dos alunos por dentro da prática, *"Mostrando que a motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação (...) Gostaria de acentuar que a motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento, pelo estudante, da importância que conhecimento tem para ele"* (Freire e Shor, em diálogo sobre a motivação, 1987:15). Essa motivação foi sendo revelada com força, nos trabalhos de grupo, nos quais os textos e leituras ancoraram na *prática* que ia sendo reconstruída. Sem condições de analisar a fala da professora: *"Eles estão mornos, parece que não foram muito tocados"*, pois nem sempre estive presente, destaco que, no final do semestre, pude perceber na maioria dos trabalhos que assisti, não as falas desordenadas e simultâneas do início, mas sim, falas mais organizadas, mobilizadas pelo potencial político e social, manifestando uma certa preocupação ética com a profissão e a sua *população-alvo*, como era chamada pela turma, a população do posto. Alunos e professores abrem *fronteiras* fora dos limites físicos da Universidade, interagindo com a realidade concreta, fomentando parcerias, com maior chance de encaminhar a formação dos alunos em processos mais conscientes, críticos e responsáveis pelas intervenções na sociedade, conforme os princípios referidos pela professora, do Projeto Pedagógico da UFPel, que vem balizando a reorganização da Área de Saúde Pública na construção de sua identidade e do próprio Curso, desde 1990. Sem adentrar nas questões de gênero, sem puxar este *fio*, faço a constatação da pesquisa de Bosi (1996) de este Curso caracterizar-se por ser um curso de *formação feminina*. Essa autora traz, em sua obra, um histórico que define com clareza, que a origem da profissão tem uma carga *voltada para o público feminino*. De acordo, com seus estudos, apresento *profissão voltada para o grupo feminino (...)* (desde 1957) *novo campo profissional e de magníficas possibilidades aberto às moças deste país*" (grifos da autora) (idem, 66). Nesse quadro, a autora reportando-se a outros autores levanta a seguinte questão: *"o baixo número de profissionais nessa área deve constituir objeto de profunda reflexão para os docentes e para a categoria profissional. E indagam: Os nutricionistas estão se afastando do campo da Saúde Pública? Por que motivos não houve evolução nessa situação? (...) Até que ponto contribui para ela a indefinição das funções do nutricionistas nessa área?"* (ib;123). São

questões que deverão ser investigadas em profundidade. Mas, diante da realidade observada, dos referenciais dessa área de conhecimento, busco uma aproximação com os estudos de Cunha e Leite (1996) em sua pesquisa "Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade" em que abordam *"O desvelamento dos processos de ensino e aprendizagem, ultrapassando as explicações exclusivas do âmbito pedagógico e relacionando-as com os valores que caracterizam o campo científico das carreiras universitárias em seu intercâmbio com as estruturas de poder presentes na sociedade contemporânea"* (1996:6). Embora com referenciais diferentes, Bosi classifica o Curso De Nutrição ainda, como uma *semiprofissão* (1996:179) posicionamento que, cruzado com os estudos de Cunha e Leite (1996:87-88), torna possível fazer uma aproximação com as inferências encontradas e algumas situações vividas nessa teia: *"A qualidade pedagógica dos cursos que formam as semiprofissões caracteriza-se por ser mais voltada à produção do conhecimento e também, com fortes traços que levam à antecipação e criatividade na forma de transmissão do conhecimento, portanto, mais suscetível às inovações; (...) A avaliação, suas formas e critérios, são como premissa, discutidos com os alunos; (...) os currículos dos cursos que formam para as semiprofissões, apesar de ainda estarem organizados sob a inspiração da lógica positivista da ciência, são aqueles que mais se aproximam da classificação de Bernstein de currículo integração; (...) os professores são valorizados, fundamentalmente, pelo seu compromisso e prática social. A competência técnica é reconhecida como importante, desde que ela venha acompanhada de uma constante tentativa de coerência entre o discurso e a prática; (...) isto, porém, não significa que professores e alunos vivam sempre experiências satisfatórias quando se trata de relacionar a teoria com a prática"*. (grifos das autoras). Diante da realidade observada, dos referenciais estudados, e com meus limites de acompanhamento, procuro contextualizar a disciplina na Área de Saúde Pública, compreendendo-a em um Curso, nesta Universidade, para entender também na sua gênese de profissionalização, o esforço das professoras dessa Área, expressos num artigo intitulado: "Saúde Pública: uma proposta na linha da produção do conhecimento" (Post e outras, 1995). Relatam sua própria história e as perspectivas, em que buscam a *visibilidade* das pedagogias numa relação democrática, responsável, de conscientização dos desafios a serem perseguidos para identidade da Área e do Curso e, especialmente, para construir um ensino-aprendizagem que passe pelo filtro da cultura de

uma extensão que seja de intervenção – não assistencialista – por meio de projetos de pesquisa que alimentem o ensino com dados de realidade e que assim possam abrir um espaço político com competências específicas como anuncia Bosi (1996:181): *"Conquistar e produzir conteúdos que possibilitem um monopólio de certas competências que garantam autonomia"*. Nessa direção, é que posso tentar delinear o *fio* de minha síntese: a leitura do campo profissional – o pré-estágio, viabilizando uma prática refletida antes da teoria e daquele estágio denominado "Estágio Supervisionado em Nutrição Aplicada" no final, como aplicação da teoria. Um tipo de estágio superado – na possibilidade de uma intervenção indissociada do ensino-pesquisa-extensão – que traga a legitimação do campo científico pela ideologia explicitada e por saberes construídos, no embate com as contradições da realidade social e da afirmação profissional por competências específicas. Tudo isto sem deixar de reconhecer os grandes obstáculos à frente, como disse a professora: *"Nessa sociedade injusta há muito que fazer"* mas, como afirma Freire (1997:145-146): *"Antes de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos direitos humanos. Nenhuma teoria de transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não faz parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção. (...) Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. (...) É a ética da solidariedade humana"*. Sem a ingenuidade de que os objetivos foram assumidos por todos, percebi que essas concepções permearam o trabalho dessa *teia*, tecida por grande parte dos alunos e da professora, em suas múltiplas determinações e relações.

Referências Bibliográficas

- ADAS, Melhem. **Geografia: Noções básicas de Geografia Geral e do Brasil, Primeiro Grau**. São Paulo, Editora Moderna, 1984.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papyrus, 1995.
- _____. Desafios da pesquisa sobre a prática pedagógica. In: **ANAIS II DO IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Águas de Lindóia, 1998, V 1/1, p.257-284.
- BOSI, Maria Lúcia Magalhães. **Profissionalização e Conhecimento: a nutrição em questão**. São Paulo, HUCITEC, 1996.

- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, Papirus, 1989.
- CUNHA, Maria Isabel da e LEITE, Denise. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, J.M. Editora, 1998.
- FERRER CERVERÓ, Virginia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona, Editorial Laertes, 1995.
- FREIRE, Paulo./**Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo, Olho d'água, 1995.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, ZAHAR, 1978.
- LEITE, Denise. "**Aprendizagem e consciência social na Universidade**" Porto Alegre, PPGEdU, 1990 (Tese de Doutorado).
- MARX Karl. **Elementos Fundamentales Para La Crítica de La Economía Política (Grundrisse) 1857~1858**. (1) 13 ed., México-Espanha, Siglo Veintiuno Editores, 1984.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **História**. org Florestan Fernandes, São Paulo, Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais; 36.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Modelos de poder y regulación social em Pedagogia: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado**. Compilador, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1994.
- POST, Cora Luiza Araújo e outras. Saúde Pública: uma proposta na linha da produção do conhecimento" In: **Relatório do I SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO: RUPTURAS E PERSPECTIVAS**, Mestrado em Educação/FaE/UFPel, 1995, p.
- SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 7ed, Porto, Afrontamento, 1995. de Buenos Aires, 1993, mimeo.
- STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid, Ediciones Morata, 1998.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza-Textos seleccionados.**
Madrid, Ediciones Morata, 1987.