DOI: 10.1590/1807-57622013.0264

Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde:

uma experiência com jovens no sertão pernambucano

Juliana Sampaio[a]
Gilney Costa Santos[b]
Marcia Agostini[c]
Anarita de Souza Salvador[d]

Sampaio J, Santos GC, Agostini M, Salvador AS. Limits and potentialities of the circles of conversation: analysis of an experience with young people in the backcountry of Pernambuco, Brazil. Interface (Botucatu). 2014; 18 Supl 2:1299-1312.

This article attend an empirically experiment grounded in critical analysis of the experience of the wheels conversations with female adolescents in four communities of the interior of Pernambuco. Seeks to contribute to the methodological and pedagogical skills of conversation circles, given the development increasingly common in various contexts in the field of health promotion. The argument is, on the one hand that the conversation wheel is more that circular arrangements of chairs, and on the other, which is a critical way of thinking about the socially constructed roles mainstreamed by historical and unequal relations of class, gender and ethnicity. Finally, reaffirms commitment to spaces that allow the unexpected divergent voices. Pointing this discursive fertility, it is possible to produce a look on the conversation circles as a methodological strategy, engaged in pedagogical action-transforming.

Keywords: Popular education in health. Circles of conversations. Adolescence. Gender relations.

Este artigo trata de um ensaio empírico embasado na análise critica da experiência das rodas de conversas com adolescentes do sexo feminino de quatro comunidades do sertão pernambucano. Com ele, busca-se contribuir com a qualificação metodológica e pedagógica das rodas de conversa, haja vista o seu desenvolvimento cada vez mais comum em diversos contextos no campo da promoção da saúde. Advoga-se por um lado que a roda de conversa é mais que disposições circulares de cadeiras e, por outro, que é um modo crítico de pensar os papéis socialmente construídos transversalizados pelas históricas e desiguais relações de classe, gênero e etnia. Por fim, com ele, busca-se reafirmar o compromisso com espaços que possibilitem o inesperado das vozes divergentes. Apontando tal fertilidade discursiva, é possível produzir um olhar sobre as rodas de conversa como estratégia metodológica, engajada na ação pedagógica-transformadora.

Palavras-chave: Educação popular em saúde. Rodas de conversa. Adolescência. Relações de gênero.

[a] Departamento de Promoção da Saúde, Centro de Ciências Médicas, Universidade Federal da Paraíba. Cidade Universitária, s/nº. João Pessoa, PB, Brasil. 58051-900. julianasmp@hotmail.com
[b] Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz (Ensp/Fiocruz). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. gilneycosta@ensp.fiocruz.br
[c] Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Ensp/Fiocruz. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. agostini@ensp.fiocruz.br
[d] Curso de Serviço Social, Faculdades Integradas de Patos. Patos, PB, Brasil. anaritasalvador@gmail.com

Introdução

O presente trabalho considera as rodas de conversas uma estratégia política libertadora, que favorece a emancipação humana, política e social de coletivos historicamente excluídos. Ele filia-se à pedagogia crítica do educador Paulo Freire, tendo como objetivo central contribuir com a fundamentação epistemológica, teórica e metodológica das rodas de conversa, possibilitando sua melhor instrumentalização.

Têm-se, como pano de fundo deste ensaio reflexivo, algumas inquietações: o que torna uma roda de conversa diferente de uma palestra ou outra atividade informativa de grupo? Como desenvolver a roda de conversa, possibilitando que sujeitos construam sentidos para o mundo e o lugar que ocupam neste, a partir das experiências cotidianas? Como ir além da simples disposição circular de cadeiras e facilitar espaços de reflexão/transformação? O que se quer dizer ao afirmar que a roda é uma potência metodológica de confronto de realidades, leitura de mundo em um movimento – de ida das partes para o todo – que percorre ação, reflexão, transformação? Afinal, o que é a roda de conversa e quais os elementos que a compõe?

Buscando organizar alguns sentidos para tais inquietações, este artigo se divide em cinco partes. A primeira promove uma discussão teórica/conceitual, que fundamenta a roda de conversa, advogando em defesa da liberdade dos partícipes. Situa liberdade como movimento reflexivo que permite o sujeito se descobrir construtor de sua própria história, condição *sine qua non* da roda de conversa[1].

A segunda parte apresenta e justifica a aposta nas rodas como uma estratégia dialógica, a partir da experiência realizada com jovens do sexo feminino entre 10 e 19 anos, em quatro comunidades populares do sertão pernambucano.

A terceira discute estratégias de operacionalização metodológica das rodas de conversa, desenvolvidas nesta experiência, apontando dificuldades e sucessos vivenciados.

A quarta e quinta partes propõem reflexões críticas sobre três perfis que as rodas assumiram nessa experiência, a partir das quais foi possível identificar possibilidades e limites do método, segundo diferentes operacionalizações.

Assim, este relato reflexivo da experiência se apoia no reconhecimento de que "a prática docente crítica, implicante do pensar, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre *o fazer e o pensar sobre o fazer*"[2] (p. 43, grifos nossos).

Rodas de conversas: construções cotidianas entre sujeitos reflexivos

A educação é ideológica. Em um sistema capitalista, que produz além de serviços, produtos, comportamentos e normatizações, suplantando a concepção de cidadão de direitos pela figura de sujeito do consumo, a educação é, sem dúvida alguma, um contraponto.

Se de um lado, o sistema contribui para tornar todos iguais, diante da lógica perversa do mercado, a educação perfila, por outro, uma dimensão política, marcada pelo que há de mais específico do ser humano: a capacidade de aprender e de ensinar. Dito de outra maneira:

> a ideologia fatalista, anima o discurso neoliberal [...] com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar "quase natural". [...] Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante[2] (p. 21, 126).

Na visão freiriana, a educação para a vida e a cidadania é a tarefa primeira da educação libertadora comprometida com a conscientização das massas em situação de opressão. Segundo Freire[3] (p. 13), "a visão de liberdade [...] É a matriz que atribui sentido a uma pratica educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos".

Daí, a educação em rodas representa uma aposta, na medida em que o ato educativo contextualizado demarca a imersão de sujeitos de direitos engajados no ato de conhecer e transformar a realidade. A roda de conversa, do ponto de vista da complexidade, dá liga a questões aparentemente separadas, afim de

que partes e todo sejam captados como facetas de um mesmo objeto, que em si mesmo é complexo e contraditório, duro e utópico: os condicionantes sociais e a realidade a ser (re)construída[4].

Como metodologia de trabalho com coletivos, a roda de conversa é nova e vem sendo desenvolvida em diversos contextos, a partir dos estudos de Paulo Freire e Freire, seu referencial teórico-metodológico da Educação Popular[1-3,5], além da proposição dos Círculos de Cultura, que se filiam as ideias de educação, liberdade e transformação dos indivíduos e do meio em que estes vivem.

As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre[1], como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso.

Portanto, na roda, a fala é compreendida como expressão de modos de vida. Logo, "um círculo de cultura não seria para expor uma prescrição ou prestar receitas de condutas sociais, mas pôr em reflexão (em ato de pensamento) os desafios colocados às práticas sociais"[6] (p. 33).

As rodas são mais do que disposição física (circular) dos participantes e bem mais que uma relação custo-benefício para o trabalho com grupos. Elas são uma postura ético-política em relação à produção do conhecimento e à transformação social, efetivando-se a partir das negociações entre sujeitos.

O espaço da roda de conversa intenciona a construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar, num movimento contínuo de perceber – refletir – agir – modificar, em que os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade de "ser mais".

O fato de o diálogo ser posto como aberto e igualitário não significa dizer que essas negociações sejam tranquilas, visto que, nesses espaços, estão postos jogos de poderes e questionamentos às hegemonias.

Conforme lembra Freire[7], nas "sociedades em transição", os atores sociais estão em processo de descoberta de sua potencialidade na construção da realidade, que é histórica e fruto de sonhos e lutas em defesa da vida. Nelas, a "democratização é fundamental. [...] As massas populares começam a se procurar e a procurar seu processo histórico"[7] (p. 37).

Como dispositivos de construção dialógica, as rodas produzem conhecimentos coletivos e contextualizados, ao privilegiarem a fala crítica e a escuta sensível, de forma lúdica, não usando nem a escrita, nem a leitura da palavra, mas sim a leitur-ação das imagens e dos modos de vida cotidianos. Elas favoreceram o entrosamento e a confiança entre os participantes, superando a dicotomia: sujeito-objeto. Como aponta Freire[2], "exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos" (p. 65).

Paiva[8], assumindo a perspectiva da educação libertadora, considera que o conhecimento quando é imposto, ao invés de construído coletivamente, dificulta a formação de sujeitos-cidadãos críticos, autônomos e responsáveis por sua saúde e bem-estar. A saúde diz respeito, nesse caso, a um modo de cuidar de si, extrapolando o estabelecido pelo setor saúde. Eis aí o princípio basilar da educação libertadora: que homens e mulheres sejam sujeitos do seu pensar e estar no mundo.

A construção do "estar no mundo" é permeada pelas necessidades individuais e coletivas e, sobretudo, pelas formas como são respondidas. No setor saúde, essa afirmação ganha materialidade na possibilidade de os sujeitos acessarem os saberes e cuidados orientados pelos modos como historicamente a saúde é vivenciada.

Segundo Paiva[8], os sujeitos não são meros consumidores de "informações definidas como relevantes pelo educador (produtor)" (p. 7). Prescrever recomendações, desconsiderando o contexto sócio-histórico-cultural e psicológico dos sujeitos, além de ser pouco eficaz, produz alienação e dominação.

Ao se afirmar politicamente a Educação Popular como estratégia de transformação social, o processo educacional se amplia, visto que aproxima os conteúdos didáticos dos processos de tomada de consciência[2].

Emerge, dessas relações, o sujeito do conhecimento, engajado na ação transformadora[2]. Nesse sentido, a realidade vivida é crucial, pois é a situação concreta, percebida como limite, que possibilita os atores repensarem o conteúdo oficialmente instituído, bem como, seu processo de formação.

A lógica da roda, que postula necessariamente ninguém atrás ou à frente, mas todos ao lado, pressupõe uma aprendizagem significativa, englobando cognição, subjetivação da existência e corpos

concretos. Ela rompe com o modelo de *educação bancária*[1], que oferece tutela/assistência e perpetua a estrutura da dominação. Em seu contraponto, Freire[2] propõe que homens e mulheres se eduquem e se libertem em *comunhão.*

Desse modo, a roda é viva, está "situada" no tempo histórico-social, isto é, entre as realidades objetiva e possível. Ela propõe a reflexão crítica, rejeita comunicados e impulsiona o diálogo, assumindo os riscos, desafios e mudanças como fundamentos de uma educação problematizadora/libertadora.

Se bem operacionalizada, a roda contribui com ações sobre os determinantes sociais, já que esses dizem respeito aos modos simbólicos e materiais dentro dos quais a vida se atualiza, rompendo, portanto, com as perspectivas biomédicas que historicamente conformam o setor saúde[9]. Desse modo, as rodas buscam captar:

> o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica [...] A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer "bancário" ou de pregar no deserto[1] (p. 80, 106).

Se, para Freire[1], a educação é sempre política, não restam dúvidas de que a roda é uma das formas de fazer educação, e, portanto, uma ferramenta para novos caminhos diante de um projeto de sociedade sustentável, rumo ao exercício da cidadania.

Rodas de conversas sobre gênero e sexualidade com jovens: uma educação político-libertadora

Como movimento de resistência aos discursos neoliberais, que, dentre outras questões, forjam vivências afetivo-sexuais de adolescentes, no ano de 2007, foi desenvolvido o projeto de pesquisa-ação: As construções discursivas de adolescentes do sexo feminino de Petrolina-PE e a garantia dos seus direitos sexuais e reprodutivos, com objetivo de analisar as implicações das narrativas de jovens do sexo feminino sobre gênero, adolescência e sexualidade com foco na promoção de sua saúde sexual e reprodutiva[10].

Neste artigo, não se pretende discutir o citado projeto e seus resultados, mas sim, apresentar, a partir do relato sobre as rodas de conversas nele desenvolvidas, algumas de suas vantagens e limites como estratégia pedagógico-libertadora.

Cabe destacar que o projeto se orientou qualitativamente, articulando vida material e simbólica, na tentativa de analisar como condicionantes sociais, que perpassam valores, crenças, discursos e práticas[11], implicam no exercício da saúde sexual e reprodutiva de jovens de classes populares. A pesquisa-ação[12] possibilitou que o estudo estivesse implicado numa prática, considerando o pesquisar um movimento pedagógico, conectado à transformação social.

Segundo Barbosa e Giffin[13], a pesquisa-ação é entendida como um novo paradigma, pois, além de resgatar um compromisso político e social da Universidade com os grupos historicamente privados de direito, "filia-se a uma vertente epistemológica e metodológica que parte do questionamento radical do positivismo, paradigma que aspira à objetividade, neutralidade e universalidade"[13] (p. 551).

Nessa perspectiva, não basta o método favorecer a emancipação e/ou leitura crítica da realidade. É preciso que o pesquisador faça a aposta política, no sentido de esforçar-se para aproximar método, objetivos e cotidiano[11], posto que não basta falar de autonomia, sujeito do conhecimento e/ou criticidade, "como se fosse algo a ser colhida em alguma árvore ou comprada em algum armazém. [É preciso falar como] uma capacidade a ser desenvolvida [...] resultado de um caminho percorrido e da forma como o foi"[14] (p. 25).

Nesse cenário teórico-metodológico, foram propostas rodas de conversa como estratégia para produção e ressignificação das narrativas das adolescentes sobre suas vivências afetivo-sexuais, reconhecendo a potencialidade da fala livre e da escuta sensível no aprender-ensinar, coparticipado e emancipatório.

Para Parker[15], é necessário que os jovens possam falar em nome próprio, expressando suas experiências com suas próprias palavras, gestos, sentidos e significados. Desse modo, Antunes et al.[16] ressaltam que intervenções no campo dos direitos sexuais e reprodutivos precisam abordar além dos aspectos sobre o corpo humano e suas mudanças biológicas, a sexualidade. Conhecer como as adolescentes vivenciam sua sexualidade e quais os mitos e tabus aí envolvidos, é fundamental para que o diálogo entre adolescentes e profissionais possa acontecer de forma aberta e franca.

Na correlação saber-poder, as rodas de conversas, ao possibilitarem a fala horizontalizada, podem funcionar como dispositivos de empoderamento. Elas propiciam, a partir da reflexão crítica das experiências corpóreas e afetivo-sexuais, maior resistência dos sujeitos aos dispositivos normatizadores e controladores dos corpos, institucionalizados pela cultura moderna[17], e as instrumentalizam para o exercício de uma sexualidade prazerosa e segura.

A metodologia, orientada pela Educação Popular, apresenta-se como um modo de fazer diferente das formas tradicionais de ações coletivas nos serviços de saúde. A roda de conversa busca também superar mitos e "tabus" sobre a sexualidade e os temas correlatos a essa vivência na vida dos adolescentes. Esse espaço, orientado pela Educação Popular, "em vez de procurar difundir conceitos e comportamentos considerados corretos, procura problematizar, em uma discussão aberta, o que está incomodando e oprimindo"[18] (p. 21).

A aposta nas rodas de conversas sustentou-se na possibilidade de favorecer a fala, às adolescentes, sobre assuntos social e moralmente "proibidos-desviantes", permitindo questionamentos, reflexões e, muitas vezes, a desconstrução de dúvidas e mitos, a partir da comunhão de medos e anseios, no encontro entre as adolescentes, as estudantes do grupo de pesquisa e os profissionais da comunidade, envolvidos no projeto.

Nesses reconhecimentos mútuos, acredita-se ser possível propor novas modalidades de cuidado, com caráter não normativo, efetivando a democratização do acesso à informação e ao saber, assim como a abertura de espaços reflexivos para o exercício da sexualidade.

Dessa maneira, o projeto se sustentou na aposta de um estudo que promovesse, no ato de sua própria produção, processos educativos libertários. A escolha pelas rodas esteve atrelada à possibilidade de criar espaços para o exercício da cidadania, inaugurando a produção e ressignificação de sentidos para as históricas e desiguais relações de gênero, que teimam em perdurar e vulnerabilizar as mulheres, principalmente no sertão nordestino[19].

Embora não seja o objetivo do estudo promover uma discussão teórica sobre gênero, convém ressaltar que o conceito adotado emerge das reflexões feministas que entendem gênero como categoria analítica, histórica e social, contestando o determinismo biológico, na produção das iniquidades[13,20.]

Para Scott[20], as discussões de gênero se voltam às analises dos pactos socais dos papéis de homens e mulheres. O conceito de gênero significa, de sobremodo, uma categoria que se dirige à identidade subjetiva de sujeitos sexuados.

Já as feministas francesas, na década de 1970, conceituam gênero como relações sociais de sexo, inserindo o trabalho como categoria central das análises das relações de poder historicamente produzidas entre homens e mulheres.

Para Hirata[21] e Kergoat[22], as relações sociais de sexo implicam na divisão sexual do trabalho, na qual, aos homens, está circunscrito o campo produtivo, das fábricas, e, às mulheres, a reprodução do lar. A construção da divisão social do trabalho foi possibilitada pelos princípios da separação e da hierarquização, que estabelecem a diferença entre trabalhos de homens e de mulheres e instituem que o trabalho de homem tem mais valia do que o da mulher.

Compreendendo que relações de gênero forjam também relações afetivo-sexuais, sejam dos jovens ou adultos, Sampaio[19] observa que narrativas sobre gênero, sexualidade e adolescência de profissionais de saúde conformam relações de cuidado que favorecem a vulnerabilidade das adolescentes às IST e à gravidez não planejada.

Ao assumirem posturas normatizadoras e controladoras da sexualidade, os profissionais de saúde dificultam o diálogo, inviabilizando um cuidado efetivo, solidário e cogestado, contribuindo para que as adolescentes vivenciem suas experiências afetivo-sexuais de forma solitária, insegura, culpabilizada e não prazerosa[10].

Na subversão desse modo de cuidado, a educação em rodas de conversa propõe o debate das cenas do cotidiano e das relações de gênero e sexualidade das jovens, com vistas a sua autonomia. Funcionando na contramão do instituído, polo do saber hegemônico, as rodas possibilitam que os atores se descubram protagonistas de suas cenas e, por isso, capazes de questioná-las e reescrevê-las. As rodas de conversas potencializam, assim, voz e vez ao oprimido[1].

Entre os objetivos desejados e a realidade possível: operacionalizando o método da roda

Para que as rodas possibilitassem a construção de espaços não normativos e moralistas, foi necessário problematizar cotidianamente sua produção, operacionalização e a função dos seus facilitadores.

Ao longo do processo, diversas vezes, o grupo de pesquisa se sentiu desafiado: o que fazer/promover naqueles espaços? Seria a viabilização dos encontros? Mas que tipo de encontros? Haveria a possibilidade de construção de laços afetivos? O que fazer com os sentimentos que ali brotavam? O facilitador é membro do grupo ou externo a ele? Caberia ao facilitador tirar dúvidas e desconstruir mitos das adolescentes?

Do ponto de vista operacional, as rodas foram iniciadas com a pactuação do contrato de convivência, buscando refletir a flexibilidade das relações humanas, podendo, mesmo depois de acordado, ser retomado e modificado. Nesses momentos iniciais, eram definidas questões como: quem participaria do grupo? O que, e como, seria discutido? Também eram pactuados o respeito à fala alheia e aos diferentes saberes e a garantia do sigilo e o respeito ao horário.

Em cada um dos quatro bairros, onde o projeto se desenvolveu, foram compostos dois grupos de adolescentes de diferentes idades: Grupo A, com adolescentes entre 10 e 15 anos, e Grupo B, com adolescentes entre 16 e 19 anos, totalizando a formação de oito grupos. Cada grupo era facilitado por um membro da equipe de pesquisa em parceria com um agente de cuidado local (profissionais de saúde e/ou da educação), a partir de uma perspectiva de ação intersetorial.

A intersetorialidade, como paradigma organizativo busca superar a lógica fragmentária que marca as políticas sociais brasileiras. Trata-se de uma resposta articulada do aparelho de Estado ao conjunto da demanda e necessidades dos atores sociais, referidas à condição de cidadania[23]. No setor saúde, ela parte do reconhecimento de que *per si* o setor é incapaz de lidar com complexidade do processo saúde-doença.

Além disso, tal experiência partiu da compreensão de que a intersetorialidade é construída para além das instituições estatais, na intersecção dos diversos serviços sociais e instituições da sociedade civil que atuem junto à população.

Assim, para o desenvolvimento das rodas, os serviços sociais e instituições parceiras foram convidados para construir e participar delas, num esforço de trabalho coletivo.

As adolescentes eram convidadas para uma conversa sobre gênero e sexualidade, por meio da mobilização desses agentes de cuidado. Em cada território, após divulgação da proposta entre os principais equipamentos sociais locais, foram construídas parcerias com escolas, unidades de saúde, Centro de Referência em Assistência Social (Cras) e com uma igreja católica.

A parceria com a igreja católica foi bastante importante, pois permitiu trabalhar o tema da sexualidade com grupos de jovens religiosos, apesar de a igreja católica preconizar a abstinência sexual antes do casamento e não aprovar o uso de preservativos. Por isso, foi gratificante poder conhecer e trabalhar com um padre que, diante da vulnerabilidade dos adolescentes em relação à gravidez não planejada, às IST/Aids e ao abortamento inseguro, reconhece e legitima trabalhos que não preconizam ou normatizam comportamentos e práticas, mas que promovem o diálogo aberto sobre sexualidade com as adolescentes.

Contudo, na maioria das escolas e no Cras, houve apenas a concessão do espaço e do acesso às adolescentes, sendo possível, em apenas uma escola, a mobilização parcial de um professor. Mesmo com tais resistências, foi viabilizada alguma articulação com as Agentes Comunitárias de Saúde e os equipamentos sociais disponíveis nos territórios, sendo ampliada a rede de profissionais com acesso a novas modalidades de cuidado, centradas em processos coletivos e dialógicos.

Destaca-se, ainda, que a participação dos profissionais nas atividades com as adolescentes permitiu: a) estimular o diálogo entre adultos e adolescentes; b) criar vínculo entre tais profissionais e as adolescentes e c) fomentar a escuta de tais profissionais sobre medos e anseios das adolescentes, que lhes possibilitaram repensar o cuidado em saúde que oferecem.

A proposta das rodas esteve coerente com a promoção da saúde, ao defender a produção de sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e livres, que se constituem no encontro com o outro, em coletivos democráticos e participativos. A promoção da saúde surge com a defesa de "valorização do 'conhecimento popular' e da participação social"[24] (p. 16), a partir da "articulação de saberes técnicos e populares, e a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados, para seu enfrentamento e resolução"[25] (p. 3), o que implica na necessidade de se trabalhar em rede e no estabelecimento de parcerias, na medida em que para "problemas com multi determinações são propostas respostas com múltiplas estratégias, medidas e atores"[24] (p. 16).

As dinâmicas das rodas foram sempre pactuadas. As datas dos encontros eram acordadas, sem uma periodicidade fixa. Adolescentes e facilitadores foram se adaptando às contingências cotidianas, como recesso acadêmico e falta de espaço físico disponível, de forma dialogada. Assim, cada grupo organizava sua dinâmica de acordo com seu movimento interno.

Foram realizadas 165 rodas, sendo: 21 com as adolescentes entre 10-14 anos e 24 com as adolescentes entre 15-19 anos do bairro **A**; 24 com as adolescentes entre 10-14 anos e 18 com as adolescentes entre 15-19 anos do bairro **B**; 18 com as adolescentes entre 10-14 anos e 18 com as adolescentes entre 15-19 anos do bairro **C;** e 21 com as adolescentes entre 10-14 anos e 21 com as adolescentes entre 15-19 anos do bairro de **D**. Todas as adolescentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, às menores de 18 anos, foi solicitada a assinatura do/a seu responsável, sendo a pesquisa aprovada por Comitê de Ética.

As rodas tiveram, em média, uma hora de duração e foram mobilizadas por dinâmicas de grupo, propostas pelos facilitadores, a partir de trabalhos anteriores e referências bibliográficas sobre técnicas de trabalho com adolescentes do Instituto PAPAI e do Pro-Mundo[(e)].

[(e)] Os materiais didáticos podem ser encontrados nos sites: <http://www.promundo.org.br;> <http://www.papai.org.br/>.

Os temas trabalhados em cada roda eram definidos pelas adolescentes nos encontros anteriores e, muitas vezes, modificavam-se ao longo da roda, a partir das conversas e dos interesses das adolescentes. Assim, enquanto as meninas mais velhas diziam que menstruação e adolescência eram temas batidos e que não tinham interesse em conversar sobre eles, as mais novas tinham muitas dúvidas sobre menstruação e virgindade. Essa discussão foi bastante enriquecedora, visto que as experiências de vida desses sujeitos, muitas vezes, não são levadas em conta.

No espaço livre de falas, dúvidas e anseios, os conteúdos eram acordados entre as partes e contextualizados nas dinâmicas institucionais e nas vivências das adolescentes. As rodas versaram sobre temas relacionados à adolescência, sexo e sexualidade, relações de gênero, conhecimento e cuidados com o corpo, virgindade, gravidez na adolescência, aborto, violência de gênero, IST/Aids, métodos contraceptivos, diversidade sexual, prostituição, dentre outros. Com todos os grupos, também, foi aplicada a dinâmica da caixinha de perguntas[1] e realizada uma visita ao serviço de saúde local.

Outro elemento necessário de ser discutido é a possibilidade do encontro num espaço dialogado e reflexivo entre diversos sujeitos que vivem e convivem no mesmo espaço, mas que, por diversos fatores, não se articulam e não dialogam. Esse encontro, mesmo que inicial, pôde possibilitar a transformação tanto dos sujeitos quanto da

sociedade na qual vivem, pois "a reflexão critica, o diálogo e a construção, compartilhada do conhecimento representam ferramentas que propiciam o encontro entre a cultura popular e a cientifica"[26] (p. 16).

Dentre as dificuldades na realização das rodas, a primeira enfrentada e que se manteve ao longo de toda a pesquisa foi a articulação dos espaços onde as rodas eram realizadas. Em algumas escolas, apesar de pactuações firmadas, no momento da realização, não havia nenhum espaço disponível. As rodas foram feitas em laboratórios de informática, biblioteca e salas sem ventilação, privacidade e acústicas adequadas, comprometendo, inclusive, a sua gravação.

Quanto à articulação das adolescentes, nos oito grupos, foi observado o mesmo fenômeno: no momento de apresentação do projeto, várias adolescentes mostravam-se interessadas, sendo possível articular uma média de dez a quinze garotas por grupo. Contudo, já no primeiro encontro, o número de adolescentes presentes era menor, em torno de oito a dez participantes. Com o desenvolvimento das ações, o número médio de meninas por roda passou a ser de cinco a seis, o que causou apreensão na equipe da pesquisa.

Na constante avaliação do processo – outra condição do método da roda: participação democrática e avaliação processual –, vários movimentos foram provocados. Foram feitas avaliações com as adolescentes e com os profissionais parceiros; mudanças de horário das rodas; busca ativa das adolescentes faltantes; envio de mensagens, lembrando-as da atividade, etc.

Segundo as adolescentes e os profissionais, os encontros eram interessantes e havia o desejo de mantê-los. Contudo, chamou a atenção o fato de várias adolescentes que, ao final de uma roda, demandavam outros encontros, nos momentos seguintes, elas faltavam.

As justificativas eram semelhantes: esquecimento ou outro compromisso. Algumas facilitadoras avaliaram que as adolescentes se sentiam desmotivadas para irem às rodas, mas uma vez lá, participavam de forma intensa, mostrando interesse pela atividade. Essa interpretação foi corroborada pela experiência de realizar a roda no horário em que as adolescentes já estavam na escola, obtendo-se maior assiduidade delas.

Diante de tal realidade e pela impossibilidade de realizar todas as rodas no horário escolar, a equipe passou a convidar outras adolescentes para as rodas, permitindo maior fluidez na composição dos grupos. O fato de o grupo não ser fechado, permitindo a entrada e saída das participantes, não interferia na sua desenvoltura para falar sobre os temas propostos. Como todas as participantes pertenciam ao mesmo território, as que se dispunham a entrar na roda o faziam, pois reconheciam no grupo o espaço para a fala.

A equipe de pesquisa passou a respeitar e acolher o movimento de cada grupo. As adolescentes ora participavam assiduamente, ora passavam semanas sem aparecer, retornando num momento seguinte. Houve, assim, rodas com mais de 15 jovens e outras com apenas três, tendo-se como média uma frequência de cinco adolescentes por roda.

Após a realização de cerca de 10 rodas em cada grupo, observou-se uma repetição das narrativas, dando a impressão de um esgotamento das discussões. Como o projeto centrava-se no tema dos direitos sexuais e reprodutivos, o que inibia a equipe de pesquisa enveredar sobre outros temas, foi proposta a produção de algum material para ser apresentado na comunidade (escola, Cras ou igreja).

Em cinco grupos, as últimas rodas versaram sobre a produção e apresentação de algum material. Três grupos optaram por realizar um painel com cartazes que ficassem expostos nas escolas, para a socialização de informações que as adolescentes elencaram como as mais importantes de serem divulgadas entre seus colegas. O grupo desenvolvido na igreja católica optou por fazer um programa na rádio comunitária do bairro, no qual também divulgaram informações que julgaram relevantes para as demais adolescentes.

Nesses quatro grupos, as informações selecionadas versavam principalmente sobre virgindade e métodos contraceptivos, evidenciando a relevância do tema da gravidez na adolescência. Chama atenção nas escolhas desses grupos que, apesar de vivenciarem uma atividade dialógica, as adolescentes ainda tinham como referência de atividade educativa o modelo informativo e normatizador, a partir do qual eram oferecidas "dicas" para a vivência da sexualidade.

O quinto grupo, contudo, propôs programar uma ação de multiplicação das rodas com outras adolescentes da escola. Para tanto, propuseram desenvolver algumas técnicas de dinâmicas de grupos por elas vivenciadas no projeto e pesquisaram outras nas referências bibliográficas utilizadas pela equipe da pesquisa. Como tal proposta foi efetivada no final do ano letivo e no término da pesquisa, o grupo pactuou que a Agente Comunitária de Saúde iria, a partir do ano seguinte, apoiar as adolescentes na implementação das rodas com as alunas das 7ª e 8ª séries da escola em que elas cursam o 1º ano do ensino médio.

Essa iniciativa parece relevante, pois evidencia, além da valorização do método da roda, a implicação das adolescentes na produção e ressignificação dos sentidos sobre sexualidade entre seus pares; e a relação estabelecida entre as adolescentes e as Agentes Comunitárias de Saúde, que superou os limites dos encontros das rodas, permitindo a construção de parcerias e compromissos futuros.

Esse foi considerado, pela equipe da pesquisa, o mais importante resultado obtido. Para além dos dados da análise das narrativas das adolescentes e da construção de espaços dialógicos que permitiram momentos de reflexão das jovens sobre suas vivências afetivo-sexuais, foi possível estabelecer vínculos afetivos entre elas e os facilitadores das rodas (alunos e profissionais de saúde e de educação).

Mesmo durante o desenvolvimento do projeto, o término de uma roda não representava necessariamente o afastamento entre os sujeitos nela envolvidos. Os vínculos afetivos estabelecidos permitiram que algumas adolescentes procurassem os facilitadores em outros momentos para tirar dúvidas, buscar ajuda para a resolução de algum problema pessoal, desabafar ou, simplesmente, estreitar a relação. Dentre as várias situações ocorridas, certa vez, uma adolescente solicitou ajuda a uma aluna da pesquisa, por sentir dores ao urinar e pensou que poderia estar com uma DST. A aluna acolheu o pedido e foi à unidade de saúde com a adolescente, acompanhando-a durante o atendimento.

O vínculo entre as pessoas em qualquer produção de cuidado é entendido como um "processo que ata ou liga, gerando uma ligação afetiva e ética entre ambos, numa convivência de ajuda e respeito mútuos"[27] (p. 70). Só a partir desse reconhecimento mútuo, é possível estabelecer uma comunicação legítima entre os atores, que possibilite a produção coletiva de algo novo.

Sem o vínculo, as relações tornam-se mecanizadas e hierarquizadas, centradas em procedimentos e normatização/prescrição de condutas. Esse tipo de intervenção, fortemente presente nas relações tradicionais de cuidado, tem mostrado sua ineficácia na condução de processos terapêuticos que impliquem na autonomia do sujeito e na sua capacidade de gerenciamento da vida[28].

Essa vinculação afetiva só foi possível porque os facilitadores das rodas se permitiram se aproximar das adolescentes como pessoas. Eles implicaram-se na produção das rodas e, com isso, abriram-se para o encontro com as adolescentes, não como objetos de uma intervenção, mas como sujeitos de fala, isto é, como sujeitos históricos e de direitos.

Nos grupos em que os facilitadores eram profissionais do próprio território, essa vinculação pareceu ainda mais relevante, pois criou laços que poderão sustentar novos encontros e produções, como no caso das adolescentes e agentes comunitárias que planejaram desenvolver rodas de conversas após o término da pesquisa.

Quando ensinar exige reflexões sobre a prática

Ao final do projeto, as últimas rodas com cada grupo serviram para o fechamento da atividade, com confraternização e avaliação geral da experiência. Como os grupos eram heterogêneos, os processos foram vividos, de maneira singular. Alguns discursos foram problematizados por algumas garotas, mas por outras não; algumas informações foram socializadas e outras não; algumas adolescentes não apenas refletiram sobre suas práticas, como também buscaram formas que julgaram mais satisfatórias de viverem sua sexualidade; outras se mantiveram presas aos discursos hegemônicos.

Não foi surpresa que cada adolescente e cada membro do grupo de pesquisa vivenciasse as rodas de maneira singular. Tal diversidade não foi apenas no grau de autonomia conquistado pelas adolescentes, mas também no perfil que cada roda assumiu, a partir da inter-ação entre os facilitadores

– que vinham de formações e experiências pessoais e profissionais distintas (alguns eram Agentes Comunitários de Saúde, outros professores e outros estudantes de Psicologia) – e as adolescentes – cada uma com sua própria história de vida.

Sem desejar, *a priori,* construir qualquer tipologia para as rodas, pois acreditamos que elas se constituem em ato, no encontro singular entre os sujeitos, foi possível evidenciar três perfis de rodas no decorrer do projeto.

Um primeiro perfil foi o de rodas que assumiram caráter mais normativo ou técnico, nas quais a transmissão de informações e técnicas de cuidado com o corpo teve maior predominância. Em algumas rodas, independentemente dos atores nelas envolvidos, mas da própria dinâmica do grupo com o tema abordado, a fala das facilitadoras foram mais presentes e informativas. Em algumas rodas, mas não em todas, por exemplo, sobre IST, as falas foram mais informativas sobre os tipos de infecções mais comuns e a forma de evitá-las.

Nessas rodas, o modelo informativo, prescrito e normatizador, parece mais evidente, com maior verticalização do poder-saber, bastante frequente nas tradicionais atividades educativas (palestras) em saúde.

Nesses casos, é possível evidenciar que a mera disposição das cadeiras em forma circular não garante a democratização da fala, e que a roda, como ferramenta de Educação Popular, não se esgota na organização física das pessoas, mas na sua disponibilização para a horizontalização das relações saber-poder, na emergência de saberes compartilhados no e pelo coletivo.

Um segundo perfil observado foi o de rodas que assumiram caráter mais descritivo das experiências vividas, nas quais a realidade objetiva era narrada sem o exercício reflexivo sobre essas narrativas.

Assim, as adolescentes descreviam suas dificuldades em tocar ou falar do seu próprio corpo (sexualizado), sem, contudo, problematizarem o porquê de tais dificuldades ou mesmo seus efeitos para o cuidado com sua saúde.

Em algumas situações, as narrativas, além de não problematizarem as experiências relatadas, reforçavam preconceitos e discriminações. Em algumas rodas, por exemplo, as adolescentes reforçaram a patologização da diferença, afirmando que a homoafetividade é um desvio produzido por processos educativos equivocados, como a mãe deixar o menino brincar de bonecas.

Merece destaque o relato de uma adolescente, emblemático da socialização das ideologias de gênero do grupo, no que tange à homoafetividade: "Eu tenho um primo que tem um ano e faz a mesma coisa [brincar de boneca], e a mãe acha que é bonito, fica incentivando o filho a virar 'gueba'".

A análise dessas rodas evidenciou que apenas o caráter informal das conversas e a democratização da palavra não garantem reflexão sobre os discursos proferidos, que caracterizaria a consciência crítica sobre eles.

Vale salientar que esses dois perfis têm custado cada vez mais caro ao método das rodas. Eles demonstram a armadilha de se supor proporcionar uma educação libertadora simplesmente por colocar pessoas em círculo e as deixarem falar livremente. É nesse sentido que Freire adverte: "transformar a experiência educativa em puro treinamento é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" [2] (p. 37).

O grupo de pesquisa percebeu que estar na posição de facilitar a aprendizagem libertadora é em si uma aprendizagem, na qual o próprio indivíduo, que se coloca ou é colocado como educador, também vive e se transforma no educando. Percebeu, também, que ser alguém externo ao cotidiano das adolescentes, diferente dos Agentes Comunitários de Saúde, foi facilitador para o entrosamento e a confiança das adolescentes diante das questões que implicam a saúde sexual e reprodutiva.

A cada encontro, reflexão e reinvenção de práticas e recursos pedagógicos, foi possível identificar o surgimento, ora mais expressivo, ora mais tímido, do terceiro perfil assumido pelas rodas, qual seja, a de produção de sentidos, que, compreendidos à luz do pensamento freiriano, reflete o conflito entre possibilidades e condicionantes, como algo ontológico, cultural, político e social[1].

Assim, foi possível testemunhar, em alguns momentos, as adolescentes colocando em cheque normatizações de condutas femininas, como não poder expressar seu desejo sexual e problematizarem o quanto pode ser complicado engravidar sem o suporte familiar, sem recursos financeiros e sem o apoio do companheiro, sendo tal contexto um fator que vulnerabiliza as mulheres ao aborto inseguro, ao mesmo tempo que justificaria a sua realização.

> "Porque eles [os pais] acham que vão influenciar para fazer aquilo. Mas basta você não querer que você não faz. É a escolha que você quiser seguir. [...] Porque que para o pai é sempre mais difícil acreditar que a sua filha não é mais aquela bebezinha, que agora ela está crescendo e virando mulher?" (relato de uma adolescente durante uma roda de conversa).

Elas problematizaram, assim, suas experiências, evidenciando em que medida tais saberes-poderes sobre o corpo feminino colocavam a sua saúde em risco. O que, em alguns momentos, parecia ser natural para aquelas adolescentes, em outros, passou a ser incômodo e foco de análise: "porque isso é assim? Não é 'legal' que seja assim" (relato de uma adolescente durante uma roda de conversa).

Essa última característica das rodas foi constantemente perseguida pelo grupo. Talvez, por essa razão, não foi possível estabelecer condições prévias para a emergência dessas reflexões. Elas se produziam espontaneamente, como fruto do próprio processo de construção inventiva, reflexiva e aberta ao aprendizado mútuo de todos os sujeitos ali implicados.

A construção do vínculo que sustentou o encontro com as adolescentes e a crença de que aquele era um espaço protegido (dada a construção de um contrato) possibilitou produzir novas narrativas, gestos e afetos, além de promover a tessitura do ensino-pesquisa-extensão, no educar freiriano, para além da "leitura e a escrita da palavra, implicando uma releitura mais crítica do mundo, como 'caminho' para 'reescrevê-lo', quer dizer, para transformá-lo"[5] (p. 44), valorizando o saber aí originado como fonte de experiência e defesa da vida.

Na aposta de um processo sempre em construção: considerações finais

De modo geral, as rodas se efetivaram como ponto de encontro entre as adolescentes e seus cuidadores, como espaços de negociação e não de normatização; de acolhimento e não de controle; de produção de prazer e não de higienização – em busca da produção da consciência crítica e autônoma das adolescentes diante de suas experiências afetivo-sexuais.

A experiência aponta a importância da (re)invenção das práticas educacionais, construindo novos significados para a própria experiência como facilitadores de rodas dialógicas. Tornou-se premente (re) pensar a linguagem, os recursos e métodos em uso, no vislumbre de ver brotar o diálogo realmente fundante das/nas relações entre iguais em suas diferenças.

Corroborando Freire[2], seguimos afirmando que "aprender precedeu ensinar, ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender" (p. 26).

Agradecimentos

Os autores agradecem a Afonso Henrique Novaes Menezes pela revisão ortográfica e gramatical do texto.

Colaboradores

Os autores Juliana Sampaio e Gilney Costa Santos trabalharam juntos em todas as etapas do manuscrito. As autoras Marcia Agostini e Anarita da Silva Salvador trabalharam na revisão final do texto.

Referências

1. Freire P. Pedagogia do oprimido. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1970.

2. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

3. Freire P. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra; 2002.

4. Morin E. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Piaget; 2003.

5. Freire P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2003.

6. Ceccim RB. Pacientes impacientes: Paulo Freire. In: Ministério da Saúde. Caderno de educação popular e saúde. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2007. p. 32-45.

7. Freire P. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra; 1979.

8. Paiva V. Sem mágicas soluções: a prevenção e o cuidado em HIV/aids e o processo de emancipação psicossocial. Interface (Botucatu). 2002;6(11):25-38.

9. Buss PM, Pelegrini-Filho A. A saúde e seus determinantes sociais. Physis. 2007;17(1):77-93.

10. Sampaio J, Vieira S, Teles BKA, Costa GS. As construções discursivas de adolescentes do sexo feminino de Petrolina-PE e a garantia dos seus direitos sexuais e reprodutivos. Relatório de pesquisa. Petrolina: Universidade Federal do Vale do São Francisco; 2011.

11. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; 2010.

12. Morin E. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 1998.

13. Barbosa RHS, Giffin KM. Gênero, saúde reprodutiva e vida cotidiana em uma experiência de pesquisa-ação com jovens da Maré, Rio de Janeiro. Interface (Botucatu) 2007;11(23):549-67.

14. Macedo RS. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: EDUFBA; 2000.

15. Parker R. Na contramão da aids: sexualidade, intervenção, política. São Paulo: Ed. 34; 2000.

16. Antunes MC, Stall R, Hearst N, Paiva V, Peres CA, Paul J, Hudes M. Avaliação de um programa de prevenção da aids entre jovens de escolas públicas noturnas de São Paulo. AIDS. 1997;11 Supl 1:121-7.

17. Foucault M. História da sexualidade. Rio de Janeiro: Graal; 1985.

18. Vasconcelos EM. Educação popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde. In: Brasil. Ministério da Saúde. Caderno de educação popular e saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2007. p. 18-29.

19. Sampaio J, Santos RC, Callou JLL, Souza BBC. Ele não quer com camisinha e eu quero me prevenir: exposição de adolescentes do sexo feminino às DST/aids no semi-árido nordestino. Saude Soc. 2011;20(1):171-81.

20. Scott JW. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Educ Real. 1995; 20(2):71-90.

21. Hirata H, Kergoat D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Cad Pesqui. 2007;37(132):595-609.

22. Kergoat D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: Hirata H, Laborie F, Doaré H, Senotier D, organizadores. Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: Ed. Unesp; 2009. p. 67-75.

23. Silva AF, Barroso BS. Descentralização, intersetorialidade, territorialidade no campo da assistência social: o município de Campos dos Goytacazes como referência. In: Anais da III Jornada Internacional de Políticas Públicas; 28-30 Ago 2007; São Luís, Brasil. São Luís: UFMA; 2007 [acesso 2012 Ago 15]. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoE/c66e6071873b6d8472b6anderson%20Fontes_Bruna%20Barroso.pdf.

24. Buss PM. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: Czeresnia D, Freitas CM, organizadores. Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2003. p. 15-38.

25. Buss PM. Promoção da saúde e qualidade de vida. Cienc Saude Colet. 2000; 5(1):163-77.

26. Pedrosa JIS. Educação popular no Ministério da Saúde: identificando espaços e referências. In: Ministério da Saúde. Caderno de educação popular e saúde. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2007. p. 13-17.

27. Ministério da Saúde. HumanizaSUS: documento base para gestores e trabalhadores do SUS. 4a ed. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2008.

28. Merhy EE, Ceccim RB. A clínica, o corpo, o cuidado e a humanização entre laços e perspicácias: a educação da saúde nas práticas profissionais e a Política Nacional de Humanização [Internet]. Niterói: UFF; [acesso 2009 Set 2]. Disponível em: http://www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/#indexados.

Sampaio J, Santos GC, Agostini M, Salvador AS. Límites y potencialidades de las rondas de conversación acerca del cuidado de la salud: análisis de una experiencia con los jóvenes en el interior de Pernambuco, Brasil. Interface (Botucatu). 2014; 18(supl):1299-1312.

Este artículo es un trabajo basado en un análisis crítico de la experiencia de las rondas de conversaciones con adolescentes en cuatro comunidades del interior de Pernambuco. El estudio pretende contribuir con la calificación metodológica y pedagógica de las charlas, dado el desarrollo cada vez más común en los diversos contextos de la promoción de la salud. El argumento es que la ronda de conversación es más que "arreglos circulares de sillas", y que es una manera fundamental de pensar acerca de los roles socialmente construidos preeminentemente por las relaciones históricas y la desigualdad de clase, género y etnia. Por último, reafirma el compromiso de espacios que permitan lo inesperado de las voces divergentes. Señalando la fertilidad discursiva, es posible producir un vistazo en los círculos de conversación, como estrategia metodológica que participa en la acción pedagógica transformadora.

Palabras clave: Educación popular en salud. Rondas de conversaciones. Adolescencia. Relaciones de género.

Recebido em 07/05/2013. Aprovado em 14/03/2014.