

LUCIANO FERRAZ SERVANTES

**OS CONCEITOS DE SAÚDE E DE DOENÇA:
ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL
5.^a e 8.^a SÉRIES**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2002**

LUCIANO FERRAZ SERVANTES

**OS CONCEITOS DE SAÚDE E DE DOENÇA:
ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL
5.^a e 8.^a SÉRIES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar e Formação de Professores.

Orientador: IVAN RUSSEFF

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2002

**OS CONCEITOS DE SAÚDE E DE DOENÇA:
ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL
5.^a e 8.^a SÉRIES**

LUCIANO FERRAZ SERVANTES

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Prof. Dr.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho as minhas sobrinhas Gabriela e Isabela, que com meiguice e tagarelices de criança me fizeram acreditar que o futuro não começa amanhã, mas exatamente hoje.

À companheira Maria Eva que com amor, carinho e dedicação está sempre me apoiando em todos os meus projetos e com uma sabedoria tão sua, me ensina muito mais que ela mesma possa imaginar.

Ao amigo Júnior, por sua preocupação com a minha formação e pelo exemplo que é de fidelidade e de responsabilidade em tudo que se propõe a fazer.

Ao Aparecido meu pai e Marli minha irmã, entes queridos distantes mas, presentes na minha memória durante as madrugadas que passo a frente do computador.

A todos os amigos que a muito não encontro, mas que nunca os esqueço.

AGRADECIMENTOS

Ao Dr. Ivan Russeff, “meu querido mestre” que soube compreender meus conflitos ante o desconhecido e com rigor e sabedoria soube guiar-me não permitindo que desistisse do meu intento. A esse mestre, que aprendi a admirar por sua inteligência e intelectualidade e a respeitar, muito além do professor e orientador, mas como pessoa sempre verdadeira e íntegra como se mostrou ser.

Aos amigos Cigano, Esmeralda e Myrkha incansáveis orientadores nas noites que estive insone.

A DEUS e a VIDA pela oportunidade de mais essa conquista.

SERVANTES, Luciano Ferraz. Os conceitos de saúde e de doença: ensino e aprendizagem no ensino fundamental - 5.^a e 8.^a séries. Campo Grande, 2002. 220p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação Escolar e Formação de Professores. Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Essa dissertação tem o seu enfoque no ensino dos conceitos de saúde e de doença no ensino fundamental, precisamente, na 5.^a e 8.^a séries. No entanto, para desenvolver a pesquisa sobre o denominando ensino conceitual, fez-se necessário estabelecer a relação entre as áreas da educação e da saúde. Assim, foi construído esse trabalho, a partir do momento em que as escolas foram focalizadas quanto ao processo no ensino de conceitos de saúde e de doença, compreendendo nesse segmento as implicações no processo ensino-aprendizagem de seus alunos. Nessa perspectiva três escolas do ensino fundamental pública e particular fazem parte da pesquisa sendo duas escolas públicas – municipal e estadual – e uma particular. Para a fundamentação teórica, a pesquisa optou pelas etapas históricas considerando os movimentos educacionais a partir da década de vinte no Brasil, como princípio das representações simbólicas dos conceitos de saúde e de doença. Mas, e a Educação, como se apresentava diante das necessidades emergentes do Brasil? Desse modo, o manifesto dos pioneiros seria como a profilaxia para recuperar a “saúde nova” dos sistemas educacionais. A partir desses contextos, pôde a pesquisa aliar passado e presente. Desse modo, se direcionou a investigação teórica dos aspectos que envolvem a docência e o docente quanto ao ensino e como se processa a abordagem conceitual na escola. Por esses segmentos elencou-se escolas, professores e alunos para tornar a investigação prática, concretizando a pesquisa por

observações feitas no ambiente escolar e a seguir pelos depoimentos de professores e alunos. Portanto, essa pesquisa não conclui mas conduz a refletir sobre os aspectos da docência e do processo ensino-aprendizagem quando o tema é saúde e doença.

PALAVRAS-CHAVE: ensino, aprendizagem, conceitos.

SERVANTES, Luciano Ferraz. Os conceitos de saúde e de doença: ensino e aprendizagem no ensino fundamental - 5.^a e 8.^a séries. Campo Grande, 2002. 220p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação Escolar e Formação de Professores. Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

That dissertation has the focus on the instruction of health and sieness special at 5.^a and 8.^a grades. However, to the development of research about the instruction, the conceptual denonination, was necessary put related between the education matter and the health having. We can say that put two seetors, the health and the education is not na easy work, because each one brings with itself. Their history, their languages and their identifications. The schools were focalized related to the process of the instruction about health and sickness, following that segmentation, the problems emerged in the process of teaching and learning os the students. So, the research has focalized the quality in reasons how described and analysis observed in that enveronment school and declaration of teachers and students. In that perspective three schools of the public fundamental instruction and private become part of the research. Two public schools – municipal and state - and private, having both a common look-all the three are neighbourhood around Campo Grande. For the theorie basis, the research option by historie stage, first considers the instruction

movement, twenty decade in Brasil. That movement marked, by last the directions taken by social and educational practies until almost the anidllepof thip century. But, the education how appears before the necessities all over Brazil? Now, the pioner manifestations, would be like the profilaxy to recover the “new health for educational systems. By the way, the schools, teachers and students begin to take until almost the middle of this century. But, pratic investigations ending the research by observation made at the school enviramment and after by declarations of teachers and students. Therefore, that research does not finish but it leads to reflect about the side os instruction na the process teach-learning when the subject is the health and the sickness.

KEY WORDS: research, instruction, concept

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Referente a distribuição dos sujeitos em percentuais, segundo as escolas pesquisadas95

Quadro 2. Informações sobre cada um dos professores envolvidos na pesquisa, segundo as características profissionais96

Quadro 3. Informações dos alunos envolvidos na pesquisa, segundo a entrevista96

Quadro 4. Informações sobre cada um dos professores envolvidos na pesquisa, segundo as características profissionais99

Quadro 5. Caminhos percorridos pelos docentes para a aquisição de conhecimentos103

Quadro 6. Quanto aos procedimentos de abordagem no ensino dos conceitos de saúde e de doença, segundo os docentes.....	104
Quadro 7. As respostas dos alunos quanto ao responsável pelo ensino adquirido	107
Quadro 8. De referência percentuais das respostas obtidas dos alunos das 5.^a séries	109
Quadro 9. De referência percentuais das respostas obtidas dos alunos das 5.^a séries	110
Quadro10 Referente às respostas obtidas dos alunos das 5.^a séries	111
Quadro11 De referência percentuais das respostas obtidas dos alunos das 5.^a séries	112
Quadro12 Referente aos exemplos e percentuais obtidos dos alunos das 5.^a séries	113
Quadro13.Referente às respostas obtidas dos alunos das 5.^a séries.....	114
Quadro14.Referente às respostas obtidas dos alunos das 5.^a séries.....	114
Quadro15.Referente à pergunta complementar à questão 1 para os alunos das 8.^a séries	117
Quadro16.Referente à pergunta 3 e 4, versando os conceitos de saúde e de doença, segundo os alunos das três 8.^a séries	118
Quadro17.Referente à pergunta 3 e 4, sobre os exemplos categorizados	119
Quadro18.Referente à pergunta complementar à questão 5, para os alunos das 8.^a séries	119
Quadro19.Referente aos exemplos vistos no dia-a-dia dos alunos das 8.^a séries	121

Quadro20.Referente às respostas à pergunta 7, segundo os alunos das 8.^a séries121

Quadro21.Referente às respostas à pergunta 7, segundo os alunos das 8.^a séries.....122

Quadro22.Referente ao murais observados nas escolas124

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Documento: Parque Infantil	147
Anexo 2 – Da intenção da pesquisa	148
Anexo 3 – Entrevista para os professores (etapas 1 e 2)	149
Anexo 4 – Transcrição dos depoimentos dos professores	151
Anexo 5 – Categorização, temas e sub-temas dos depoimentos dos professores	163
Anexo 6 – Entrevista com os alunos (etapa 1 e 2)	171
Anexo 7 – Transcrição dos depoimentos dos alunos – 5.^a e 8.^a	173
Anexo 8 – Tabulação dos dados obtidos	187
Anexo 9 – Tabulação dos dados obtidos pela ficha “jogo rápido”	198
Anexo 10 – Roteiro e relatório das visitas domiciliares	203

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	11
----------------------------------	----

<i>CAPÍTULO I: CONCEITOS DE SAÚDE E DE DOENÇA – os “Brasis” a partir da década de vinte</i>	14
--	-----------

<i>1. O entusiasmo educacional: educação, no plural</i>	14
--	-----------

2. O eugenismo faxinando o país pela educação: o sanitarismo	26
--	----

3. A reconstrução educacional: o manifesto dos pioneiros	34
--	----

4. CAPANEMA: a I Conferência Nacional de Saúde	49
--	----

CAPÍTULO II: PCNs: os parâmetros da realidade nas mãos de cada um	54
--	-----------

<i>1. Parâmetros: conceitos, fatos, realidade e necessidades</i>	55
---	-----------

CAPÍTULO III: ENSINAR CONCEITOS DE SAÚDE E DE DOENÇA:

Os professores ensinam e os alunos aprendem	67
1. As implicações da profissão docente e do ensino	68
2. O educador: alguns aspectos da profissão docente	78

CAPÍTULO IV: METODOLOGIA OPERACIONAL

1. Pressupostos teóricos	88
2. Instrumentos de pesquisa	89
3. Local de pesquisa	90
4. A escolha dos sujeitos	90
4.1- Quanto aos professores	90
4.2- Quanto aos alunos	91
5. Procedimentos	91
6. Pesquisa, análise e discussão dos resultados	93
7. Idéias Centrais, sub-temas e expressões-chave	94
8. Dados quantitativos: os quadros de referências percentuais	94
9. Informações sobre os sujeitos	96
9.1- Dos professores	96
9.2- Dos alunos	96

CAPÍTULO V: RESULTADOS DA PESQUISA

1. O ambiente escolar educa, prepara e forma hábitos e práticas de saúde?	97
2. O depoimento dos professores: eles aprendem tanto quanto ensinam	99
A. Os depoimentos da compreensão conceitual	100
B. Os depoimentos dos significados conceituais	101
C. Os depoimentos da realidade do meio ambiente	102
D. Os depoimentos da formação docente e das práticas docentes	103

E. Os depoimentos dos melhores procedimentos	104
F. Os depoimentos da incorporação do ensino à realidade dos alunos	105
G. Os depoimentos sobre o conteúdo	106
H. Os depoimentos sobre o senso comum e conhecimentos prévios	107
3. Os alunos das 5. ^a séries: o aprendizado e as opiniões dos mesmos	109
4. Os alunos das 8. ^a séries: o aprendizado e as dúvidas antes as suas transformações pessoais	115
CAPÍTULO VI: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	123
1. Os ambientes escolares sugerem a formação de hábitos, atitudes, valores e práticas de saúde	123
2. Análise Discursiva	124
3. Os depoimentos dos professores: medos e incertezas	126
4. A escola faz a diferença quando trata do ensino de conceitos	132
5. Os alunos: seus depoimentos e os seus conhecimentos	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
BIBLIOGRAFIA	143

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa que se concretiza em dois momentos: o primeiro se refere ao confronto entre o prévio e o científico, e o segundo é o embate entre as áreas da educação e a saúde. Na área de saúde, quantas são as paixões despertadas por ela que permite que se conceba o amadurecimento das ações, das intervenções e dos inferimentos e, quantas expectativas sobre os resultados dos tratamentos e na certeza do dever cumprido? Pretende-se dizer que aliar duas áreas como a da saúde e da educação não foi uma das tarefas mais fáceis, pois, cada uma traz consigo suas histórias, suas linguagens e as suas identidades. Mas pergunta-se: será possível que a docência e a clínica podem tornarem-se única quando as perspectivas e expectativas de vida e de futuro de outras pessoas dependem de ambas as áreas? A resposta a essa questão merece antes reflexões. Essas reflexões pousam sobre as implicações do ensino dos conceitos, e foi por querer conhecê-las que esse trabalho se concretizou.

Depois, de tantos supostos temas, depois de tantas noites insones e depois de tantos papéis rasgados, concluiu-se que somente aliando as áreas da educação e da saúde – a docência e a clínica - se chegaria ao tema. Dessa forma, o ensino e o aprendizado de conceitos de saúde e de doença parecem, inicialmente, pertinentes ao resultado da união das duas áreas, fazendo surgir o projeto inicial. Mas, o ensino e aprendizado de quem, de onde, como? Novamente levanta-se a murada das dúvidas. Percorre-se, então, os livros, as aulas e vai-se ao encontro dos colegas, dos doutores, dos professores e, então, com os textos lidos e as orientações fornecidas, chega-se ao ponto de estudo, de observação e da pesquisa: o ensino de conceitos de saúde e de doença no ensino fundamental. Ora, espera-se que os objetivos desse trabalho tenham sido alcançados como, por exemplo, o de caracterizar a atuação da escola no que se refere ao processo do ensino-aprendizado dos conceitos de saúde e de doença a partir do

ensino fundamental público e particular e, identificar as ações dos parâmetros curriculares na prática docente e de que forma a escola contribui nesse processo.

Desse modo, optou-se pelo ensino conceitual – termo esse definido para distinguir o objeto de estudo dessa pesquisa, ou seja, o ensino dos conceitos de saúde e o de doença – que tem seu início nas 5.^a séries e se estende às 8.^a séries do ensino fundamental. Desse modo, as escolas eleitas para a pesquisa são: a pública municipal, a pública estadual e a particular. Por que três e não uma única escola? Responde-se: Apenas uma escola não corresponderia à pesquisa, em razão de aspectos que a limitariam como, por exemplo, a existência de apenas dois professores para 5.^a e 8.^a séries numa mesma escola, assim, como identificar a prática docente e pedagógica ante o ensino conceitual?

A partir dessa tomada de decisão, pouco a pouco, o projeto inicial surge e as implicações dos conceitos de saúde e doença e o ensino dos mesmos dentro da escola são percorridos de forma que, suas representações simbólicas trazidas de fora da escola e, a condução do ensino à formação de “hábitus” são apreciados nos depoimentos dos professores e dos alunos das escolas pesquisadas. Entretanto, fez-se necessário entender como os conceitos de saúde e de doença se tornaram temas de importância para o país e para a sociedade brasileira em determinadas épocas.

Dessa forma, esse trabalho faz, inicialmente, a revisão histórica tendo o seu início na década de vinte no Brasil. Assim, no Capítulo I reúnem-se alguns dos fatos históricos que fizeram dos conceitos de saúde e de doença representações que descreviam um país socialmente e politicamente necessitado de atenção. Para isso, se vê de um lado o movimento educacional que dirigia suas preocupações para uma sociedade doente e deprimida e, do outro, o movimento eugenista, que articulava a “higienização da raça” através de ditames agressivos e discursos inflamados de nacionalismo. Em contrapartida, esses movimentos intelectuais aliados aos educacionais foram necessários diante das dificuldades de acesso à educação e à saúde. Desta forma, considera-se de suma importância discorrer sobre o movimento dos pioneiros que com o seu manifesto pela educação progressiva, se fez ouvir quando da publicação de suas idéias sobre a educação e a prática do ensinar, tendo logo em seguida, 1934 o período de CAPANEMA, o ministro que reformulou a saúde pública brasileira.. Assim, faz a análise histórica e, paralelamente, confere se nessa época de grandes reformas, os conceitos de saúde e de doença que são os objetos de estudo desse trabalho, estiveram presentes nas mesmas e foram representados de quais maneiras.

No entanto, vale ressaltar que os processos do ensino e da aprendizagem não ficaram limitados aos movimentos da educação da década de vinte e, nem tampouco no manifesto dos pioneiros da década de trinta, pois repercutem as suas implicações até o presente momento, porém, com outro formato: a dos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, que no Capítulo II, estão apresentados como mediadores do aprendizado conceitual a partir da escola e estabelecem a articulação dos conhecimentos prévios com as necessidades dos alunos. Desse

modo, acredita-se ser importante discorrer a discussão sobre as implicações pedagógicas atuais que envolvem os conceitos de saúde e de doença no ensino fundamental. Assim, no Capítulo III deste trabalho dará conta dos aspectos da docência de interesse ao tema. Desse modo, o ensino de conceitos apresenta várias implicações e essas existem em razão da heterogeneidade de significados que os indivíduos concebem ante suas necessidades e realidade, razão por qual os conceitos se diferem tanto dentro de uma comunidade quanto dentro da sala de aula, mesmo após o professor tê-los ensinados. Assim, essas diferentes conotações de conceitos dentro de um mesmo grupo de pessoas pode ocorrer em razão de suas histórias, experiências de vida e cultura que, resultam nos conhecimentos prévios fazendo prevalecer, muitas vezes, o senso comum individual.

No Capítulo IV, a metodologia da pesquisa vem esclarecer os caminhos percorridos para investigar o ensino conceitual nas escolas e as suas implicações no aprendizado dos alunos.

Uma vez reunidos os dados obtidos através de observações feitas nas escolas incluindo-se o ambiente escolar, os professores e os alunos, no Capítulo V serão apresentados os resultados da pesquisa, que demonstram como é proposto o ensino dos conceitos de saúde e de doença nessas escolas ante o senso comum de seus alunos. Nesse sentido, iniciou-se pela análise e discussão dos dados, procedendo da seguinte forma: primeiro, foram analisados os dados obtidos pelas observações referentes aos ambientes das escolas; depois, foram analisados os depoimentos de cada professor reunindo-os de acordo com a sua escola, ou seja, os depoimentos do professor da escola particular, os da escola pública estadual e, o da escola pública municipal.

A seguir, foram analisados os depoimentos dos alunos correspondentes a 5.^a e 8.^a séries, procedendo como no caso dos professores, ou seja, de acordo com cada escola pesquisada. Sendo assim, a análise e a discussão sobre esses depoimentos são discorridas no Capítulo VI e, informando que nos anexos estão transcritos literalmente todos os depoimentos (dos professores e dos alunos) como, também, estão os roteiros das entrevistas realizadas, as categorias, as tabulações dos dados obtidos e os resultados percentuais das respostas às questões propostas.

Considerando todos os dados e as análises dos resultados, finaliza-se esse trabalho fazendo algumas reflexões que podem contribuir para compreensão de conceitos de saúde e de doença na área da educação: enquanto ensino e, enquanto prática.

Desse modo, espera-se que esse trabalho venha colaborar com o esclarecimento do problema sugerido pelo tema e contribua, em alguma medida, na qualificação da prática docente.

CAPÍTULO I

CONCEITOS DE SAÚDE E DE DOENÇA:

Os “Brasis” a partir do século vinte.

Nesse capítulo reúnem-se alguns fatos históricos que, a contar da década de vinte, fizeram dos conceitos de saúde de doença representações simbólicas que descreviam um país socialmente e politicamente necessitado de atenção. Para isso, se vê de um lado o movimento educacional que dirigia suas preocupações para uma sociedade doente e depauperada, bem como, desarticulada das condições de vida saudáveis, mas que relutava, por não compreender como a educação poderia gerar as mudanças que esse movimento educacional impunha; do outro, o movimento intelectual eugenista, que articulava ditames agressivos e discursos inflamados de nacionalismo. Para ambos movimentos interessava a educação, primeiramente como alavanca do progresso do país e segundo, um país de brasileiros saneados. Mas, se de um lado a educação era o princípio da transformação da sociedade brasileira, por outro, os sistemas educacionais também necessitavam de atenção, pois, funcionavam privilegiando as elites. Assim, a reconstrução educacional, na primeira metade do século XX, advinda do manifesto dos pioneiros se fez presente obtendo repercussão nacional. Tendo em vista as necessidades do povo – saneamento, higiene e instrução – as medidas profiláticas também repercutiriam no Ministério de Saúde e Educação quando se inicia, nos tempos de CAPANEMA, então ministro, a reforma para a organização da saúde pública brasileira. Dessa revisão histórica da educação entre movimentos sociais e políticos depara-se com a história de um Brasil “contaminado e depauperado”. Portanto, é nessa revisão histórica que se centra esse capítulo, fruto de reflexões sobre fatos marcantes da sociedade brasileira a partir da década de vinte.

1. O entusiasmo educacional: educação, no plural.

Na década de vinte, a sociedade brasileira estava entre o caos e as conquistas. O caos representado por uma sociedade doente, assolada por epidemias e endemias características de um desconhecimento sobre a saúde e a higiene; a miscigenação era uma evidência, portanto, as classes operárias se reuniam para discutir e tentar solucionar as questões de trabalho e política. As conquistas surgiam com a industrialização caracterizando o progresso e o modernismo pela importância da tecnologia mas que, conseqüentemente, introduziria o

“robotismo” humano¹. E assim, um grupo de pessoas, entusiasmadas com as possibilidades transformadoras da educação se unem para articular idéias relacionadas a educação e saúde. Esses intelectuais se projetariam na sociedade brasileira tendo como principal arma a educação transformada em mudanças que pretendiam. Segundo NAGLE, (1974: p.101) era:

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começara m por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema de instrução nos seus diversos níveis e tipos. É uma inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico.

Com base nessa análise observa-se que essa “importância cada vez maior ao tema da instrução nos seus diversos níveis e tipos” traz em sua essência o que se pode chamar de uma atenção dada às camadas da população mais necessitada da educação, demonstrando entre outras coisas, a construção de um país sadio e higiênico. Nesse sentido a educação é, assim, mais abrangente em termos de impulsionar e gerar transformações não somente no que se refere a hábitos individuais, mas a um comportamento coletivo saudável por parte dessa população carente. No entanto, como despertar e chamar a atenção da população ? Com efeito, o movimento educacional soube se utilizar dos slogans que atingiam os sentidos das pessoas, colocando-as cientes das idéias pretendidas pelo movimento, e as atraíam a participar sem receios das propostas oferecidas para a educação e a saúde.

Segundo ISRAEL SCHEFFLER, “em educação os slogans proporcionam símbolos que unificam as idéias e atitudes chaves dos movimentos educacionais”², o que se poderia considerar que os slogans operavam mecanismos de constituição e validação da campanha educacional. Um exemplo claro desses slogans foi, sem dúvida, utilizar-se das significações que transformam a educação em discurso de validação da campanha educacional, voltada para o saneamento nacional ou seja, “o Brasil é um imenso hospital”, e isso significava tomar medidas preventivas no combate à extensão dos grandes males que assolavam o país; outro slogan significativo que valida a campanha pela educação é “a educação é o grande problema nacional”, sendo que esse se articula ao discurso da campanha e às imagens de um país que necessita da educação como fonte transformadora dos problemas sociais.

¹ A propósito ver *Tempos Modernos*, (Filme,1930), de Charles Chaplin que, protagonizava um operador de máquinas que sai à rua apertando os botões das roupas das pessoas após um dia de trabalho em que ficou apertando parafusos numa esteira.

² Os slogans exprimem e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade do espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confirmação e firmeza aos veteranos. Cit. CARVALHO, 1998: p.189. Isso implica compreender os slogans como a “propaganda é a alma do negócio”, no caso a atenção das pessoas detinha-se na chamada dos slogans que, na verdade, visava o fortalecimento do discurso educacional da época.

Por outro lado, a imagem do Jeca Tatu, criação de Monteiro Lobato em 1918³, é utilizada para demonstrar a possível transformação do homem rude, da terra e acomodado, em indivíduo produtivo e sadio. Segundo, CARVALHO (1998: p.141):

Espera-se superar o Jeca Tatu no trabalhador hiper-produtivo, tarefa da educação, excogitada no determinismo, como alteração do meio ambiente. Tratava-se de introduzir, mediado pela ação de “elites esclarecidas” pela campanha educacional, um novo tipo de fator determinante no que é pensado como processo necessário de constituição do “povo” brasileiro: a educação.

Sem dúvida, a representação não deixa de ser uma expectativa que vai ao encontro das idéias do movimento pela educação que, entre outros objetivos, pretendia mudar as imagens de inércia, pessimismo e desânimo que representavam a sociedade brasileira. Essas representações⁴ estavam expressas como, por exemplo, no comportamento dos grupos dos alunos em idade escolar, nos grupos de operários despertados para a real situação do trabalho, portanto, no amparo de alguns poucos e desamparo de muitos outros.

A apresentação desse quadro social brasileiro, portanto, pode se dar por duas imagens: ora por uma sociedade doente e mal orientada que representava um mal do país; ora por uma camada da sociedade que propunha para a massa doentia, a educação como o remédio para seus males.

A maior prática discursiva, nesse sentido, foi lavrada pela Associação Brasileira de Educação (ABE) que se posicionava à frente do movimento entusiasta da educação, vindo ao encontro de uma verdade: as sociedades estavam doentes e decadentes de inteligência, de saber e de cultura; aliás, é essa ocorrência desigual que vai provocar a discussão da tese dos “dois Brasis”. (NAGLE, 1974: p.98) A idéia de “dois Brasis” implica uma sociedade entusiasta, de um lado e do outro, a massa de pessoas impotentes diante dos males que as acomete como, por exemplo, o analfabetismo, a pobreza e a doença. Dessa forma, havia de se fazer o esforço para “pensar o Brasil” e “pensar o brasileiro”. Por essa óptica a ABE, toma o amplo movimento educacional, tendo como principal característica, postular a educação como alavanca para sanar os males que assolavam o país. Em outras palavras, a educação é inserida num amplo processo de higienização, transformando, segundo CARVALHO (1998: p.135), “um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação no qual a escolarização era

³ Urupês, livro de contos (1918), Jeca Tatu é visto pelo autor como a raiz do atraso do país, símbolo do caipira: preguiçoso, incapaz de qualquer iniciativa, sempre acororado no chão da terra, visão esta, revisada mais tarde pelo mesmo autor, explicando o comportamento do personagem como vítima da verminose, subnutrição, analfabetismo e completo desamparo por parte das autoridades constituídas.

⁴ A propósito do termo representações usado para indicar os comportamentos sociais que não eram pertinentes aos objetivos propostos pelos movimentos educacionais e políticos dos anos vinte.

concebida como a mais eficaz alavanca da História Brasileira”, que se caracteriza pela interferência em vários setores sociais como, por exemplo, nas escolas, nas indústrias, nos campos e, no interior das famílias, visando ao progresso do país. Isso significa que, o movimento pela educação não pretendia apenas um novo programa pedagógico⁵, mas atingir indivíduos em seus grupos sociais, de maneira a incluir no processo de mudanças os seus hábitos e os seus costumes. Essa atitude da ABE é prestigiada por organizações partidárias, literárias, associações e movimentos ligados pelo mesmo entusiasmo “plasmado” em política, que se apresentam diante de uma sociedade depauperada e fraca. MARTA MARIA CHAGAS DE CARVALHO (1998: p.138), descreve esse panorama da seguinte forma:

(...)encenações de um povo brasileiro que privilegiam imagens da doença, do vício, da degeneração, da ausência de caráter, muito freqüentemente sintetizadas na amorfia em que o

Pelo que se pode entender, esse modo de ver o país como um organismo vivo faz com que o discurso e os argumentos da ABE refiram-se à educação como alavanca do progresso nacional, pois, o país realmente necessitava de atenção uma vez que se tornava, gradualmente, diversificado em termos sociais. A diversificação referida é demonstrada pela constante chegada de imigrantes estrangeiros⁶, bem como, de uma grande parcela da população de ex-escravos ao “país de mestiços sob o trópico”. (CARVALHO, 1998: p.141). Analogamente, o país é um corpo infantil transformando-se em adulto, porém, essa mudança estava ameaçada pela doença. Portanto, o discurso e os argumentos da ABE, satisfazem o sentimento de nacionalismo que, pela educação, traria resultados futuros e, desses, o progresso almejado; ao contrário, o país, segundo o movimento, seria acometido por “catástrofes iminentes”⁷.

Por trás desse movimento entusiasta, escondiam-se, no entanto, conjeturas políticas que tomariam a educação como álibi para se infiltrar em grupos e acirrar contradições ou conflitos para os quais não havia soluções imediatas, tais como, as que envolviam a massa operária, nos contextos agrícolas e industriais, bem como, a massa urbana cujas atitudes, segundo a ABE, não eram pertinentes à ordem cívica e organizacional do país. Nesse

⁵Os ideais do movimento influenciaram de certo modo o processo pedagógico sendo que, posteriormente, o ensino de saúde em educação passou a fazer parte do contexto dos currículos escolares, como até hoje é observado.

⁶ A importância dada a diversificação social é, também, uma ocorrência durante o movimento eugenista, na mesma década, sendo um dos pontos mais discutidos por esse movimento; para o movimento educacional importava apenas a incorporação de seus ideais nas escolas e, a partir dela, atingir a todos indistintamente.

⁷ Enquanto máquina persuasiva, o discurso cívico da ABE opera maniqueisticamente, produzindo imagens de realidade brasileira que opositivamente se interqualificam. O presente é reiteradamente condenado e lastimado, sendo caracterizado de modo a fundamentar temores de catástrofes iminentes, que atingiriam o país se a campanha não obtivesse os resultados desejados. Cit. CARVALHO, 1998: p.140-141.

contexto, a perspectiva de um país promissor, almejado pelas elites, se distancia, necessitando então de medidas saneadoras para conquistar uma melhor imagem social. Para CARVALHO, as imagens de marasmo, inércia, amorfismo capturam, como a metáfora da doença, moral ou orgânica, as possibilidades de transformação social (1998: p.147) Depreende-se dessa observação que o país se assemelha a um organismo vivo e, inevitavelmente, está sujeito às transições no ciclo da vida. É como uma criança sempre comparada ao país que, passa a confundir as relações sociais, por ainda não saber interpretar seus valores familiares, ou seja, ela imita os amigos da mesma idade que conquista e, repete seus atos por não entender a diferença entre o que faz parte de seu mundo e dos outros. É uma metáfora pertinente e bem articulada se se considerar que, a sociedade da década de vinte estava passando por mudanças relativas à adaptação a novas etnias incluindo seus costumes e culturas. Isso significava que essas adaptações, de novos hábitos e costumes, precisavam ser norteadas por medidas que promovessem a transformação saudável da sociedade como um todo.

E isso, somente seria possível, segundo os entusiastas, pela educação. Sobre essas medidas, a mesma autora (1998: p.147) vai ainda observar que:

Condensando os males do país na metáfora de um brasileiro indolente e doente e as esperanças de erradicação desses males na ação de uma “elite” dotada de poderes demiúrgicos, o discurso

Em uma rápida análise, percebe-se que os conceitos que se referiam à educação, sanitarista e higienista, que para a época, possui um sentido amplo de transformação são, no entanto, mascarados de ilusão, pois se pretendia igualar e, até sanar males sociais por meio de slogans vazios de discursos políticos e partidários. Mas, vazio ou não, essa interferência educacional ocorrida na década de vinte, acarretou grandes mudanças para a área educacional.

A partir do momento em que o movimento pela educação da ABE relaciona, metaforicamente, a sociedade com a saúde e a doença, as representações simbólicas referentes a esses conceitos começam a fazer parte do contexto social de forma abrangente. CARVALHO (1998: p.141-142) faz a seguinte observação:

Dessa forma, a campanha educacional tinha para os integrantes da ABE importância em si mesma, pois traduzia uma tainiana “temperatura moral” que combatia o que era diagnosticado como sintoma principal: a pretextada incapacidade das “elites” políticas brasileiras, indiferentes ou céticas quanto à necessidade, a possibilidade e à eficácia de operar a regeneração do homem brasileiro.

No entanto, esses conceitos tinham, em si, pressupostos descritos como a “higiene do povo brasileiro”, que, a partir da escola, estavam distantes dos fatos reais que afetavam a sociedade, ou seja, as pessoas tinham a consciência do que ocorria à sua volta, no entanto, não compreendiam como se operariam as mudanças pela educação. Pois, o entusiasmo pela educação articulado pela ABE, “soma de receios, de esperanças e de vagas convicções teóricas posta a funcionar na máquina do discurso cívico”, vai ao encontro de uma utopia: “a de um país que nasceria da ação demiúrgica de uma “elite”, país no qual brasileiros saneados, educados e laboriosos povoariam as cidades e os campos também, saneados, moralizados e produtivos”⁸. Para esse intento, a ABE toma para si três referências que sustentam seus pressupostos: a saúde, a moral e o trabalho⁹. No discurso de apresentação do programa da ABE, HEITOR LYRA DA SILVA¹⁰, vai observar que:

Creio interpretar a maioria se não a totalidade dizendo que não temos o fetichismo da alfabetização intensiva e que estamos convictos, salvo pequenas divergências secundárias, de que o levantamento do nível popular tem que repousar sobre tríplice base: moral, higiênica e econômica, o que significa que sem a cultura das qualidades do caráter, sem a melhoria das condições de saúde da massa da população e sem uma racional organização do trabalho é utopia esperar que a alfabetização rápida e quase instantânea, se possível, viesse transformar para o bem as atuais condições do nosso país.¹¹

Pelo que se observa nessa fala, na proposta da ABE são contemplados aspectos muito abrangentes como, por exemplo, a moral, a higiene, a economia, a cultura, a qualidade do caráter popular e a racional organização do trabalho, sendo esses os elementos para que a educação fosse, realmente, uma alavanca para o progresso do país. Desse modo, entende-se que não bastava “empurrar” a educação “goela abaixo” no povo, mas prepará-lo de maneira

⁸ Op. cit. CARVALHO, 1998: p.147.

⁹ Isso significou a ênfase na “qualidade” da educação ministrada em detrimento de projetos de difusão de um tipo de escola que se limitasse apenas em instruir. Idem, 1998: p.148

¹⁰ HEITOR LIRA DA SILVA, (1879-1928), criador da ABE e membro da Liga Pedagógica do Ensino Secundário. Participou ativamente de todos os eventos educacionais de seu tempo, desde as reformas de ensino, edições de normas, discussão de métodos e apoio a iniciativas tais como o Curso Jacobina e a Escola Regional do Meriti, até o planejamento de biblioteca.

¹¹ Discurso pronunciado na Associação Brasileira de Educação (19/11/1925). Apud. CARVALHO, Op. Cit. 1998: p.149.

que a educação não fosse apenas uma “arma” para a instrução, mas um meio de garantir as melhores condições de vida e, dessa forma, “viver mais racionalmente, ajudando a sanear o meio e conhecendo os recursos de higiene pessoal e coletiva”.¹² Ressalta-se que esse entusiasmo pela educação ainda se faz presente nos dias atuais, quando se tomam os Parâmetros Curriculares Nacionais, que, incluem a saúde como um tema dividido em dois conteúdos interrelacionados: autoconhecimento para o autocuidado e, vida coletiva¹³. Ambos trazem em si argumentos indispensáveis para se aprender, na escola, as condições mínimas de higiene pessoal e coletiva, porém, serão retomados mais explicitamente no decorrer desse trabalho.

Retornando aos propósitos da ABE que, a educação deveria assumir desafios distintos, indo ao encontro do entusiasmo não só educacional, mas higienista e sanitarista, apresentando-se assim:

1. Educação sanitarista: indica a influência sobre os hábitos e costumes dos indivíduos no meio social que, por consequência, por eles mesmos seria saneado desde que se apresentassem adequados às propostas da associação, no sentido de aprimorarem seus comportamentos pessoais, culturais, trabalhistas, escolares e familiares; entende-se que esses mesmos indivíduos eram os próprios responsáveis pelas epidemias e endemias que assolavam o país. Porém, só essa constatação não bastava; era preciso interferir em outros sistemas sociais, de modo que o processo sanitarista fosse mais abrangente. Desse modo, vê-se que no setor industrial era preciso conter as “moléstias e desajustes” que o progresso modernista e tecnológico poderia trazer em seu interior, influenciando negativamente a moral e os bons costumes da sociedade citadina; não se permitiria que os operários fossem meros espectadores submissos à sua condição de vida e dessem início à degradação de seus hábitos morais e familiares. Para que isso se tornasse real, a ABE propunha a “organização racional do trabalho” que, “englobava medidas destinadas a atenuar os conflitos de classe e aumentar a produtividade do trabalhador lidando com questões de

¹² Ibidem, 1998: p.150.

¹³ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, MEIO AMBIENTE E SAÚDE, temas transversais, 2000: vol. 9 p.106-111.

saúde e moral, com o objetivo de adequar a vida cotidiana do operário às exigências do trabalho industrial, na ordem capitalista”.¹⁴

Para o setor agrícola, era necessário conter os indivíduos no campo, contento o caos do êxodo rural e invasão das cidades. Neste caso, a associação utilizou-se de um discurso¹⁵ que subtraía a boa imagem dos cidadãos e alardeava os vícios degradantes no interior das cidades; por trás dessa retórica, sem dúvida, resistia o objetivo de alertar para o abandono do campo e suas consequências desastrosas, além de tornar o inconformismo em “sentimento passageiro”.¹⁶

2. Educação higienista: iniciava-se a partir da escola, envolvendo as crianças em idade escolar; acreditava-se que a sociedade futura viveria muito melhor se o processo de higienização se desse pelas crianças, tornando-as aptas à prática de uma vida saudável; paralelamente, havia uma disciplina imposta sobre seus comportamentos, influenciando sobre o meio familiar em que viviam.

Essa “organização racional do trabalho”, também, se estenderia à escola? Como então se daria esse processo? Para essas questões, se respondi com a “organização racional do trabalho” na escola que segundo a ABE, consistia em procedimentos que transformavam alunos em operários, submetendo-os por, exemplo, à providência de testes de aptidão, distribuindo-os e organizando-os em classes homogêneas, valorizando os interesses e habilidades individuais dos alunos, entre outros. (CARVALHO, 1998). Consequentemente, esses procedimentos não somente fizeram parte desse processo racional do trabalho, mas resultaram em uma nova pedagogia: a moderna. Segundo, CARVALHO (1998: p.153):

A “organização racional do trabalho” traduziu-se, em alguns casos, na valorização dos métodos da chamada “pedagogia moderna” enquanto possibilidade de realização, no meio escolar das novas máximas organizadoras do trabalho industrial. A idéia de que aqueles métodos permitiriam

¹⁴ Op. cit. CARVALHO, M. A propósito, José Murilo de Carvalho afirma que seu programa misturava “declarações-temas” que iam da defesa nacional à organização do trabalho, entendendo-se por essa última o combate às agitações operárias. 1998: p.195.

¹⁵ Essa análise de Fernando Magalhães sugere mais uma acepção de “organização racional do trabalho” no círculo da ABE: a expressão romântica sobre o campo condensava muitas vezes as expectativas de fixação do homem no campo, (...) Cit. CARVALHO, 1998: p.161.

¹⁶ De certo modo, esperava-se com esse argumento conter o processo de crescimento urbano e “vitalizar” a produção rural.

Já o processo de introdução da organização racional do trabalho na escola, se deu, por exemplo, através “de dispositivos de moralização dos costumes em festas e comemorações cívicas e preleções no âmbito escolar promovidas pela ABE que objetivavam a ‘racionalização’ da atividade do aluno através da rotina escolar¹⁷ traduzindo através da educação a “organização do racional do trabalho”. (CARVALHO, 1998)

Por essa razão, NAGLE, criticou o entusiasmo pedagógico, caracterizando-o como “superestimação do processo educacional” que, “como percepção romântica dos problemas da sociedade brasileira” operaria um deslocamento das “relações básicas da sociedade” para um “plano derivado”.¹⁸

E a essa crítica CARVALHO (1998: p.139) responde que:

A interpretação crítica de Nagle pode conduzir a limitações na compreensão do movimento da ABE. O discurso cívico da Associação é sem dúvida romântico, mas seu romantismo não consiste primordialmente no efeito iludido e ilusório da representação, deslocada para um plano secundário, do que é essencial; antes é o projeto de unidade e unificação neles implícitas.

Considerando as análises acima, acrescenta-se que o discurso cívico da ABE pode esbarrar em questões delicadas, frente aos comprometimentos que se operavam na sociedade brasileira daquela época, como as várias doenças – tétano, tuberculose, doenças sexualmente transmissíveis, a gripe, etc. -, bem como, a transformação do Jeca Tatu em “Operário Padrão”, questões essas, que se tornam utópicas se vistas apenas sob a óptica exclusiva da educação. Não! A educação podia sim, operar mecanismos, transformar situações como as de inércia em produção. Por isso, o movimento pela educação, pela ABE é, sinônimo de nacionalismo, de sentimento de transformação da nação, esbarrando-se evidentemente em aspectos difíceis, mas não impossíveis uma vez que a educação representava o progresso do país. Pois, “articulando-se de modo expressar temores, esperanças, impressões, intenções, o discurso cívico da ABE constrói imagens da realidade brasileira sempre de modo a fornecer suporte aos sentimentos expressos.”¹⁹ Portanto, não se trata de um movimento de educadores ingênuos, pois tinham uma projeto nacional pertinente e elaborado.

¹⁷ Tal concepção também funcionou como crivo de avaliação do alcance pedagógico de propostas mais globais que se propunham a redefinir o processo mesmo do ensino, a natureza da relação professor-aluno, valorizando a “liberdade” do educando. Cit. CARVALHO, 1998: p.154.

¹⁸ A Educação na Primeira República, JORGE NAGLE, 1977: p. 263, VIII, t2)

¹⁹ Cit. CARVALHO, 1998: p.143.

Um desses aspectos, que se encontra no discurso da ABE é o do controle social. A educação era introduzida como instrumento de constituição e de controle de uma opinião pública exercendo a sua influência nas famílias, nos partidos políticos e organizações sociais como a Liga de Defesa Nacional, além do sistema escolar. LOURENÇO FILHO quando se refere à relação do indivíduo com a sociedade, destaca a importância da educação para o equilíbrio dessa relação, assim, observa que²⁰:

Liberdade, atividade e responsabilidade conjuntamente se exercem em termos de vida social. Assim, a renovação propugna no sentido de que a escola, ela própria, se organize como uma pequena comunidade, e que assim funcione, tendo em vista as necessidades e exigências da vida em comum.

Portanto, a relação entre indivíduos e o meio social em que vivem, a relação com as habilidades que possuem para adaptar-se às exigências desse meio como, a ação e a produção, são resultados de uma organização social e do equilíbrio necessário para se manter nesse meio, ou seja, pelos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, se por um lado o discurso cívico da ABE tornava claro o controle social, por outro a educação estruturava a relação do indivíduo com a sociedade, pois, através dessa educação era preciso preparar/ transformar os conceitos sobre saúde e de doença que estavam implícitos na relação do homem com o seu meio social²¹. Por isso, a idéia de controle social está presente no discurso cívico e conservador da ABE.

No entanto, para que seus objetivos fossem alcançados outros tantos processos foram tomados pelo movimento da educação como, por exemplo, a criação de escolas rurais (política agro-sanitária- colonizadora e educadora)²², “a nostalgia romântica da sociedade agrária veiculada nas propostas de ruralização da escola tinha o seu contraponto em representações da cidade como reduto da doença e do vício”.²³

²⁰ Cit LOURENÇO FILHO - Princípios gerais da escola nova, extraído do livro do autor Introdução ao Estudo da Escola Nova, São Paulo: Ed. Melhoramentos. Apud. PILETTI, 1990: p.72.

²¹ O papel da instrução nas sociedades era o de “condutor”, do transmissor pelo qual é possível a transformação de energia potencial do homem em energia cinética (movimento independente das forças) por VICENTE LICÍNIO CARDOSO, Apud CARVALHO. 1998: p.157.

²² Por BELISÁRIO PENNA, tinha como base a extinção do latifúndio e o incremento da pequena propriedade agrícola. Idem, 1998: p.162.

²³ Idem, 1998: p.169.

E, por outro lado, a ABE busca a introdução de medidas para conter os reflexos negativos da abolição da escravatura, a implementação de cursos e recursos que formassem técnicos da educação, entre outras medidas.

Porém, isso não bastava, era necessário ainda que a Associação tomasse outras medidas como, por exemplo, as obras caritativas que se destinavam a corrigir vícios, a ociosidade e as doenças; a questão, portanto, era mais social que educacional²⁴ e isso retoma a questão inicial desse estudo lembrando que o movimento desencadeado pela ABE transformou “um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação pela educação”.

Assim, no início da década de trinta, D. AMÉLIA DE REZENDE MARTINS, em apresentação ao conselho da ABE, justificava as obras caritativas com os seguintes argumentos em seu

*(...) crianças gritando pelas ruas e quebrando vidraças; varredores que não sabem o seu serviço; crianças da alta sociedade sem diversões interessantes; moças de boa família que se degradam a cada dia; adolescentes que se perdem nas mesas de jogo ou na cocaína; operários que trocam a família pela taverna; crianças dizendo inconveniências e sujando calçadas; vitrines, postais e manequins, tudo exposto com o maior atrevimento; filmes imorais; artistas perversos; professores que ganham menos que porteiros; tarjetas postais imorais que vêm da Espanha; lares desfeitos; escolas sem material didático adequado; circos de cavalinhos com palhaços repugnantes (...)*²⁵

discurso:

As obras caritativas, como se pode perceber, tinham em si a questão da formação e correção do caráter pois, havia a consciência do que ocorria no meio e quais eram as situações que degradavam a sociedade. Percebe-se que as crianças eram as visadas prioritariamente por esse programa, seguindo-se os jovens, as famílias e os operários.

Assim, a mesma D. Amélia, propunha medidas²⁶ que combateriam os “descalabros” que feriam a imagem da sociedade, na concepção da ABE. Desse modo propunha:

_____ *(...) publicação de jogos escolares, instrutivos e recreativos, e de livros de caráter educativo em*

²⁴ A propósito de lazer, de *geral*”; “*museu escolar*”; “*cinema escolar e instrutivo*”; “*centro de investigação pedagógica,*

²⁵ Op.cit. C *científico e artístico*”; “*diversões para crianças e mocidade, para operários e suas famílias*”;

“*exercícios de educação física pela ginástica e jogos esportivos*”; “*música por artistas, amadores e*

Depreende-se disso tudo que o ambiente escolar e o mundo que o cerca, necessitavam de medidas de saneamento para conter o caos; contudo, a educação passa a ter significado de disciplinarização de crianças, jovens e adultos não apenas nas relações pedagógicas, mas de certo modo, para o controle social.

Entretanto, abre-se um parêntese, sem sair do assunto e ressalta-se que as preocupações voltadas às crianças tomam o tema dos parques infantis os quais na época, tornam-se alvos de pesquisa sobre a sua utilidade e necessidade e são, até mesmo, comparados às escolas como locais de educação extra escolar. RIBEIRO²⁷ (1943: p. 237), observa que:

O Parque Infantil, deve ser um lugar cheio de coisas interessantes, que atrai crianças de todas as idades, como um parque de diversões, onde estará sempre alguém, com todos os recursos que dispõem os verdadeiros educadores, para conquistar, uma a uma, todas as criaturinhas, levando-as, sem que elas percebam, pela Educação completa, à formação de um grande povo para o serviço de uma grande Pátria.

Depreende-se da citação que os parques infantis deveriam estar adequados a educar, ao mesmo tempo que tornavam-se locais de diversão a qual provavelmente era a mais adequada às crianças, de acordo com os princípios de ordem e disciplina da época. Compreende-se, também, que seria necessário um local que as crianças pudessem ter a liberdade e movimento os quais na escola seriam tratados de outra forma, ou seja, a função da escola era educar e não serviria de local para as crianças manifestarem as suas verdadeiras naturezas: brincar e divertir-se. A escola era para educar e disciplinar, o bastante como função, considerando as necessidades sociais e do país. Porém, não bastava apenas ser criança e querer ir ao parque infantil. Havia condições prévias para tal, pois a disciplinarização cabia também ali, no parque.²⁸ Nessa perspectiva, a ABE tinha por objetivo a “disciplinarização abrangente do

²⁶ Idem p.176-177.

²⁷ RIBEIRO, Os parques infantis como centros de educação extra-escolar, p.229-264. Revista do Arquivo Municipal, São Paulo: 1943.

²⁸ Idem . A propósito dos pré requisitos que asseguravam às crianças o acesso ao parque infantil. No Anexo 1, como documento, está a ficha de matrícula que garantia a entrada e permanência das crianças no parque.

cotidiano, na medida em que se exibem como recursos de controle da ocupação do tempo livre do operário e do ócio da ‘alta sociedade’, no espaço da cidade.” (CARVALHO, 1998). A mesma autora observa (1998: p. 177) que o discurso de D. Amélia produz um efeito de expansão do significado dessas imagens para a cidade como um todo, operando a imagem em que toda a sociedade é contaminada pela sujeira, pela doença e pelo vício, ou seja, o discurso opera sobre o caos, introduzindo uma educação que sana e saneia a sociedade brasileira. Mas, se por um lado o discurso da ABE opera sobre o caos, ou seja, busca a ordenação, moralização e racionalização da sociedade por outro ressalta, mais uma vez, a importância da escola para esse projeto de ampla higienização social, e dessa forma, os conceitos de saúde e de doença aparecem e se fundem em significados de saneamento e higiene pelo movimento da educação, também, centrada no social.

Com esse repertório, o discurso cívico da ABE avança em todas as direções; assim, CARVALHO (1998: p.150), observa:

Tais medidas deveriam garantir que a população aprendesse a “viver mais racionalmente, ajudando a sanear o meio e conhecendo os recursos de higiene individual e coletiva”, a executar “um trabalho mais eficiente e portanto mais procurava consolidar seus pressupostos abrangendo em seus discursos e seus argumentos imagens de um país “em beira de crise”, pois, abrigava uma sociedade doente, depauperada, que aparentava estar inerte diante das “catástrofes iminentes”. Significavam essas imagens um conjunto negativo – de ócio e doença – que necessitava de medidas, por que não se dizer, pragmáticas, uma vez que se buscavam medidas corretivas em forma de regras e/ou fórmulas. Por que não dizer ainda, uma educação plural? Ou seja, dividida em muitas interfaces de significados e atribuições e, exposta dentro dos vários segmentos sociais, pois, vista através do movimento pela educação, ela deve formar novos hábitos e costumes, deve ordenar e racionalizar o trabalho, conter o abandono do campo e o “inchaço” das cidades, preparar cidadãos educados para um progresso do país – por isso a educação é plural, pois não se tinha educação os indivíduos para adquirirem conhecimentos e praticá-los com direito à sua liberdade de expressão.

Em outro sentido, os setores industrial e agrícola se modificaram ao longo dessas décadas, o mesmo ocorrendo com a escola que teve o ensino ampliado e dirigido para o desenvolvimento dos conhecimentos e da cultura dos cidadãos brasileiros. Como parte de interesse deste estudo, no decorrer desse trabalho os conceitos de saúde e doença e as suas representações simbólicas a partir da escola serão mais aprofundados e discutidos nos capítulos seguintes.

2. O Eugenismo: faxinando o país pela educação – o sanitarismo

Na mesma década em que o movimento do entusiasmo pela educação procurava colocar em prática suas idéias num discurso inflamado e articulado ideologicamente com as elites, um outro movimento articulava idéias voltadas ao sanitarismo e higienismo que, também, adentraria o campo da educação; entretanto os seus objetivos estavam voltados às endemias, às epidemias e à mestiçagem étnica que assolavam o país. O eugenismo era a manifestação de um grupo de intelectuais da época que se preocupava com a articulação da educação com o sanitarismo e o higienismo. Esse movimento influenciou, decisivamente, os rumos tomados pelas práticas de higiene social e educação sanitária até meados dos anos 40. (NILSON ROSÁRIO DA COSTA, 1987)

Assim, também, contemplam-se neste estudo as representações simbólicas dos conceitos de saúde e de doença, apresentados pelo movimento eugenista de ampla repercussão, nessa época, na escola. Tais conceitos são vistos agora sob a óptica do movimento intelectual que, sem dúvida, influiu sobre as mais diversas problemáticas sociais da década de vinte. Pode-se citar, como exemplo, a questão do imigrante, da criança e dos casamentos eugênicos, bem como, todas as implicações dessas questões no que se refere ao eugenismo da raça e à educação sanitária.

Inicialmente, entende-se por eugenia o estudo das causas e condições que podem melhorar a raça e suas gerações. Dessa forma, a eugenia pode ser considerada por duas maneiras: a eugenia negativa, que subsidia um conjunto de métodos que visam melhorar o patrimônio genético de famílias, populações e, até da humanidade, pelo entravamento da reprodução de genes desvantajosos; ou, pela promoção da reprodução de genes, considerados

benéficos, a que se chama eugenia positiva.²⁹ Mas, neste estudo o que vai interessar é o real significado e o aspecto mais significativo desse movimento intelectual que era o de introduzir a educação sanitária e o higienismo, utilizando-se, para tanto, da educação e da legislação vigente na época. Segundo, COSTA (1987: p. 12):

Não interessou à pedagogia higiênica do século XIX modificar o padrão sanitário das camadas de desclassificados e escravos, de negros, mestiços, vagabundos, capoeiras e ciganos, etc. Estes

O que se depreende dessa citação é que, o maior interesse desse movimento se dirigia à questão racial, mantendo-se para tal, uma postura discriminatória para com os indivíduos e suas classes sociais. Percebe-se ainda que essa investida racial se dá com o apoio de setores públicos guarnecidos pelo poder de reclusão daqueles que não estivessem dentro das normas e regras impostas pelo movimento eugenista. Para que melhor se entenda³⁰, se faz necessário explicar que o movimento eugenista propunha a higiene da raça, o sanitarismo social utilizando, se preciso fosse, da função coercitiva com o objetivo de atingir a sociedade e os estrangeiros que estavam inclusos nesse meio. Os ideais de higiene, ao qual se refere o autor, orientavam as questões mais abrangentes do movimento, significando uma formalização de regras de conduta de higiene, moral e bons costumes que, adotados pela sociedade, viriam estabelecer a eugenia. Sobre esse fato, COSTA (1987: p.15) observa que, “além dos serviços de higienização de inúmeras doenças transmissíveis e a sanidade dos portos, contemplaram-se algumas das mais importantes demandas da ideologia da normatividade higiênica”, assim discriminadas:

- a) a educação sanitária da população, prevendo a divulgação da higiene pessoal e pública;
- b) a inspeção médica de imigrantes e de outros passageiros que se destinassem ao país;
- c) controle e confinamento sanitário de leprosos, tuberculosos e portadores de doenças venéreas;
- d) o problema da habitação popular;
- e) cuidados com os problemas da saúde infantil, o trabalho da criança e da mulher gestante.

²⁹A teoria de F. GALTON (1822), nunca foi confirmada geneticamente e nem comprovada cientificamente, no entanto, o movimento eugenista brasileiro serviu para explorar e manter explorados, em nome da superioridade racial e social das elites brancas, todos os que, por suas singularidades étnicas ou pela marginalização econômica e social, não lograssem conformar-se ao modelo anatômico construído pela higiene.

³⁰JURANDIR F. COSTA, *Ordem Médica e Norma Familiar*, 1979. Apud. COSTA, 1987: p. 12.

Pode-se dizer que a normatividade apresenta os objetivos do movimento higienista e se destaca pela imposição de uma educação de práticas higiênicas e de controle de doenças na escola e a partir dela: no controle de possíveis doenças que acometiam os imigrantes e que poderiam pôr em risco a saúde do país; no isolamento e exclusão social de todos aqueles que tivessem doenças, ainda não tratáveis; no condicionamento de meios visando melhorar as condições do meio ambiente que, se julgava não higiênico para os cidadãos residirem, e na atenção à saúde e trabalho infantil, bem como, na atenção à saúde da mulher gestante, atenções essas interessadas e centradas em sanear a futura geração. Nesse sentido COSTA (1987: p.16) observa que:

A prova de influência moralizadora e peso intelectual dos ideais da higiene nesses anos foi o regulamento sanitário de 1923, que criou o Departamento Nacional de Saúde. Essa legislação

A normatividade aqui é tomada por regulamentos do Departamento Nacional de Saúde, e se percebe que antes de atingir o ambiente escolar e seus alunos, o movimento higienista tinha preocupações que se voltavam ao caráter de “sociedade limpa”, primeiro dos imigrantes e de seus comportamentos inadequados que proliferavam doenças e disseminavam os maus hábitos e costumes e, em segundo, dos cidadãos que estavam acometidos por doenças graves e transmissíveis.

Por outro lado, era de importância ao movimento eugenista cuidar das crianças para que essas pudessem representar uma parcela sadia da sociedade no presente e no futuro, além de, “proteger” as gestantes de modo a “formar famílias de cidadãos individualizados, domesticados e colocados à disposição do projeto político das novas elites.” (COSTA, 1987: p.12)

O movimento eugenista não considerava o brasileiro apenas indolente³¹, mas o seu comportamento; o brasileiro é o alvo e a ameaça de uma geração que se estende ao imigrante, as raças inferiores e a criança.

Evidentemente, o discurso eugenista pretendia “varrer” o país dos males provocados pelas endemias, epidemias e doenças sexuais que, se somavam nessas categorias sociais.

³¹ CARVALHO, 1998: p 145. Fazendo uma analogia disso com os pressupostos desse movimento eugenista, percebe-se que há diferentes propósitos e implicações, ou seja, na fôrma cívica e o molde nacional do movimento pela educação o brasileiro não é visto apenas por sua condição de raça, mas pelo ser educado que vive no solo brasileiro, país que tem a educação como alavanca para o progresso.

Dessa forma, o movimento eugenista centraliza algumas de suas preocupações³². Segundo COSTA (1987: p.16) durante o III Congresso Brasileiro de Higiene (1926) o movimento eugenista preocupou-se, por exemplo, com a infância, a educação e a eugenia:

(...) em pauta a necessidade de formação de hábitos sadios nas crianças. Para Moncorvo Filho³³ nada podia haver de mais indicado do que a introdução de modernos sistemas de instrução da criança na escola, principalmente no que diz respeito à puericultura, à higiene em geral e aos três maiores fatores definidos como degeneradores da humanidade: a sífilis, a tuberculose e o alcoolismo.

Na mesma citação acima, é acrescentada pelo mesmo MONCORVO FILHO, a influência benéfica da educação para a saúde e, define a “consciência de saúde ideal” como a fé no serviço profissional, a vida higiênica e os casamentos eugênicos. Isso significava que as pretensões do movimento eugenista em relação à higienização da raça brasileira, de preferência eliminando a pardice, se aliava às normas governamentais e estatais como no caso, citado anteriormente, do regulamento do Departamento Nacional de Saúde (1923). Contudo, se faz importante para esse estudo, analisar como a educação da saúde e higiene foi implantada nas escolas por esse movimento.

Segundo, COSTA (1987: p. 16-17), “a retórica da boa higiene, dos hábitos sadios, almejou cultivar na população infantil hábitos de moralidade e honestidade, de asseio, coragem e verdade. Para atingir tal fim foi necessário totalizar higienicamente a vida cotidiana infantil.”, e acrescenta:

A higiene defendeu a criação de escolas públicas de pelotões de saúde, através dos quais, além dos hábitos físicos, deveriam ser inculcidos hábitos mentais de alegria, de pureza e solidariedade

A escola pública nesse caso era, segundo o movimento eugenista, o local preferido para iniciar o processo de higienização norteando as crianças em seus hábitos e em seus comportamentos, o que implicava uma educação de reeducação; ou seja, pretendia-se reeducar higienicamente as crianças pela escola livrando-as dos condicionantes de uma educação não sadia dada por suas famílias no interior de suas casas.

Tanto que, segundo COSTA (1987: p.17):

³² Entre os principais alvos a higiene procurou eleger a criança, o imigrante e as “raças inferiores” entendidas como os índios, negros e ibéricos. Como principal discurso: o eugenismo. E instrumento: a higiene da raça. Cit. COSTA, 1987, p. 16.

³³ Higienista, apresentou essa fala nos Anais do III Congresso Brasileiro de Higiene (1926). Apud. COSTA, 1987: p.16

(...)foi necessário enquadrar dentro da normalidade sanitária e de padrões eugênicos o universo familiar e racial das classes subalternas: “Como é que valerá tentar formar hábitos

Por essa observação, percebe-se a preocupação do movimento eugenista em atingir não somente as crianças mas influir no âmbito familiar em que viviam, estabelecendo para isso ambições de uma raça limpa e saneada e gerando uma ordem e moral dominantes e capazes de impedir mais calamidades sociais. Ora, a possibilidade de sanitarismo não poderia se limitar a alguns grupos da camada social, pois, aqui também se deveria pensar no brasileiro e no Brasil. Isso significava, o saneamento das cidades – os cortiços, os casebres, os esgotos “a céu aberto”- porém, também era preciso sanear o povo brasileiro e os estrangeiros seriam contidos nos seus abusos e costumes. Nesse sentido, “a educação só se estabelece lentamente, tanto mais quando se trata de uma população heterogênea como é a nossa. Nela se mesclam as mais díspares raças, com seus usos e costumes em contrastes múltiplos.”(COSTA, 1987: p.17). Essa constatação do autor leva a refletir o quanto se é difícil num país como o Brasil o ensino; país de culturas heterogêneas e de brasileiros de opiniões tão controvertidas e expressas das mais diferentes formas. Acredita-se que o desafio maior do ensino não seja o de formar ou moldar brasileiros educados e saneados, mas, o de organizar uma sociedade, ainda, necessitada de outras atenções como, por exemplo, a de ter consciência de que se educa primeiramente para o desenvolvimento de si mesmo. Dessa forma, o movimento eugenista não concebia uma sociedade que pudesse ter em si quaisquer possibilidades de desvios sociais e nisso, a escola, as crianças e as suas famílias são alvos preferenciais por serem – escola e família – os primeiros grupos e as primeiras formas de contatos sociais da criança inicialmente e que, posteriormente educadas sob a vigilante norma higienizadora e sanitarista, tornam-se capazes e aptas a se integrarem na sociedade eugênica. Segundo, COSTA (1987: p.25):

As pautas de higiene escolar desenvolvidas nesse período foram consequência desse esforço conjugado da educação, ciência e lei. A higiene escolar buscou a criação de técnicas de regulação e normatização visando a própria vida cotidiana. Objetivou o enquadramento dos modos e

No entanto, as preocupações foram abrangendo também questões relativas ao tipo de indivíduo que se integrava à sociedade e que não dispunha de condições mentais e físicas para compor-se socialmente como, é o caso, dos doentes mentais e de portadores de deficiências

físicas ou, dos chamados pelos eugenistas como tarados do Brasil: cegos, surdos-mudos, débeis mentais e atrasados, epiléticos, toxicômanos, alienados e vagabundos³⁴e, para tal, já se contava com uma das mais importantes criações do corpo profissional higiênico que foi a Liga Brasileira de Higiene Mental, que tinha como objetivo a elaboração de programas de higiene mental baseados na noção de prevenção eugênica. A Liga Brasileira de Higiene Mental³⁵ marcou sua existência pela defesa da esterilização sexual de indivíduos doentes, pela pregação do desaparecimento da miscigenação racial entre brasileiros, pela exigência de proibição de imigração de indivíduos não-brancos, pela solicitação da instalação de tribunais eugênicos e de salários paternidade eugênica.³⁶

Em contrapartida, a “prevenção eugênica”³⁷ delineava o tipo de brasileiro que deveria compor a sociedade brasileira; assim, nessa prevenção destacam-se os termos que se fazem necessários para a compreensão e análise : ser branco, de pele branca é , justamente, um dos princípios que sustentam o eugenismo; racista por consequência de ser branco e, de preferência, sem mestiçagem; xenófobo ou aquele que tem aversão à estrangeiros; o puritano, caráter de grande austeridade de princípios; o chauvinista ou nacionalista exagerado, e, o antiliberal, aquele que acredita que “liberdade” é um mal, caso não seja controlada ou até mesmo censurada. Pode-se compreender por tais princípios, o sentido seletivo do movimento eugenista, pois acreditavam na melhoria sanitária e higiênica dos indivíduos na sociedade, muito desejada pelas elites nacionais, e que substitui a verdadeira e real imagem de doenças e desregramentos que acometiam o povo brasileiro.

A questão aqui não é transformar é, radicalmente, limpar a sociedade do que era considerado indesejável, pela diferença que representava: que se refere à cor da pele, ao modo de vida e ao comportamento dos indivíduos.

³⁴ Centenário da Academia Nacional de Medicina. Congresso de Medicina e Eugenia, Rio de Janeiro, 30/07/1929. Cit. COSTA, 1987: p.21.

³⁵ Fundada por Gustav Riedel em 1923. Idem, 1987: p. 21.

³⁶ JURANDIR SEBASTIÃO FREIRE COSTA, psiquiatra e psicanalista, mestre em Etnopsiquiatria (Paris), investiga os conceitos e práticas psicanalíticas em face da situação sócio-cultural brasileira. Apud COSTA, 1987: p.21.

³⁷ A prevenção eugênica se destinava a formar um indivíduo brasileiro mentalmente sadio. Mas este brasileiro deveria ser branco, racista, xenófobo, puritano, chauvinista e antiliberal.” Ibidem, 1987: p.21.

E, ao mesmo tempo, isso demonstra que os conceitos de saúde e de doença, os seus significados e as suas atribuições aos fatos perseguidos pelo movimento eugenista, não são ao todo descartados mas servem de fachada para explorar situações sociais complexas.

Dito de outra forma, para a sociedade essas normas eugênicas eram no seu conteúdo desconhecidas, pois, estavam voltadas em eliminar tudo que pudesse diferenciar, negativamente, os indivíduos brasileiros do resto do mundo.

Uma fachada porque, a rigor, havia o racismo e discriminação social, além de políticas que alimentavam as idéias eugenistas. Segundo, COSTA, é perceptível essa afirmação, quando faz a seguinte observação³⁸:

(...)acreditavam que o Brasil degradava-se moral e socialmente por causa dos vícios, da ociosidade e da miscigenação racial do povo brasileiro. Assim, o alcoolismo tornou-se a causa da pobreza e decadência moral, porque mais encontrado nas camadas pobres da sociedade. A sífilis tornou-se atributo genético dos negros, por ser mais generalizada entre eles. A miscigenação racial tornou-se a causa da desorganização política e social, porque a população brasileira era miscigenada.

Nessa citação já está implícita a análise anteriormente feita; é prestigiado o ideal de raça branca, limpa e, os conceitos de saúde e de doença são contemplados pela discriminação e intolerância do movimento eugenista. Vale ressaltar que o que se critica, em relação a esse movimento intelectual, não são as possibilidades e oportunidades de se organizar sadiamente a sociedade como se pretendia, mas de se usar de modo discriminatório a diversidade social e cultural que ocorria no Brasil dessa época. Assim, os imigrantes e “outras raças” traziam em si culturas diferentes e, portanto, comportamentos diferentes e isso, afrontava as exigências eugenistas uniformizadoras.

No caso, para exemplificar, descreve-se o que ocorreu em 1942 quando BARROS BARRETO³⁹, relata que “com a eugenia cuida a higiene de prevenir os malefícios da herança patológica, impedindo a imigração e o casamento prolífico de doentes esquizofrênicos, de certos deficientes mentais, dos afetados de loucura maníaco-depressiva”.

Retoma-se também nessa data de 1942, o assunto da higiene escolar e um outro representante do eugenismo no Brasil que desde o seu início defende a normalidade de saúde

³⁸ JURANDIR SEBASTIÃO FREIRE COSTA, Apud. COSTA, 1987: p.21.

³⁹ Médico sanitário brasileiro (1890-1956), diretor do Departamento Nacional de Saúde de 1937 a 1945. Idem, 1987: p.24.

no universo escolar, CARLOS SÁ⁴⁰ é que define os objetivos da higiene escolar da seguinte maneira:

A higiene escolar compreende um conjunto de medidas destinadas a assegurar a salubridade da escola e a saúde dos alunos e dos professores (...) determinando regras de exame, corrigindo defeitos, curando o que comporta tratamento, prevenindo males inevitáveis, promovendo reajustamentos físicos, mentais e sociais e contribuindo para hábitos, atitudes e conhecimentos de vida sadia, cada vez mais vigorosa e útil.”

Dessa forma, havia critérios para identificar o que se pretendia com alunos saudáveis no universo escolar; e, ser saudável compreendia, entre outros, “o peso de acordo com a estatura e a idade, crescimento regular, cabelos sedosos, olhos vivos, conjuntivas claras, pálpebras lisas, rosto levemente rosado, lábios rosados, boca habitualmente fechada inclusive no sono, respiração igual pelas duas narinas, dentes claros e íntegros, bem articulados”⁴¹ e, outros tanto quesitos que tornavam quase inviável para que qualquer criança pudesse frequentar a escola. A mesma idéia de higiene escolar também apontava para os sinais mais importantes da saúde mental e as anormalidades mentais, definida por CARLOS SÁ dessa maneira, segundo a citação de COSTA (1987: p.26):

Os sinais mais importantes da saúde mental são: falta de consciência do próprio corpo; capacidade de fixar a atenção nos estudos e no brinquedo; memória viva; imaginação razoável; curiosidade; interesse pelas pessoas e coisas em derredor; iniciativa; confiança em si sem teimosia, nem medo, nem timidez, nem mentira, prazer em brincar com outras crianças, relações puras com crianças de outro sexo, nem vaidade nem despeito; cooperação, alegria, felicidade.(...) as anormalidades mentais constituíam-se de ‘desvios da inteligência e da emotividade, manifestando-se nos débeis, imbecis, idiotas, loucos, imorais, delinquentes, etc.

Como se percebe a citação acima é uma somatória de quesitos impostos pelo movimento intelectual eugenista, que selecionava as crianças em idade escolar que deveriam frequentar a escola. Evidencia-se um processo mais discriminatório dos indivíduos do que, de formação. No entanto, esse mesmo eugenista, posteriormente, retoma ainda na mesma década de 40 essa questão e observa que, “a eugenia, criação sadia, tem aplicação nas plantas e nos animais, quando se cruzam laranjas para tê-las sem caroço ou se acasalam galinhas para maiores posturas.”⁴² Essa é uma, das primeiras e tímidas críticas ao eugenismo feito por

⁴⁰ SÁ foi um dos muitos agitadores da ideologia da higiene escolar no país. Desde os anos vinte, procurava registrar sua importância acreditando que a normalidade de saúde no universo escolar seria avaliada através de sinais físico-mentais. Cit. COSTA, 1987: p.25.

⁴¹ Carlos Sá, acreditava nessa normalidade por ser própria do eugenismo. Idem, 1987: p.25. Ressalta-se que muitas dessas expectativas são positivas em relação às crianças, entretanto o ideal é marcado pelo autoritarismo punindo com a exclusão e discriminação as inaptas aos requisitos eugenistas.

⁴² Cit. COSTA, 1987: p.26.

Carlos Sá. E, analisando-a, é pertinente perceber que indivíduos não são animais que se condicionam e vivem por instintos, pois os primeiros são seres racionais capazes de melhorar e transformar suas próprias situações e condições de vida, aprimorando instintos, habilitando-se ao convívio social.

A essa observação acrescenta-se que, aprimorar os instintos e habilitar-se ao meio significa a aquisição de conhecimento pela aprendizagem proporcionada aos indivíduos, e isso implica a condição da prática ou da não prática do conhecimento adquirido, o que caracteriza outros dois aspectos: a consciência de si e a liberdade de agir consigo mesmo.

Das questões eugenistas apresentadas, como a higienização da raça ou o embraquecimento do povo brasileiro, pode-se perceber que o movimento intelectual eugenista defronta-se com os conceitos de saúde e de doença, no combate as endemias e epidemias; no entanto seus significados foram postos de lado por aquilo que se julgava o mais importante: os fatos sociais ou a realidade da sociedade – deteriorização dos costumes, comportamento desregrados, contaminação dos indivíduos pelo ato sexual, também, desregrado, culturas diversificadas e anárquicas dos imigrantes e estrangeiros, etc. E a educação sanitária, colocada a serviço como o “pano limpo” sobre toda a sujeira social. Por esse sentido, os conceitos, significados, atitudes e procedimentos no que se refere à saúde e à doença, são mais representativos no sentido eugenista de um controle social e intolerância do que a disposição para melhoria das condições de qualidade de vida dos indivíduos dessas décadas (de 20 a 50). Evidentemente, a postura crítica desse estudo está dirigida para se perceber a discriminação social a par das políticas saudáveis de combate às doenças que assolavam o país. Por outro lado, se também os higienistas conclamavam a educação (sanitarista ou higienista) era preciso então concebê-la sob novos paradigmas, convertendo não mais uma educação que privilegia as elites, mas que seja geral e irrestrita.

Para tanto, era preciso rever os sistemas educacionais dessa época e rever em quais bases se poderia articular a educação aos problemas que afetavam o país. Desse modo, emerge a reconstrução educacional, através do manifesto dos pioneiros.

3. A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL: o manifesto dos pioneiros

Com os movimentos do entusiasmo pela educação da Associação Brasileira de Educação que apresentava uma proposta cívica e do movimento eugenista que propunha a educação sanitária e higienista no país, esse trabalho talvez se perdesse na sua argumentação e pesquisa caso não viesse discorrer também sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ocorrido em 1932. Desta forma, considera-se de suma importância dizer que o movimento dos pioneiros não só fez repercutir as discussões sobre o tema educacional no país, como se fez ouvir quando da publicação de suas idéias sobre a educação e a prática do ensinar.

Assim, pretende-se fazer, a seguir, algumas reflexões referentes ao processo de reconstrução educacional no Brasil, avaliando se nesse processo é possível identificar o ensino dos conceitos de saúde e de doença.

Em março de 1932, mais de vinte e cinco educadores e literatos⁴³, altamente preocupados com os problemas do ensino no país, definem princípios e fixam as bases e diretrizes voltadas para a reforma do sistema educacional brasileiro. Assim, o manifesto redigido por FERNANDO DE AZEVEDO, lançado no Rio de Janeiro e em São Paulo, foi elaborado em resposta à solicitação do governo provisório, que reclamava dos educadores sugestões para a definição de uma nova política educacional, e com a finalidade de definir claramente as posições dos liberais, em oposição às dos conservadores, identificados como “católicos”. Entretanto, inicialmente, o manifesto de 32 ressalta a relevância da educação sobre todos os problemas nacionais, e até indica a deficitária educação como fator preponderante para a existência de outros problemas nacionais. Nesse sentido, FERNANDO DE AZEVEDO (1958: p.59) observa:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade a educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e do desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa, que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.

Percebe-se que mais uma vez a educação é tomada como a principal preocupação, porém, se difere dos demais movimentos que visaram à educação como um processo capaz de transformar os indivíduos e seus hábitos e costumes; um processo de reestruturação de hábitos familiares em relação à educação informal dada nos lares às crianças em idade escolar ou,

⁴³ Dentre esses pode-se citar ANÍSIO TEIXEIRA, PASCHOAL LEMME, CECILIA MEIRELES, A. F. ALMEIDA JÚNIOR, LOURENÇO FILHO, FERNANDO DE AZEVEDO entre outros.

como um processo sanitário e higienista; a educação pelo manifesto dos pioneiros apresentava-se como uma proposta de transformação da própria maneira de se educar, voltada à prática do ensino e da aprendizagem igual a todos e em todos os níveis de escolarização – do primário ao superior.

Segundo, AZEVEDO, (1958: p.44):

(...) num povo ainda em formação como o nosso, sem lastro de tradições e de cultura, e constituído de grupos sociais, móveis e dispersos, sem coesão e sem vida coletiva, a “indisciplina social e mental”, que caracteriza a nossa época, tinha de agravar-se sob a pressão dessas condições particulares.

A respeito dessas condições particulares, o autor se refere sobre a diferença de níveis de cultura, não ocorrida apenas no Brasil mas em diversos países; se refere também sobre à resistência oposta pela tradição a uma concepção de vida ajustada à nova situação industrial que ocorria na década de trinta e, FERNANDO DE AZEVEDO, (1958: p.44), ainda observa:

Mas, todas as “semelhanças provenientes da vida social”, aumentam cada vez mais, com os inventos que revolucionaram os nossos meios de produção e de intercâmbio; as mesmas idéias, as mesmas crenças morais, as mesmas instituições sociais e políticas tendem a espalhar-se pelo mundo inteiro. Esse processo de assimilação e socialização não pode precipitar senão quando, de um lado, as elites ainda tumultuárias se renovarem, tomarem consciência de si mesmas e derem expressão e forma aos novos ideais, e, por outro, esses ideais, representados a todos os espíritos, encontrarem um ambiente de receptividade para se estenderem e se irradiarem, pelo impulso de sua força vital, das elites em que se encontrarem, para as massas que gravitam em torno delas.

Considerando-se a observação do autor às mudanças que se operavam na realidade brasileira da década de trinta, percebe-se que muitos conflitos ocorriam, deixando a sociedade dividida frente às “elites” que a lideravam e confusa perante as novas adaptações exigidas pelo processo de industrialização.

É possível, ainda, perceber que não havia uma homogeneidade de idéias e ideais que, traduzidos pelas elites nada mais faziam que confundir as massas que as cercavam. Poder-se-ia dizer, então, que em virtude da diversificação cultural e étnica e dos conflitos sociais que agitavam o país, teriam surgido os movimentos pela educação que, com vista à melhoria ou amenização dessas situações, se posicionaram ideologicamente; ou seja, para a ABE interessou a educação como a alavanca para o progresso do país e, para o movimento eugenista, interessou a educação sanitária que higienizaria o país assolado por epidemias e endemias e aperfeiçoaria geneticamente o homem brasileiro.

Desse modo, os pioneiros perceberam que era preciso empreender, pela educação, novas condições desse educar; por isso a educação nova visava conciliar idéias desfazendo os conflitos na sociedade geradas pelas elites que lideravam os anteriores movimentos.

Segundo AZEVEDO, (1958: p.45), “vivemos, por isto, constantemente perturbados por alucinações periódicas ou por perigos quiméricos”. Ou seja, frente aos problemas sociais que assolavam o país, não se sabia qual atitude a ser tomada, uma vez que, sendo o Brasil um país

vasto e que não estava estagnado, mas em desenvolvimento, as idéias apresentadas pelos movimentos para a superação do impasse, não atingiam seus objetivos ocorrendo apenas pequenas alterações na sociedade que condiziam apenas aos interesses de tais “elites”.

E, quanto a isso, AZEVEDO, (1958: p. 45) acrescenta que:

Daí as alternativas entre o romantismo político que nos deixou, durante anos, deslumbrados diante da natureza, de que nos faziam esperar tudo, num otimismo ingênuo, e o pessimismo que pinta com as cores mais sombrias o futuro, pondo certo gosto em enervar as nossas coragens e destruir as nossas

Por energias.

políticas existentes na época, na crença romântica que essas poderiam solucionar os problemas sociais que ocorriam e, quando desperto para a realidade nenhuma solução aos problemas foi dada e as suas consequências já eram visíveis e praticamente impossíveis de serem contidas; havia uma fragilidade de instrumentos de análise das questões educacionais devido à complexidade dos problemas a serem resolvidos, o que dificultava tomar atitudes mais imediatas.

Dessa forma, os educadores anunciavam no manifesto um programa educacional que representava uma verdadeira plataforma de governo, cujas diretrizes eram as seguintes: estabelecimento de um sistema completo de educação, essencialmente público, nas bases de uma educação integral, da co-educação entre os sexos, da escola única para todos e leiga e da educação primária gratuita e obrigatória; organização da escola secundária (de seis anos) em tipo flexível, de nítida finalidade social, como escola para o povo; desenvolvimento da educação técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional; criação de universidades que servissem à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada, à preparação do professorado para todos os níveis de ensino, à formação de profissionais de todas as profissões de base científica e à vulgarização ou popularização científica, literária e artística por todos os meios de extensão universitária.

Em outras palavras, no manifesto se definiam as bases de uma política escolar voltada para a renovação urbana e industrial do Brasil da época, e comprometida com a revisão dos procedimentos pedagógicos. Pautava-se pelos princípios da laicidade, da obrigatoriedade, da gratuidade, da universalização e da nacionalização do ensino fundamental, entendido como “ensino integral” e, preconizava a organização da educação popular urbana e rural, a reorganização do ensino secundário e do ensino técnico e profissional e a criação de universidades voltadas para a investigação e a pesquisa básica.

Diante de todos esses pressupostos é que se pode considerar que o manifesto dos pioneiros é realmente a reconstrução educacional do Brasil, pois, firma-se em amplos propósitos, como já dito anteriormente, de renovar a educação pela própria educação e pelo novo modo do educar, seja do primário, ao secundário e até o ensino superior, então, a educação nova surge. CARVALHO, (1994: p.76), observa o seguinte:

⁴⁴ A propósito da crença romântica a qual AZEVEDO se refere, diz à respeito à credibilidade depositada nas políticas e seus projetos de reforma educacional mas que nunca saíram do papel, acumulando-se problemas de ordem educacional que prejudicavam o país.

Propor uma educação nova era, ao contrário, para os pioneiros, programa de transformação da sociedade brasileira pela escola. Isto fazia com que a expressão designasse não somente um conjunto de métodos e preceitos pedagógicos, como queriam os católicos, mas, também, e principalmente, o conjunto de iniciativas que vinham tomando para a consecução deste programa, seja como reformadores, nos cargos técnicos e administrativos que ocuparam, seja como grupo aglutinado na ABE, seja, ainda, individualmente, tomando diversas iniciativas editoriais.

Da observação percebe-se que o manifesto é um conjunto de iniciativas (profiláticas) que não pretendia anular o processo tomado pela educação nos demais movimentos e tampouco se reduzir a complementar o que esses já haviam sugerido e idealizado para a educação. O que pretendiam os pioneiros era propor e garantir uma educação: validada no sentido de uma legislação que promovesse a educação sendo essa prioritária e obrigatória e, a rigor para qualquer associação ou grupos interessados em uma educação centrada nas melhores condições de ambiente, de administração e de ensino para todos; não era uma educação que se centraria no interesse de seus próprios pares e se fixaria na mesma educacional, ou seja, a educação não poderia mais ser o argumento de movimentos que objetivavam seus próprios interesses de poder sobre a mesma – o que indica uma futura descentralização desse poder sobre a educação, tanto de outros movimentos pró-educação como da própria política educacional – e, não poderia a educação se manter estagnada frente ao progresso do país e as mudanças sociais que eram exigidas a partir deste. Diante de tais problemas e circunstâncias que norteiam a Educação é que se fez emergir o interesse por uma reforma educacional caracterizada como a reconstrução educacional e que faz do manifesto dos pioneiros um fato histórico nacional marcante. Dessa forma, toma-se como base de estudo a obra EDUCAÇÃO ENTRE DOIS MUNDOS de FERNANDO DE AZEVEDO, devido ao fato de que nessa obra se encontra uma riqueza de análises e prognósticos apresentados por aquele que redigiu o manifesto dos pioneiros.

A partir do momento em que a educação passa a ser, em primeiro plano, a pauta para as várias discussões⁴⁵, se faz necessário considerar os problemas que foram gerados por uma educação que somente servia aos interesses de alguns grupos e classes sociais e que por isso resultou em consequências como os problemas que iam além do interior das escolas, ou seja, a educação tinha em si problemas mais que organizacionais e pedagógicos, havia problemas estruturais da sociedade que, exigiam dos educadores medidas urgentes. Para tanto, a tomada de uma consciência sobre o assunto educacional era crucial. Segundo AZEVEDO, (1958: p 47-50):

Foi com os homens dessa geração⁴⁶, idealistas práticos, realistas a serviço do espírito, que se formou, no Brasil, uma “consciência educacional”, com que o problema da educação, tratado e discutido sob todos os aspectos, passou para o primeiro plano das cogitações, preparando-se o caminho para as grandes reformas escolares(...)Ninguém contesta a necessidade de ter o educador um ideal, “que lhe ofereça precisamente a matéria dos sentimentos e dos hábitos que ele trabalha por inculcar às gerações novas.”

⁴⁵ A propósito do entusiasmo pela educação como fôrma cívica (ABE) e de ação sanitária do movimento eugenista.

⁴⁶ O autor se refere aos intelectuais como ANÍSIO TEIXEIRA, LOURENÇO FILHO, CECÍLIA MEIRELES e outros, que fizeram parte do manifesto da educação nova.

Percebe-se que a campanha educacional necessitava, antes de tudo, de uma consciência educacional daqueles que, anteriormente, apresentavam uma formação deficitária adquirida em décadas passadas e que, ali estavam reunidos para uma reforma da educação, transformando-a sob bases sólidas. A partir dessa consciência educacional, sem amadorismos, é que se vê a necessidade dos professores técnicos em educação, o que significa uma intervenção social mais eficaz. A necessidade de professores técnicos em educação indicava alterações com enfoque em dois sentidos: a própria estabilidade do ensino e o equilíbrio político das instituições educacionais. Por essa perspectiva, a reforma educacional articulava entre os objetivos democráticos da escola e a objetividade social do ensino que visava as massas populares. Por outro lado, a qualificação técnica dos professores era de torná-los aliados ao manifesto, pois, a idéia da qualificação era a exaltação das qualidades docentes. Nesse sentido, segundo PILETTI, (1982: p.178-179):

Depreende-se dessa citação que a atitude do reformador, AZEVEDO, é louvável considera significat posterior fadados a Coerentemente com essa convicção, traduzindo o caráter fundamental da atividade docente para a implantação dos ideais da reforma, educacional e social, julgou Fernando de Azevedo que a melhor maneira de conquistar a confiança e o apoio do professorado seria, inicialmente, a exaltação de suas qualidades e de sua capacidade de trabalho.

Um outro aspecto do manifesto se refere à visão sociológica, pois a educação é concebida como importante meio para ensinar e instrumentalizar os indivíduos a viverem na sociedade, assim FERNANDO DE AZEVEDO refere-se a um dos aspectos que compõem o manifesto, ou seja, a educação é a maneira de preparar os indivíduos para sua adaptação ao meio social em que vivem.

Assim, AZEVEDO, (1958: p.51) acrescenta que:

É desse ponto de vista sociológico que aí se estudou a posição atual do problema a fins da educação; é ele que nos fez encarar a educação como “uma adaptação ao meio social”, um processo pelo qual o indivíduo “se penetra da civilização ambiente”; é ele ainda que nos levou a compreender e a definir a posição da escola no conjunto das influências cuja ação se exerce sobre o indivíduo, envolvendo do berço ao túmulo.

Dessa forma, os fins da educação iniciam-se pela concepção de vida e de ideais dos indivíduos considerando sua adaptação ao meio social que passa a ser visto a partir de uma educação que age sobre os fatos e situações sociais e que prepara os indivíduos para enfrentá-las.

Argumenta-se, portanto, que a educação ainda nos dias de hoje, está sedimentada por esse pressuposto, pois, a educação demonstra a sua preocupação com o meio social⁴⁷ sobre os indivíduos e, objetivam preparar os alunos a se adaptarem a esse meio considerando sua existência e a sua história. Porém ao retomar AZEVEDO, (1958: p.61), percebe-se que o autor acrescenta algo mais que o simples educar para o meio social e, observa:

O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem a necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, o “jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social”, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização.

Assim, poder-se-ia dizer que, segundo o autor, o educador deve possuir habilidades e competências do educar para preparar os alunos para o meio social que os cerca; conseqüentemente, que os alunos devem compreender esse meio, então, necessariamente o educador deve ser o primeiro a compreendê-lo e, para isso, deve se nortear por sua visão de mundo e de vida. Nessa perspectiva, o ambiente escolar e/ou o meio escolar podem ser os primeiros locais adequados a instrumentalizar o educador, para que esse venha a ter condições de educar os alunos e, então, orientá-los para o meio social.

Porém, é sob a luz de novos ideais de educação que surge o movimento de reconstrução educacional, que estava disposto a reagir contra o empirismo ou prática de ensino dominante e transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares.

O que significa que a educação não poderia mais ser apenas o “joguete” nas mãos de alguns, ou seja, não bastava a sua existência era necessário fazê-la prioritária de maneira a sobrepor-se aos demais problemas que assolavam o país.

Assim, a reforma educacional se tornava urgente e necessária, ou mesmo, profilática.

Por AZEVEDO (1958: p.61) é feita a seguinte questão⁴⁸:

Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando por toda parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio

Pode-se perceber que o que se pretendia era romper com o tradicionalismo educacional; romper com o egoísmo de instituições que permaneciam encerradas em si

⁴⁷ A propósito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, referente ao ensino de Meio Ambiente, porém, compreendido como meio sanitário e higiênico saudáveis.

⁴⁸ A propósito, AZEVEDO refere-se às reformas educacionais que já haviam ocorrido no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, considerando os obstáculos encontrados para a reforma educacional no Brasil, 1958: p.61.

mesmas ou que resistiam em praticar uma educação única e totalizadora; uma educação que fosse igual e para todos. Por isso e outras pretensões, abrindo um parêntese ante a citação do autor, AZEVEDO foi taxado de partidário do comunismo pelos educadores católicos que enfatizavam a educação tradicional, portanto opositores do manifesto e das idéias ali contidas.

Para tal educação, os educadores do manifesto se aliavam às associações e às iniciativas escolares, mas, a campanha pela educação nova não poderia ficar resumida apenas aos debates nas instituições escolares e/ou associações que aprovavam a idéia; era necessário tornar o documento público.

Para tal, AZEVEDO (1958: p.62), observa:

Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional.

Portanto, percebe-se pela citação que todos aqueles que apoiavam a campanha da renovação educacional estavam comprometidos com a mudança concreta do ensino, uma vez que todo o movimento se perderia caso se estagnasse em discursos, debates e argumentações que acabariam em palavras “jogadas ao vento”; era preciso tomar posição na campanha e documentar o que esses signatários percebiam há muito tempo: os problemas gerados pela educação tradicional, deficiente e antiquada que inviabilizavam o ensino público. Na verdade, o autor refere-se ao contraste entre a educação tradicional, apoiada pelos educadores católicos e a educação nova, sendo que a primeira é considerada como rotineira, antiquada e deficiente em todos os aspectos em relação aos problemas a que era chamada a resolver.

A partir do momento em que a campanha se torna pública e documentada, se fazia necessário, identificar, portanto, o processo dessa reforma educacional.

Desse modo, AZEVEDO, (1958: p 63), observa:

(...) nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.(...) Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo, nem

Percebe-se que apenas validar a campanha pela educação nova através de documento público, não bastava; era necessário entender essa reforma educacional bem como compreender quais as bases em que estava sedimentada a reforma. E, pelo que se pode também observar, uma dessas bases era conceber a educação do ponto de vista sociológico, destinada a preparar os indivíduos, não somente para adaptar-se ao social, como já dito anteriormente, mas para enfrentar criticamente as questões sociais que na década de trinta vinham-se precipitando.

Por outro lado, o ideário da educação nova procurava apontar para uma reordenação da sociedade brasileira o que era significativo para aquele momento histórico de tantas mudanças políticas e econômicas; a educação nova é concebida então como adequada para enfrentar a resistência oposta pelo conservadorismo da escola tradicional vigente. Segundo, AZEVEDO, (1958: p.64):

A diversidade de conceitos de vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de “qualidade socialmente útil”, conforme o ângulo visual de cada uma das classes e grupos sociais.

Por esta razão, as diferenças de classe, podem manifestar-se com os interesses desses grupos, dispondo-se a conduzir uma formação social pela educação, de forma a garantir melhores condições de vida a todos. É, provavelmente por esse ponto de vista que a educação nova se difere da educação tradicional, pois, a escola tradicional, comandada pelos educadores católicos, “ instalada para uma concepção burguesa, mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário”, enquanto que a escola socializada, “reconstituída sobre a base da atividade e da produção”. (AZEVEDO, 1958: p.64)

Segundo, CARVALHO (1994: p.75)⁴⁹:

É esta contraposição que conduz à constatação de uma diferença básica nas apropriações que fizeram do escolanovismo católicos e pioneiros: enquanto estes últimos atuaram no sentido de determinar das expressões educação nova e escola nova, amarrando-o a um programa de reorganização da cultura e da sociedade que exigia iniciativas de reforma estrutural da escola e do sistema escolar, os católicos agiram na direção diversa, procurando confinar o uso da expressão ao campo doutrinário da Pedagogia.

Nessa diferenciação, fica evidente que a educação nova é considerada também como a principal maneira de transformar os indivíduos e, conseqüentemente, esses transformarem o meio em que vivem. Por essa acepção, a educação pretendida dos signatários do manifesto é: a que não isola os indivíduos mas, a que os faz se identificar, mantendo sua história pessoal e a sua cultura e, essa última é por outro lado reforçada pela educação em termos de conhecimentos adquiridos, apreendidos e praticados: enfim, é a aquisição ativa de cultura.

Por outro lado significava que os pioneiros tiram do escolanovismo conclusões sócio-políticos-educacionais, ao passo que os educadores católicos tiram conclusões pedagógicas, pois, segundo AZEVEDO, (1958: p.65):

(...) a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano de abstração ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos.

Por esta observação percebe-se que a educação nova é considerada no manifesto como a principal arma para a organização racional do trabalho, porém, vista sob ângulo

⁴⁹ O registro dessa diferença é fundamental para o delineamento do perfil de Fernando de Azevedo. Cit. CARVALHO, artigo, Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, 1994: p.75.

diferente do movimento abeista⁵⁰, pois, considera que a aquisição de conhecimentos pelos indivíduos faz com que haja uma produção social e se forme uma moral alicerçada pela educação. Portanto, consideravam os signatários que o trabalho era a melhor maneira de se estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura), e que é a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, está voltada ao espírito de disciplina, solidariedade e cooperação por uma profunda obra social, longe dos interesses das classes.

Poder-se-ia, por isso, compreender que a educação nova pretendia proporcionar aos indivíduos duas maneiras de se identificarem: sob o ponto de vista de valores mutáveis e sob o ponto de vista de valores permanentes.

O primeiro se relaciona à disciplina, ordem e moral, hábitos e costumes, cultura própria; o segundo se refere às condições dos indivíduos que, através da aquisição de conhecimentos, podem se adaptar às mudanças do meio social e acompanharem, compreensiva e criticamente o progresso seja esse industrial, tecnológico e/ou científico.

Assim observa AZEVEDO, (1958: p.65):

O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade, e o espírito de justiça, Nessa observação, percebe-se que a educação nova se propunha a formar integralmente o indivíduo preparando-o para enfrentar as situações referentes ao trabalho, podendo também educá-lo no âmbito das relações de produção.

No entanto, para isso, o indivíduo deveria adquirir pela educação valores, atitudes e conhecimentos, tais como a solidariedade, a cooperação e a consciência social.

Por meio desse processo - educar-organizar -, percebe-se uma educação de molde humanista, cuja pretensão era formar seres humanos críticos e integrados ao seu meio social.⁵¹

Para tal, era necessário que os signatários obtivessem o apoio do Estado que “o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele – Estado – é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais.” (AZEVEDO, 1958: p.66)

A intenção é garantir que Estado e a família cooperem com a educação nova reiterando aos indivíduos que a educação é a primeira de todas as necessidades e está em primeiro plano das problemáticas sociais. Desse modo, a escola é necessariamente pública e deve ser contrária aos interesses de quaisquer classes ou grupos sociais; deve promover a formação e a integração do indivíduo em seu meio; deve ser útil ao desenvolvimento

⁵⁰ A organização racional do trabalho da ABE traduziu-se, em alguns casos, na valorização dos métodos da chamada “pedagogia moderna” enquanto possibilidade de realização, no meio escolar, das novas máximas organizadoras do trabalho industrial. Cit. CARVALHO, Molde Nacional e Fôrma Cívica, 1998: p.153.

⁵¹ A propósito, AZEVEDO se refere à educação como uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. Cit. 1958: p.66.

humano que, a partir dessa educação nova, possui condições de se organizar na sociedade e de conduzir a sua própria produção.

Por essas expectativas, AZEVEDO, (1958: p 65) observa:

Por isto, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola, que operavam de todo indiferentes, se não em direções diversas e às vezes opostas.

Percebe-se por esta observação que se não houvesse uma relação de mútua cooperação entre Estado e família, as considerações sobre a educação nova que forma e integra o indivíduo e o organiza socialmente, estariam sentenciadas a perderem-se.

Ora, o apoio da sociedade era para o manifesto a certeza de que haveria mudanças efetivas que se operariam a partir dele – o social.

Dessa forma, o manifesto previa, além de uma educação integral, a escola comum ou única que, segundo AZEVEDO, (1958: p.67) se apresentaria:

Afastada a idéia do monopólio da educação⁵² pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a “escola única” se estenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.

Compreende-se pela citação que monopólio da educação era inviável pelo Estado, pois, reconhecia que a educação abrangia as diversidades e a pluralidade cultural, tendo uma função social e eminentemente pública, voltada para educar as massas populares. Desse modo, a educação a qual pretendiam os pioneiros era a que forma indivíduos organizados e profissionalizados de modo a acompanharem os progressos do país. Nessa perspectiva, a escola única pretendia que os indivíduos participassem dela com igual formação e participação social, sendo de direito a todos os cidadãos. Essa a razão por qual o monopólio da educação pelo Estado era inviável, pois, a escola nova era pública e aberta a todos. TEIXEIRA (1969: p.35), quanto a isso, faz a seguinte observação:

A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. É por este modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. É por este modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos afinal o que somos.

⁵² Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes e escolas, a que só tenha acesso a minoria, por uma privilégio exclusivamente econômico. Cit. AZEVEDO, 1958: p.67.

Dessa maneira, percebe-se por essa observação que se inclui nessa educação nova a questão da cidadania, dando oportunidade de educação a todos, independe de quaisquer grupos ou classes sociais e de quaisquer condições econômicas. Nesse sentido, o manifesto continha os seguintes princípios: o da laicidade, o da gratuidade, o da obrigatoriedade e o da co-educação ou a educação comum⁵³. Por serem esses princípios muito significativos e representativos, a seguir, cada um deles será analisado, resumidamente.

Segundo AZEVEDO, (1958: p.67) é observado o seguinte:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas.

Percebe-se por esta observação um dos princípios básicos da educação nova que expressa no manifesto a laicidade do ensino, anulando a ação da Igreja na educação pública. O princípio da laicidade defendido pelos pioneiros instaura um caloroso debate entre liberais e católicos no campo da educação nacional, ameaçando seriamente o prestígio da doutrina pedagógica tradicionalista e o seu poder político e administrativo.⁵⁴

No entanto, a escola não visava formar o cidadão e nem tampouco o seu caráter, nem mesmo visava formar operários. Mas, pretendia formar intelectuais e profissionais liberais pelo magistério superior, mantendo enfim, a cultura intelectual e especializada da comunidade, independente de sua cultura econômica e de produção. TEIXEIRA (1969: p.36) Desse modo, a educação visava a formação teórica dos indivíduos que, ante a realidade social, pouco conseguiam transformar. O que se pode analisar dessa observação é o contexto que formava a educação tradicional e quais os princípios de base que a davam força no seu discurso, ou seja, a cultura “livresca” acentuadamente formadora de intelectuais; magistrados de uma “elite” que

⁵³ Cada um desses princípios em que se assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. Cit. FERNANDO DE AZEVEDO, p. 65, 1958.

⁵⁴ As estratégias católicas caracterizavam-se por operar a explicitação do significado do termo no campo teórico e doutrinário da Pedagogia, tendência manifesta, já, na preferência dada à expressão pedagogia da escola nova. No campo pedagógico, a questão dos fins educacionais era instanciada como fundamento de toda e qualquer discussão. Firmado o império da doutrina católica, passava-se a julgar as novas pedagogias. Neste tribunal, aquelas que não contrariassem os princípios estabelecidos tinham seu estatuto disciplinar reconhecido e as que dele discrepassem eram rebaixadas como má pedagogia. Cit. CARVALHO, artigo, Revista do Instituto Brasileiro de Pesquisa, p. 76, 1994.

desconheciam a realidade de outros grupos sociais e as condições de produção no trabalho e progresso do país.

Retomando os princípios do manifesto, quanto à gratuidade, AZEVEDO, (1958: p.67), observa o seguinte:

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la.

Fazendo uma análise dessa observação, pode-se perceber que a educação nova não conceberia a gratuidade como princípio partidário, ou seja, a gratuidade é um princípio considerado, pelo manifesto dos pioneiros, como de direito de todos os indivíduos, independente de classes ou grupos sociais, que necessitassem da educação.

E, ao contrário daquilo em que os educadores tradicionalistas poderiam supor, a gratuidade não era apenas para uma minoria aceita nas instituições escolares por interesses econômicos, mas se fazia independente disso.

O Estado não poderia obrigar os indivíduos a frequentar a escola sendo o ensino pago, pois, continuaria privilegiando a minoria.

Portanto, quanto à obrigatoriedade do ensino público, o manifesto propunha aliar a necessidade da educação com as necessidades dos indivíduos escolarizados e, posteriormente, socializados e profissionalizados de modo compor a sociedade progressista, acompanhando assim, os desenvolvimentos tecnológicos e industriais. Assim, AZEVEDO, (1958: p.67), observa o seguinte:

A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam a criança e o jovem”, cuja a educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas.

Percebe-se que as discussões sobre a obrigatoriedade não estavam encerradas apenas no grupo dos intelectuais do manifesto, mas por ela entendia-se que o Estado não havia dado uma resposta ao problema uma vez que estava pautado em projetos anteriormente apresentados.

No entanto, a argumentação dos pioneiros foi decisiva para a solução dessa questão e deixava, mais uma vez, claro que esse princípio estava à disposição a quaisquer indivíduos que necessitassem da escolarização.

De outro modo, percebe-se que os pioneiros tinham a consciência de que outras medidas se faziam necessárias para transformar os fatores que impediam os indivíduos de se educarem e, pelo visto, a ignorância dos pais e as contingências econômicas eram os alvos.

Portanto, quanto à co-educação, AZEVEDO (1958: p.67-68), observa o seguinte:

A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo, outras aspirações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “a educação comum” ou a co-educação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo

Percebe-se também a preocupação dos pioneiros em relação às condições dessa educação nova e ao seu projeto pedagógico educacional que priorizava a relação ativa e provocadora entre o educando e o educador e, o educando e o educando por isso a co-educação sem distinção de gênero; nessa relação é necessário acrescentar as condições oferecidas pelo ambiente escolar que podem promover ou desfavorecer essa relação, portanto, a educação comum é igual para todos os sexos – não se separa em classes as meninas dos meninos – a formação educacional é igual e extensiva a todos, a qual tornava, segundo o autor, a organização da obra escolar mais econômica e de fácil graduação.

Realmente são notáveis as idéias apresentadas no plano de reconstrução educacional do manifesto dos pioneiros e, incontestável a necessidade apresentada de uma educação e escola nova, considerando os problemas de várias ordens que afetavam a sociedade brasileira tanto na década de vinte quanto nas décadas anteriores. Porém, as questões relativas ao ensino de saúde ou da educação em saúde, envolvendo também os preceitos de doença, tão bem apresentadas na idealização do movimento abeísta e dos higienistas, não foram mencionados no manifesto dos pioneiros. Pode-se perceber que a função educacional é uma unidade direcionada ao desenvolvimento da capacidade vital do ser humano, em todas as suas dimensões sócio-econômicas e culturais. Portanto a finalidade é biológica no sentido de processo educacional e não no sentido operacional de higienização e/ou sanitarismo que, os movimentos anteriores propuseram através da educação.

Essa constatação não afirma que em dado momento essas questões poderiam ter sido propostas ou estudadas e, até, executadas, mas pelo que se pôde perceber não está implícito no manifesto.

Salvo que no ano que antecede o manifesto, em 1931, uma das pioneiras do manifesto CECÍLIA MEIRELES faz a crônica “Inspeção médica e educação sanitária”, na qual retrata a educação e saúde como sendo dois problemas de importância no país. Nessa crônica, a autora insinua que ambos os problemas estão sendo estudados e se colocarão em prática as medidas necessárias para saná-los.

Segundo CECÍLIA MEIRELES (1931: p.83-84):

A escola que educa está mais dentro da sua significação que a escola que cura, como a escola que dá possibilidades de acertar está mais apropriada às intenções de agora que aquela que ainda se esforça em corrigir.(...) Será possível encontrar uma norma que aproveite as boas intenções de todos, atendendo por enquanto as solicitações do ambiente e, ao mesmo tempo, inculcando nesse ambiente os elementos de experiência, que lhe faltam, para a compreensão total da educação sanitária e seu alcance.

Depreende-se da citação que o ambiente escolar deveria conceber a educação e a saúde como partes integrantes e desarticuladas das ideologias, ou seja, havia de se tornar realidade prática e não apenas intencional. A intencionalidade, até então, dos movimentos anteriores tinha pertinência com as endemias e epidemias que assolavam o país, no entanto, a prática da saúde aliada à educação era somente intenção e nada mais. Pelo menos, essa crônica demonstra que, mesmo não tendo no manifesto dos pioneiros citações ou sugestões a esse respeito, a preocupação existente já antecedia o plano de reconstrução educacional.

Dessa forma, não há como garantir que dentre outros processos educacionais, pós manifesto, essas questões sobre saúde e doença tenham sido pautadas ou, se foram criadas medidas que as atendessem.

Pode ser que dentre outros autores, e não FERNANDO DE AZEVEDO, tenham tido a preocupação de mencionar o assunto ou acrescentá-lo em debates, porém, para esse trabalho nada foi encontrado a respeito. Entretanto, essa revisão histórica não pode passar despercebida frente ao desenvolvimento desse trabalho uma vez que se integra ao objeto de estudo sobre os conceitos de saúde e de doença, suas representações e o seu ensino nas escolas. Sendo assim, resta verificar o que se passou após o manifesto, descrevendo então, algumas considerações

político-administrativas que compuseram o cenário brasileiro no período de GUSTAVO CAPANEMA, então, ministro da Educação e Saúde de 1934 a 1945.

4. CAPANEMA: a I Conferência Nacional de Saúde

Para essa parte do trabalho optou-se por fazer algumas considerações que parecem pertinentes a esse estudo, as quais compõem o movimento político administrativo em que GUSTAVO CAPANEMA foi o mentor de propostas para a melhoria das condições higiênicas e sanitárias do país. No entanto, seria exaustiva a interpretação de várias dessas propostas, considerando o período político de nove anos nos quais CAPANEMA teve importante papel como ministro, perdendo-se a argumentação principal desse trabalho, referente ao ensino dos conceitos de saúde e de doença no ensino fundamental dos dias atuais. Assim, toma-se a I Conferência Nacional de Saúde⁵⁵ ocorrida do dia 10 a 16 de novembro de 1941, ocasião em que CAPANEMA dirigiu e expressou ao público participante muitas das suas idéias sobre a saúde pública e suas implicações políticas e administrativas.

Essa conferência, como as posteriores, surge após as reformas administrativas que já estavam inviabilizadas em razão da instabilidade política que acompanhou o período do governo provisório (1930-1934), motivo suficiente para o Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, não ter atingido suas metas administrativas⁵⁶ no campo da educação e da saúde.

Mas, com CAPANEMA no ministério a tendência era a de reformas e alterações do quadro que compunha a saúde no Brasil. HOCHMAN e FONSECA, (2000: p.177) fazem a propósito a seguinte obs

Na apresentação de seu projeto de reforma a Getúlio Vargas, Capanema expõe sua intenção de sistematizar normas e disciplinar o funcionamento do ministério atribuindo-lhes funções de coordenação e uniformização das ações de saúde e saneamento, capacitando-o a atuar em todo o território brasileiro.

⁵⁵ Esta conferência – um evento datado no tempo – é importante por ser tanto uma síntese do debate sobre as políticas de saúde, saneamento e assistência nos anos 1940, quanto a expressão das concepções sanitaristas e do Ministério da Educação e Saúde, dirigido de 1934 a 1945 por CAPANEMA, sobre os problemas sanitários nacionais e os meios de solucioná-los. Cit. HOCHMAN e FONSECA, artigo: A I Conferência Nacional de Saúde: reformas, políticas e saúde pública em debate no Estado Novo. 2000: p. 175-176.

⁵⁶ O Ministério da Educação e Saúde Pública em seus primeiros quatro anos de existência, três ministros – Francisco Campos, Belisário Penna e Washington Pires – ocuparam a pasta da Educação e Saúde. Em julho de 1934, Gustavo Capanema foi indicado para o cargo e permaneceu até o final do governo de Getúlio Vargas, em 1945. Cit. HOCHMAN e FONSECA, artigo: A I Conferência Nacional de Saúde: reformas, políticas e saúde pública em debate no Estado Novo. 2000: p.177.

Dessa forma, subentende-se que as reformas pretendidas por CAPANEMA, segundo o seu ministério, são de fato necessárias dentro do contexto nacional, pois intentar sobre a coordenação e uniformização das ações de saúde, significava tomar medidas não somente sanitárias mas fazer funcionar as máquinas política e administrativa dos estados e municípios implicados no processo da educação e da saúde. E é, justamente, no calor desse momento de reformas que surgem as conferências nacionais de saúde.

Nessas conferências, particularmente, na I Conferência Nacional de Saúde ou a I CNS, CAPANEMA explana suas idéias e projetos concentrados na educação dos brasileiros e na saúde do país. Isso não se tratava apenas de uma carta de intenções mas de ações que deveriam ser desenvolvidas no âmbito administrativo a partir do ministério, portanto, União, estados e municípios.

Assim, HOCHMAN e FONSECA, (2000: p.181), observam:

A I CNS não foi convocada para discutir a política de saúde e assistência em geral. Uma agenda específica balizaria os trabalhos: a) organização sanitária estadual e municipal; b) ampliação e sistematização das campanhas nacionais contra a lepra e a tuberculose; c) ações para desenvolvimento dos serviços de

Depreende-se da citação que apenas discussões sobre o assunto da saúde e da assistência em geral não interessavam ao ministério de CAPANEMA; o que se esperavam eram metas e diretrizes assumidas pelas partes representantes que participavam dessa conferência. Dessa forma, as diretrizes que surgem nessa conferência é que passaram a orientar os recém criados serviços federais que estabeleceram articulação do governo às organizações filantrópicas e privadas no conjunto de ações de saúde e de saneamento. Vale ressaltar que a política de proteção à maternidade e à infância era de caríssimo interesse à ideologia populista do governo Vargas. Dessa reunião onde delegados, técnicos e o próprio CAPANEMA se posicionavam a favor do estabelecimento de metas de saúde e saneamento, surgiram outros tópicos em que se incluía a profilaxia a higiene e os investimentos para área sanitária. Essa profilaxia se referia à criação de centros responsáveis pelo atendimento e assistência aos indivíduos portadores de doenças como a lepra e os prosseguimentos aos investimentos dados para a assistência. Desse modo, HOCHMAN e FONSECA, (2000: p.185-186) analisam:

Outros, mais tópicos, dissertam sobre a inclusão obrigatória de um dispensário de profilaxia e higiene mental nos centros de saúde dos estados, sobre a necessidade de auxílio federal aos então chamados leprosários em construção e em funcionamento, sobre a obrigatoriedade de certificado médico pré-nupcial, eco das posições eugênicas, sobre a necessidade de o governo federal buscar empréstimos sob a garantia dos estados para financiar a instalação de redes de água e esgoto em municípios com relativa densidade populacional e sobre a adoção do sistema de leito por dia pelo governo federal ao invés de subvenções fixas na distribuição de recursos aos hospitais e serviços filantrópicos e particulares.

Por esta citação se pode perceber a abrangência da pauta que marca a I CNS, sendo que cada uma dessas ações formam um conjunto novo de medidas, ou seja, a profilaxia, a higiene e os recursos financeiros para as tais áreas discutidas deveriam ser ampliadas, tanto no sentido de responsabilidades que cada membro assumia quanto na autoridade do governo em reprimir o descaso dos recursos empenhados na melhoria da saúde do país. O ministro CAPANEMA estava disposto a ser o interlocutor entre o governo e os representantes, articulando as idéias às ações, tornando real a preocupação que anteriormente outros movimentos⁵⁷ pretenderam. Para tais mudanças no quadro da saúde, foi necessária a formação profissional específica a fim de atender a esses projetos. Assim, HOCHMAN e FONSECA, (2000: p.186) acrescentam:

O governo ficaria encarregado de promover, juntamente com as faculdades de medicina, cursos de especialização para médicos e técnicos de laboratório, considerados essenciais para os departamentos estaduais e, com estes, realizaria cursos de formação e aperfeiçoamento para guardas sanitários, auxiliares de laboratório e atendentes.

Essa demanda de profissionais específicos para a área sanitária representava a necessidade de se alterar o quadro preocupante da saúde, pois, doenças como a lepra e a tuberculose necessitavam de campanhas de combate e controle de forma incisiva de modo que somente profissionais e técnicos capacitados poderiam estar nelas envolvidos. Evidentemente, essa preocupação não era nova ante os antigos movimentos, mas se consolidavam as ações e não mais as ideologias; o enfoque governamental não era de apenas educar, ou sanear⁵⁸ mas de efetivar as medidas articuladas às propostas na I CNS. Sendo assim, CAPANEMA conseguia implantar no país as mudanças necessárias ao controle sanitário e higiênico que o país aclamava.

Um evento datado na história como a I CNS implica, no entender desse estudo, uma união de forças políticas consubstanciadas em projetos que não privilegiam algumas classes e

⁵⁷ A propósito dos movimentos abeísta, eugenista e dos pioneiros – década de vinte e trinta.

⁵⁸ Sob os auspícios da ideologia de construção de um renovado homem brasileiro, sadio e educado, e de uma política autoritária, uniformizadora e centralista, realizavam-se as conferências oficiais que, não obstante os limites impostos pelos seus regimentos e sua organização, possibilitavam um debate ampliado sobre os rumos das políticas de educação e saúde, inclusive com críticas ao governo. Cit. HOCHMAN e FONSECA, (2000: p.185)

nem intelectuais, mas, concede espaço para discutir por meios concretos, ou seja, por projetos que fundem uma nova idéia de saúde pública de abrangência nacional. Assim, tanto de uma forma quanto de outra na qual se insere a imagem do brasileiro doente e fadado a viver num país doente e sem progresso, o período CAPANEMA é mais uma resposta ao objeto desse estudo quanto ao ensino de conceitos de saúde e de doença. Pois, nesse período, também são perceptíveis os interesses das elites do país, podendo ser avaliados pela ação política e administrativa que o Ministério de Saúde e Educação desenvolvia na década de quarenta. Entretanto, as medidas tomadas pelo governo expressaram a preocupação com a saúde e as doenças não em termos de conceitos ou suas representações mas, como se pode observar no governo CAPANEMA e seu ministério, foram projetadas para a realidade social brasileira politicamente. Assim, se para o movimento abeísta coube a preocupação saneadora com educação nos moldes da organização racional do trabalho, para os eugenistas coube a preocupação da educação sanitária e higienista e, para os pioneiros uma educação pública e obrigatória, já para CAPANEMA coube implementar uma política administrativa descentralizada de saúde para dar formato à organização sanitária de que o país necessitava. Segundo HOCHMAN e FONSECA, (2000: p.186):

Uma carreira específica de médico sanitário, antiga demanda dos profissionais do setor, foi apresentada como necessária à “moderna organização sanitária”, implicando regime de trabalho em tempo integral (...) Caberia aos estados instituir a carreira e solicitar a comprovação em curso oficial.

Essa é a segunda citação nas quais os autores indicam a necessidade de formação específica na área sanitária e, por essas indicações, compreende-se que a formação profissional pela educação já estava nos moldes propugnados pelos movimentos anteriores. A formação de técnicos da saúde é, portanto, uma realidade que nesse período de CAPANEMA passa a ser da alçada da educação, no que subentende-se que a educação de saúde passa a ser responsabilidade da escola na formação profissional.⁵⁹ Assim, uma vez oficializada e realizada a I CNS, as diretrizes apresentadas bem como os projetos discutidos e, posteriormente, implantados, formam um modelo de organização da saúde pública brasileira sob três vertentes: a primeira diz respeito aos centros de atenção à saúde como centros organizados de combate e

⁵⁹ A formação de técnicos para o setor chegou ao plenário da I CNS por meio de propostas que indicavam a necessidade de criação, pelos estados, de instituições de formação que deveriam ter como modelo o Instituto Oswaldo Cruz (IOC) e a Escola de Enfermeiras D. Ana Nery. Cit. HOCHMAN e FONSECA, (2000: p.186)

controle de doenças; a segunda, demanda a organização de estados e municípios no que referia ao controle sanitário das áreas urbanas e rurais e a terceira era referente à formação profissional e à criação de escolas de formação específica para a área médica sanitária. É nessa perspectiva que se forma o modelo de organização dos serviços de saúde pública no Brasil, implantado por CAPANEMA e que permaneceu sem modificações até 1952 quando o então presidente da república GETÚLIO VARGAS, no seu segundo mandato, propõe novas reformas, mais adequadas a administração pública federal dos anos cinquenta. Tendo em vista essas considerações sobre a I Conferência Nacional de Saúde do período CAPANEMA que resume as ações desse ministro e de seus nove anos de ministério, no tocante ao tema da saúde, acredita-se que esse estudo contempla a revisão histórica iniciada com o movimento abeísta. E, mesmo que não se tenha explorado fielmente o tema proposto sobre os conceitos de saúde e de doença, suas representações e o ensino dos mesmos, sabe-se agora que esses não passaram despercebidos pela história e nem tampouco por seus personagens. Portanto, a serem ressaltados os temas educação, saúde, higiene, sanitário e políticas de atenção a saúde, conviria aliá-los ao PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, os PCNs, que surgem no final do século XX como propostas que se assemelham às vistas anteriormente na história da saúde e da educação. Desse modo, esse é o assunto do próximo capítulo desse trabalho.

CAPÍTULO II

PCNs: os parâmetros da realidade nas mãos de cada um

Na revisão histórica apresentada no capítulo anterior a educação é vista sob três enfoques:

- a) centralizadora de hábitos e costumes os quais os abeístas acreditavam ser os princípios que norteavam a melhoria da sociedade brasileira;
- b) a educação sanitária pelo princípio higienista que visa ao sanitarismo, que pretende o controle das endemias e epidemias que comprometem o país;
- c) a educação pública, laica e gratuita: conceitos novos de cultura e ação educacional sob a óptica dos pioneiros.

Esses enfoques expressos por fatos que indicaram uma educação que serviria às necessidades de um povo e, que não se limitaram à década de vinte nem tampouco se encerraram nas décadas seguintes, foram importantes representações simbólicas dos conceitos de saúde e de doença que se estabeleceram no país através da sociedade daqueles tempos. Na verdade, ainda são pautas de discussões e fazem parte do processo de modificações necessárias à sociedade brasileira. Pois, constituem os descabros sociais existentes sendo esses o foco de vícios que atrasam a juventude, corrompendo e destruindo famílias que, por falta de orientação e de conhecimentos específicos ignoram as práticas e hábitos de higiene.

Assim, como ação emergencial ou como necessidade, o Governo Federal através do Ministério da Educação e Secretaria de Ensino Fundamental propõe às escolas o direcionamento do ensino de conceitos, valores e atitudes em forma de parâmetros.

Desse modo, não muito diferente dos fatos históricos, relatados no capítulo anterior, os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (ou os PCNs) da educação pretendem a formação de práticas e hábitos saudáveis de vida, tendo cada indivíduo a responsabilidade dos cuidados, atenção, higiene e saúde do corpo e o saneamento do meio ambiente configurado pela consciência do meio em que vive. Nessa expectativa, os parâmetros objetivam que os alunos inclusos no ensino fundamental – todos os ciclos - possam ser capazes de compreender,

conhecer, perceber, posicionar-se criticamente e valorizar a pluralidade social em que estão incluídos. Que possam os alunos se afirmar como cidadãos, preservando e desenvolvendo o seu patrimônio sócio-cultural e o senso crítico, porém, de maneira participativa na sociedade. Pretendem os parâmetros, que os alunos desenvolvam práticas e habilidades saudáveis articuladas com o meio em que vivem, com respeito aos contextos culturais, tecnológicos e intelectuais.⁶⁰

1. Parâmetros: conceitos, fatos, realidade e necessidades

Quanto ao conceito de saúde: o completo estado de bem estar físico, mental e social, implica saber que isso está relacionado aos fatores naturais, ambientais e constitucionais; implica a investigação desses fatores para compreendê-los e, implica a atribuição que o profissional da saúde, especificamente, lhe dá quando se trata de prevenir, remediar, intervir, tratar (habilitar/reabilitar) os indivíduos como um todo acometidos ou não por uma doença.

Bem, pode-se dizer e até acreditar que a educação possa, mais uma vez, deter esse poder de transformar a realidade das pessoas.

Por um lado, essa possibilidade é garantida pelo ambiente social e de função biológica, como FERNANDO DE AZEVEDO observou, a escola para o autor se tornou ao longo da história, essencial em qualquer lugar do mundo. Acredita-se, assim, que a escola tenha mesmo esse poder transformador de indivíduos e suas práticas, papel acrescido ao princípio da formação intelectual e profissional de outros tempos. Desse modo, a realidade está nas mãos de cada aluno ou professor.

Tomando-se alguns dos objetivos⁶¹ que os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS apresentam para o ensino fundamental e, debruçando-se sobre cada um para fazer uma resumida apreciação ou análise, será possível compreender melhor o que eles pretendem. Porém, serão analisados objetivos determinados: uns referentes ao ensino de Ciências Naturais e, outros referentes aos temas transversais – meio ambiente e saúde – no ensino fundamental.

⁶⁰ Tantas vezes citado, reitera-se o conceito: “Saúde é o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença” – adotado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1948, longe de ser uma realidade, simboliza um compromisso, um horizonte a ser perseguido. Cit. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, v.4, 2000: p.89.

⁶¹ A razão para se tomar alguns objetivos e não todos, é que são muitos e serão analisados aqueles objetivos mais pertinentes com o objeto de estudo e objetivos desse trabalho como o ensino dos conceitos de saúde e de doença no ensino fundamental.

Primeiramente, se faz necessário notar em que estão fundamentados muitos dos objetivos que os PCNs apontam para a disciplina de Ciências (Naturais).

Dessa forma, tomam-se três dos mais amplos, para a análise: O primeiro, (2000: v.4, p.42) traz a seguinte observação:

1) Os conteúdos devem se constituir em fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores compatíveis com o nível de desenvolvimento intelectual do aluno, de maneira que ele possa operar com tais conteúdos e avançar efetivamente nos seus conhecimentos.

Por essa citação depreende-se que o ensino deve integrar e desenvolver nos alunos capacidades e habilidades teóricas e práticas ante seus conhecimentos, respeitando-se o grau de seu desenvolvimento psicológico e intelectual. O que os PCNs pretendem é que os alunos desenvolvam suas capacidades de “ver e sentir” o mundo tendo eles habilidades práticas e intelectuais para compreenderem os fatos, suas dimensões e seus conceitos. Essa afirmativa pode ser melhor compreendida pelo segundo objetivo (2000: v.4, p.42) proposto para a disciplina:

2) Os conteúdos devem favorecer a construção de uma visão de mundo, que se apresenta como um todo formado por elementos inter-relacionados, entre os quais o homem, agente de transformação. O ensino de Ciências Naturais deve relacionar fenômenos naturais e objetos de tecnologia, possibilitando a percepção de um mundo permanentemente reelaborado, estabelecendo-se relações entre o conhecido e o desconhecido, entre as partes e o todo.

Ante essa citação, apenas acrescentaria ao que já se disse na análise anterior que o enfoque dos conteúdos é desenvolver nos alunos capacidades e habilidades de “ver e sentir” o mundo de maneira que saibam fazer parte do contexto social em que vivem tendo uma participação significativa com noção e percepção desse mundo e dos fatos pertinentes a ele. Por outro modo, criar um mundo reelaborado tecnologicamente promovendo a articulação do subjetivo com o objetivo. Despertar, assim, o conhecimento dos alunos para a outra face do mundo: a tecnologia – as imagens via satélite, os slides, a internet, a informática, etc. – formando, assim, alunos com habilidades e conhecimentos nessa importante globalização na qual a escola está atualmente inserida e por ela envolvida. Dessa forma, o terceiro objetivo (2000: v.4, p.43) seria:

3) Os conteúdos devem ser relevantes do ponto de vista social e ter revelados seus reflexos na cultura, para permitirem ao aluno compreender, em seu cotidiano, as relações entre o

Nessa perspectiva, a citação indica seu propósito de formar nos alunos senso analítico e crítico de modo que compreendam articulando os conhecimentos prévios e científicos aos fatos. Por essa acepção, a realidade à volta do aluno deixa de ser compreendida além de si mesmo, ou seja, com conhecimentos adquiridos o aluno tem oportunidade de ser um participante de sua realidade, conhecendo-a e, não apenas, estar à margem dela. Essa possibilidade de integração, transforma o aluno no cidadão com conhecimentos desenvolvidos e participação significativa na comunidade, na sociedade e, politicamente, no país. Nesse caso, o ensino está voltado para o enfrentamento dos problemas e das necessidades existentes na realidade e o conhecimento adquirido pelo aluno se transforma em ação. Diferentemente, quando na década de vinte foram propostas medidas para conter os descabros que feriam a imagem da sociedade, na concepção da ABE, as crianças foram visadas prioritariamente pelo programa. No entanto, continuaram a margem da sociedade, pois, toda a ação que podiam praticar eram aquelas propostas pelos abeístas como controle e organização de trabalho, de modo que, os alunos eram ensinados como a operários. Portanto, a realidade era visada pelas propostas, no entanto, o ensino não visava a formação de seus alunos, nem tampouco o desenvolvimento de conhecimentos, mas visava o controle e progresso do país.⁶²

Uma vez compreendidos esses três fundamentos para a disciplina de Ciências Naturais, é pertinente que se faça uma incursão aos outros objetivos para uma resumida análise para compreender o que se inscreve nos PCNs, (2000: v.4, p.64), como o seguinte:

Observar e identificar algumas características do corpo humano e alguns comportamentos nas diferentes fases da vida, no homem e na mulher, aproximando-se à noção de ciclo vital do ser humano e respeitando as diferenças individuais.

Essa perspectiva trata de formar no aluno o desenvolvimento da consciência de seu corpo; a consciência do corpo e sua funcionalidade - biológica e fisiológica - ; a consciência do desenvolvimento orgânico nas diferentes fases – criança, adolescência, jovem, adulto jovem, maturidade, idoso (velhice) – e seus comportamentos com respeito a cada fase do desenvolvimento humano. São reveladas as características humanas externas, de modo que os alunos aprendam, entendam e venham a respeitar as diferenças entre os sexos e entre os seres

⁶² Projeto apresentado por D. AMÉLIA DE REZENDE MARTINS ao conselho da Associação Brasileira de Educação (1931). Apud. CARVALHO, 1998: p.175.

- 1) comparação dos modos com que diferentes seres vivos, no espaço e no tempo, realizam as funções de alimentação, sustentação, locomoção e reprodução, em relação às condições do ambiente em que vivem;
- 2) comparação do desenvolvimento e da reprodução de diferentes seres vivos para compreender o ciclo vital como característica comum a todos os seres vivos.

vivos. Inserem-se, nesse segmento, dois dos conteúdos que interessam à presente pesquisa, referentes a fatos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes (2000: v.4, p.70) descritos da seguinte forma:

Por esses objetivos nota-se a importância de os alunos entenderem o conceito de saúde a partir das noções de ser vivo em sua plenitude, incluindo-se aí o próprio homem. Pois, o aprendizado sobre o desenvolvimento humano inclui a higiene com o próprio corpo e as condições saudáveis geradas para a qualidade de vida para o desenvolvimento físico-orgânico, mental e social. Pode-se afirmar, que a consciência do aluno quanto a ser existente no mundo começa por esse aprendizado; é a descoberta de si mesmo ante o mundo como ser vivo. Do mesmo modo, compreender o ciclo vital como característica comum a todos os seres vivos, significa que o aluno deverá atentar às diferenças entre os seres vivos, entre os seres humanos e dessa forma, desenvolver o respeito as diferenças e características individuais dos demais que o cerca.

Nesse sentido, os PCNs (2000: v.4, p.75-76) apontam os seguintes objetivos para esse primeiro ciclo, ainda referentes a fatos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes:

- 1) conhecimento de condições para o desenvolvimento e preservação da saúde: atitudes e comportamentos favoráveis à saúde em relação a alimentação, higiene ambiental e asseio corporal; modos de transmissão e prevenção de doenças contagiosas, particularmente a AIDS;
- 2) elaboração de perguntas e suposições acerca das características das diferentes fases da vida e dos hábitos de alimentação e higiene para a manutenção da saúde, em cada uma delas.

Pode-se perceber que será por esses pressupostos que os alunos terão a oportunidade formar hábitos, de desenvolverem capacidades de prevenção e interações saudáveis – pessoais e coletivas – de conhecer o conceito de saúde e, conseqüentemente, o de doença. Nessa perspectiva é que os alunos deverão aprender sobre a necessidade das condições de qualidade de alimentação, higiene corporal e limpeza do ambiente doméstico. As questões relacionadas

às doenças, as contagiosas e/ou transmissíveis como a AIDS, dependem antes do aprendizado pelos alunos dos fatores que interferem nas possibilidades de aquisição das doenças.⁶³ Porém, também a práxis é visada nos PCNs, pois, não basta “saber tem que participar”, condicionando hábitos pessoais e interações com a comunidade e/ou sociedade onde se inserem.

Mas, quanto a esse aprendizado os PCNs são sutis em dizer que o professor é o responsável por esse ensino, sendo o mediador entre os recursos disponíveis para o ensino e as condições locais da comunidade em que estão inseridos os alunos.

Para tais recursos, o professor pode, pelo meio de pesquisas feitas pelos alunos na comunidade local, saber de ocorrências de doenças e desse modo promover aos alunos um aprendizado prático e dirigido: esta é a práxis. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, v.4, p.74) Desse modo, no primeiro ciclo do ensino fundamental os PCNs apontam para o ensino de conceitos – de saúde e de doença – incluindo-os como necessários conjuntamente ao ensino de fatos, procedimentos, valores e atitudes. Portanto, os PCNs pretendem a formação de práticas de saúde pelos alunos, ou seja, ensino para desenvolver competências.

Retomando novamente a história, relembra-se que a ABE, também, pretendia a formação cívica, moral e, como dito anteriormente, a organização racional do trabalho, conhecimentos necessários para que os alunos pudessem enfrentar a progressista e moderna sociedade brasileira; alunos que seriam os operários organizados da sociedade dos anos vinte. A saúde e a doença pela ideologia abeísta eram sinônimos do comportamento do brasileiro – que vivia no marasmo e na inércia – a Associação não privilegiava as condições locais em que esses alunos se inseriam, nem tampouco as condições ambientais de que esses alunos padeciam. Na verdade, era preciso ver nas crianças de rua, que quebravam vidraças e gritavam em meio aos transeuntes, os exemplos de desregramento que atrasava o país e necessitava de educação para alterar essa imagem descabida de “pequenos marginais”⁶⁴. Os abeístas definitivamente estavam interessados no ensino dos conceitos de saúde e de doença mas,

⁶³ São fatores promotores de doenças: a inadequada ou a má alimentação; a falta de higiene física; as más condições de saneamento ambiental; os comportamentos sociais de risco, tais como: a promiscuidade sexual, o tabagismo, o alcoolismo, a drogadicção, a dependência farmacológica (xaropes, anti-sépticos, antidepressivos, etc.); e outros fatores. Observação do pesquisador (profissional da saúde).

⁶⁴ A propósito do discurso de D. AMÉLIA DE REZENDE MARTINS na ABE, responsável pela área social da Liga de Defesa Nacional. Apud MARTA MARIA CHAGAS DE CARVALHO, 1998: p.175.

ambos, eram representações simbólicas do ponto de vista de um grupo dominante que via o Brasil como o país das elites.

De outra maneira, importava aos eugenistas a saúde sanitária – controlando as endemias e epidemias pelo controle de entrada dos estrangeiros no Brasil - país de mestiços e estrangeiros de comportamentos inadequados, alcoolizados e portadores de doenças venéreas, que corrompiam as moças de família ou destruíam os lares feitos. Interessava aos eugenistas limpar a raça, sendo assim, as crianças em idade escolar deveriam ser sadias, limpas, higiênicas, mas brancas e de preferência filhas de brasileiros, em casamentos eugênicos. Portanto, o que eram os conceitos de saúde e de doença se não representações de um país atrasado pela sua permissividade imigratória, pelos desregramentos dos estrangeiros e a mestiçagem, e pelos cortiços que disseminavam mais doenças. Na verdade, o eugenismo não estava interessado no ensino dos conceitos de saúde e de doença mas, sobretudo, o que interessava eram os brasileiros saneados.

No sentido de uma educação pública e aberta, contrariando as elites e combatendo os educadores tradicionalistas, os pioneiros não citam a preocupação com o ensino conceitual; importava pois, ter mais escolas, mais técnicos e educadores.

As questões que preocuparam os pioneiros centraram-se nas condições que a educação era destinada à sociedade; eram as condições culturais e políticas que norteavam o ensino no Brasil. CAPANEMA, ministro tanto da Educação quanto da Saúde durante nove anos, como visto no capítulo anterior, fez progredir a saúde pública do Brasil. Permitiu e analisou os projetos de postos de saúde, instituiu escolas de técnicos da saúde além de centros de tratamentos de várias doenças – entre as quais a lepra e a tuberculose – além de outros projetos que, postos em ação, permearam todo primeiro período varguista estendendo-se até 1952. Apesar disso tudo, porém, não há indícios de que CAPANEMA tenha manifestado preocupação direta com o ensino dos conceitos de saúde e de doença nem no ensino fundamental, nem em qualquer outro nível de ensino, mas, sem dúvida edificou a saúde pública brasileira.

Atualmente, pode-se perceber nos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS os princípios que norteiam os conceitos de saúde e de doença representados pelos temas transversais⁶⁵, preocupações já manifestadas nas décadas passadas.

Ora, o comportamento doentio da vida urbana e o abandono do campo eram sinais de doença; idealizar brasileiros de sangue e de cor (puros) é idealizar uma sociedade sadia; reestruturar os sistemas de ensino e perceber os déficits do sistema estagnado e inerte, portanto, doente e sem futuro, é identificar a falência de um corpo necessário ao progresso humano e do país (a educação); e aplicar projetos de saneamento público por todo o país, implica compreender que o Brasil estava com focos de doenças que necessitavam tratamento. Em suma, todos esses fatos observados ao longo da história nada mais eram que a preocupação com a saúde e com a doença e que, como se demonstrou, pode ser visualizada pelos objetivos apresentados nos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, sem os cometimentos cívico doutrinários do passado.

Dessa forma, acredita-se que seja necessário, também, analisar alguns dos objetivos no segundo ciclo do ensino fundamental da disciplina de Ciências Naturais e, a seguir, dos temas transversais – meio ambiente e saúde.

A partir do segundo ciclo, os alunos já possuem mais capacidade de compreensão das leituras e das situações que o ensino lhes apresenta.

Assim, os próprios alunos podem recorrer a pesquisas e outros meios de investigação de modo complementar às aulas, além de atividade que favoreçam a apreensão de conceitos. Nesse sentido, segundo os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, (2000: v.4, p.84):

Observar, comparar, descrever, narrar, desenhar e perguntar são modos de buscar e organizar informações sobre temas específicos, alvos de investigação pela classe. Tais procedimentos não permitem a aquisição do conhecimento conceitual sobre o tema, mas são recursos para que a dimensão conceitual, a rede de idéias que confere significado ao tema, possa ser trabalhada pelo professor.

Dessa citação pode-se depreender que os alunos passam a ter acesso a novos meios de aprendizado, representados pelas informações geradas por várias fontes e que irão promover parte do conhecimento científico, aliando-se ao senso comum formando a rede de

⁶⁵ São os temas transversais – saúde e meio ambiente – apresentados nos volumes 4 e 9 para a disciplina de ciências para o ensino fundamental.

conhecimentos que consubstanciam os conhecimentos factuais⁶⁶. Os conhecimentos factuais são resultantes da aprendizagem factual que, em geral, consiste na aquisição de informação verbal literal (nomes, vocabulários, etc.) ou de informação numérica (por exemplo, aprender a tabuada, decorar qual é o quadrado de 15 ou qual é o valor do PI sem necessidade de calculá-lo)(POZO, 2000:p.24-25).

Porém, esses são “os meios que não justificam os fins”, ou seja, serão os recursos utilizados pelo professor e não seus os procedimentos que tornarão possível a aquisição do conhecimento factual e conceitual pelos alunos.

Dessa maneira, a estrutura do conhecimento se forma através dos recursos elaborando o conhecimento conceitual em rede. Essa rede de conhecimentos que articula o senso comum e o conhecimento científico dos alunos promove as condições de compreensão dos seguintes objetivos propostos pelos parâmetros:

- 1) Compreender o corpo humano como um todo integrado e a saúde como bem-estar físico, social e psíquico do indivíduo.⁵
- 2) Estabelecer relação entre a falta de asseio corporal, a higiene ambiental e a ocorrência de doenças no homem.

Nota-se que os alunos deverão, a partir desse ciclo, formar a rede de conhecimentos que integra os diferentes temas e princípios que norteiam os conceitos de saúde e de doença, ou seja, promover e integrar a partir de si (corpo) com o externo (ambiente) e com os agentes (defesas orgânicas e biológicos). Conhecerem os fatores intrínsecos e os extrínsecos nos temas saúde e doenças e, conseqüentemente, os seus conceitos. Inicialmente, a relação teoria e prática da aprendizagem pode não ser de pronto atendidas pelos alunos por desconhecerem

⁶⁶ Sobre os conhecimentos factuais, no Capítulo III desse trabalho, item 1: implicações da profissão docente e do ensino, o tema é mais explorado sob a óptica de POZO.

procedimentos, valores e atitudes , mas, no decorrer das aulas e na interpretação de suas próprias necessidades, segundo a realidade que vivem esses alunos, o conhecimento conceitual e a prática que o cerceia tornam-se possíveis.

O início desse processo pode se dar pelos fatos assistidos, os investigados e os propostos pelos professores de maneira formar nos alunos, os primeiros conceitos e as primeiras práticas. .

Os conteúdos para o segundo ciclo relativos a fatos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes, segundo os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (2000: v.4, p.99-100), são:

- 1) Estabelecimento de relações entre os aspectos biológicos, afetivos, culturais, socioeconômicos e educacionais na preservação da saúde para compreendê-la como bem-estar psíquico, físico e social.
- 2) Identificação de limites e potencialidades de seu próprio corpo, compreendendo-o como semelhante mas não igual aos demais para desenvolver a auto-estima e cuidado consigo próprio.
- 3) Estabelecimento de relações entre a falta de higiene pessoal e ambiental e a aquisição de doenças: contágio por vermes e microrganismos.

A articulação entre saúde corporal (de modo geral) e ambiente implica, ao que tudo indica, a responsabilidade dos alunos a partir de si mesmos com a realidade e as necessidades que os cercam. Isso vem a significar que os parâmetros não pretendem desprezar o senso comum que os alunos possuem. Mas, introduzir novos conceitos, procedimentos, valores e atitudes aos fatos que se relacionam à saúde e à doença; e, para essa condição, o fator ambiental deve ser explorado, pois, são a saúde e a doença situações vividas a partir do próprio ambiente – na casa, o terreno baldio, o saneamento precário ou esgotos “a céu aberto”, a coleta de lixo – e das situações já existentes nesse meio – doenças sexuais, uso de drogas, comportamentos anti-sociais (desordens afetivas, marginalidade, etc.).

Descobrir-se como integrante desse meio é importante para o aprendizado e para a tomada de hábitos e práticas de saúde. Por essa razão, é que os PCNs tocam no termo auto-estima; não se trata da subjetividade desse sentimento, mas do resultado de sua ação no indivíduo que, cuidando de si tem a capacidade de zelar pelos demais respeitando suas diferenças individuais e, juntos, pelo meio em que se inserem .

Portanto, os PCNs pretendem que os alunos tomem para si a responsabilidade de assumir posturas ante o aprendizado escolar; é desejável que os alunos passem da teoria para a prática e se assumam como agentes de transformação do meio em que vivem.

Essa é uma expectativa que se faz necessária ante as grandes alterações e conflitos existentes nos diferentes âmbitos sociais, tais como, os familiares, os profissionais, os políticos, econômicos, dentre outros, que exigem dos alunos conhecimentos necessários para saberem lidar com os diversos fatos e situações que surgem.⁶⁷ Nessa perspectiva, acredita-se que o ensino de saúde no ensino fundamental seja, entre em outras pretensões dos PCNs, a formação de hábitos e de práticas pelos alunos a partir do ensino fundamental.

De modo que sejam os alunos detentores de capacidades e habilidades e possam transformar e/ou melhorar a suas condições de qualidade de vida, bem como, para auxiliar outros para o mesmo objetivo coletivamente. Portanto, essa aprendizagem conceitual é igualmente conscientizadora, pois, a saúde é um direito de todos os cidadãos, a começar pelos alunos (crianças). Por essa razão, os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (2000: v.9, p.101), fazem que a aprendizagem forme alunos capazes de:

- 1) Compreender que a saúde é um direito de todos e uma dimensão essencial do crescimento e desenvolvimento do ser humano;
- 2) Compreender que a condição de saúde é produzida nas relações com o meio físico, econômico e sociocultural, identificando fatores de risco à saúde pessoal e coletiva presentes no meio em que vivem;
- 3) Conhecer e utilizar formas de intervenção individual e coletiva sobre os fatores desfavoráveis a saúde, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e a saúde da comunidade;
- 4) Conhecer formas de acesso aos recursos da comunidade e as possibilidades e utilização dos serviços voltados para a promoção, proteção e recuperação da saúde;
- 5) Adotar hábitos de autocuidado, respeitando as possibilidades e limites do próprio corpo.

⁶⁷ Esses problemas com os quais a escola deve comprometer-se aparecem mediados por alguns conhecimentos do momento presente: por um lado, as constantes mudanças de nossa sociedade, originadas de um maior pluralismo e de uma maior diversidade e, por outro, as mudanças em nossos alunos, motivados por formas de se comportar diante dos diferentes conflitos sociais. (Cit. MANOEL GONZÁLEZ ALFAYATE. Para um sistema básico de valores compartilhados no projeto educativo de centro. Artigo. 2002: p.52) Valores e temas transversais no currículo. ÁLVAREZ (org). Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

Analisando esses objetivos percebem-se as implicações que cada um deles trazem: 1) a saúde como um direito: é dar condições de os alunos se perceberem como cidadãos integrados ao meio social, não no que vivem, mas na sociedade como um todo; 2) condição de saúde produzida nas relações: é articular condições próprias às gerais ou coletivas, sendo, cada membro da comunidade responsável pelas condições ou pela qualidade de saúde, o valor é coletivo; os procedimentos são a solidariedade e a atitude são os hábitos e a prática de saúde; 3) formas de intervenção individual e coletiva: em outras palavras “o destino está em suas mãos”. Portanto, é importante articular ações conjuntas que venham garantir a saúde da comunidade como, por exemplo, mutirão de limpeza de terrenos baldios, de limpeza das ruas e coleta de lixo, campanhas de vacinação no bairro, etc. ; 4) formas de acesso aos recursos da comunidade: subentende-se que os cidadãos devem exercer os seus direitos tendo acesso aos serviços e aos recursos de promoção à saúde oferecidos pelos órgãos públicos e federais; 5) adotar hábitos saudáveis e práticas diárias. São essas as perspectivas abertas pelos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ao final do ensino fundamental. Portanto, é esperável que os alunos tenham: a capacidade de administrar suas próprias ações de saúde ante a comunidade.

Ao se retomar as pautas de higiene escolar que fizeram parte da ideologia eugênica nos anos vinte, percebe-se que estava centrada na formação de hábitos saudáveis⁶⁸, porém, pertinentes somente a elite na qual estavam inseridas. Porém, a diferença desse fato histórico com a pretensão atual é que a admissão dos alunos à escola era de acordo com a normalidade

⁶⁸ As crianças adquirem bons costumes e os propagam em casa, onde desejam que tudo se passe como na escola, a cujo o meio puro e sadio facilmente se acostumam. Cit. FONTENELLE, J. P. Compêndio de Higiene, p.25. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1942. Apud. COSTA, artigo: Estado, educação e saúde: a higiene da vida cotidiana. Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade, n.º 4, p.5 - 27. São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

de saúde, avaliando-os pelas condições físico e mentais, visando ao ideal de formação de práticas e hábitos de saúde, mas de brasileiros puros. Portanto, a normalidade eugênica era, na verdade, antidemocrática e autoritária, servindo a elites que preservavam somente seus próprios interesses e, não estavam preocupadas com a realidade brasileira, mas, com a imagem de brasileiros.

Nos PCNs, ainda para o segundo ciclo, os conteúdos a serem desenvolvidos traduzem as ações e as práticas esperadas dos alunos desse ciclo. Dessa forma, segundo os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (2000: v.9, p.109-110), podem-se observar os seguintes conteúdos:

- 1) Identificação e expressão de sensações de dor ou desconforto (fome, sede, frio, prisão de ventre, febre, cansaço, diminuição da acuidade visual ou auditiva);
- 2) Noções gerais de higiene dos alimentos relativas à produção, transporte, conservação, preparo e consumo;
- 3) Reconhecimento das doenças associadas à falta de higiene no trato com os alimentos: intoxicações, verminoses, diarreias e desidratação; medidas simples de prevenção e tratamento.
- 4) Medidas práticas de autocuidado para a higiene corporal: utilização adequada de sanitários, lavagem das mãos antes das refeições e após as eliminações, limpeza dos cabelos e unhas, higiene bucal, uso de vestimentas e calçados apropriados, banho diário.
- 5) Valorização da prática cotidiana e progressivamente mais autônoma de hábitos de higiene corporal favoráveis à saúde;

Por esses conteúdos pode-se perceber a articulação entre percepção de sinais e sintomas de doenças e as ações preventivas de saúde. Nesse contexto, acredita-se que o ensino

dos conceitos relativos a saúde e a doença já está ocorrendo gradativamente, pois, a percepção e a ação conjunta conferem a necessidade de compreensão de fatos e situações⁶⁹.

Nesse contexto, cada objetivo acima confere aos alunos conhecimentos os quais, ao longo do aprendizado escolar, irão promover o conhecimento conceitual cada vez mais integrado às suas necessidades e à realidade do meio em que vivem. Nesse caso, os professores são os mediadores do aprendizado articulando teoria e prática, realidade e necessidade e, eles não têm de ensinar aos alunos a compreensão desse contexto, mas, fazê-los aprender com o contexto que os cerca. Pode-se dizer que essa seja a razão pela qual os

conteúdos · Esses valores não podem ser outros senão aqueles que regulam o nosso sistema de convivência e que definem a finalidade principal de nossa educação: favorecer nos alunos o pleno desenvolvimento da personalidade que configura o *ser* pessoa.

Dessa citação depreende-se que os valores que devem ser ensinados aos alunos são aqueles que repercutem no dia-a-dia dos alunos, que se inserem no cotidiano tanto escolar quanto na comunidade. Essa perspectiva de formação dos PCNs não difere do pretendido na escola das décadas anteriores. No entanto, a prática e os hábitos saudáveis são enfoques importantes dessa atual formação, independentemente, dos demais fatos que marcam a atual sociedade brasileira e fatos políticos do país.

⁶⁹ A propósito do termo fatos que referem-se a um contexto mais amplo do dia-a-dia das pessoas (fatos sabidos) e, o termo situações implicando as imprevisíveis ou as inesperadas.(as vivenciadas)

A educação hoje implica a identidade, a história e a cultura dos que ensinam: os professores; além disso, importa o acesso ao processo ensino-aprendizagem com a preservação da identidade dos que aprendem: os alunos.

Finalmente, podem-se encontrar nos PCNs os objetivos que se referem às atitudes de forma a resgatar a cultura de saúde, dando oportunidade aos alunos estarem conscientes de seus papéis, individuais e coletivos, sobre o tema. Desse modo, pretendem os PCNs que haja recursos disponíveis (atividades e serviços) que possam promover a atenção à saúde individual e coletiva e, assim, pela ação da cidadania, os alunos possam colaborar como promotores de saúde. Mas, para que essa colaboração seja efetiva, têm os alunos de adquirir a compreensão dos sinais e sintomas das doenças que podem ser comuns na sua comunidade e, entenderem o processo evolutivo, protegendo-se como os terceiros⁷⁰. Então, os alunos são agentes de saúde que compreendem os fatos e as situações que implicam a saúde e a doença no contexto da comunidade em que vivem. É possível, dessa forma, atingir, sob a óptica social e educacional, o êxito de melhoria na sociedade como um todo (realidade ou utopia?); para a escola é mais que uma vitória, é uma conquista. Porém, quantos são os fatores que auxiliam ou desfavorecem as perspectivas apresentadas pelos PCNs? O que está implicado no ensino dos conceitos de saúde e de doença e na profissão docente, considerando as propostas dos PCNs?

A essas questões seria possível responder que a pretensão dos PCNs é clara no que tange ao ensino conceitual: seja para o tema saúde e/ou meio ambiente. Pois, está implícito nos temas a necessidade dos alunos compreenderem e praticarem o aprendizado adquirido e, atenderem a coletividade por essa aprendizagem. Sendo assim, poder-se-ia se dizer que a

⁷⁰ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 2000: vol. 9, p. 114.

proposta dos PCNs vem ao encontro dos objetivos desse trabalho no que se refere, ao modo como, o ensino de conceitos de saúde e de doença é proposto nas 5.^a e 8.^a séries do ensino fundamental e reconhecer as implicações desse ensino tanto para os professores quanto para os alunos.

Assim, acredita-se que no decorrer desse trabalho possam surgir outros aspectos além dos pretendidos por esses objetivos. De qualquer forma, no capítulo seguinte serão feitas algumas considerações sobre o ensino conceitual e a profissão docente de forma a se poder analisar mais amplamente as questões até aqui tratadas.

CAPÍTULO III

ENSINAR CONCEITOS DE SAÚDE E DE DOENÇA: Os professores ensinam e os alunos aprendem

Apresentados os fatos referentes aos movimentos educacionais nas décadas de 20 e 30, conviria reiterar que o ensino de saúde foi, nessas décadas, um dos temas mais debatidos, tendo repercussão nacional e envolvendo não somente os sistemas educacionais mas a sociedade brasileira. Como já foi observado, o movimento da ABE na década de vinte é que fomentou as idéias sobre o assunto, na pretensão de transformar o país e tendo a educação como principal arma para o progresso nacional. Nos seus discursos carregados de entusiasmo pela educação, a ABE abre espaços significativos para debates que propunham uma educação cívico-transformadora e imediata uma vez que, pela sua óptica, o país estava depauperado pelo atraso e condenado pelas endemias e epidemias. Dessa forma, a Associação Brasileira de Educação investiu na educação, tomando-a como a única possibilidade efetivamente capaz de combater os males que vinham assolando a sociedade brasileira.

Quase que paralelamente, na mesma década de vinte, o movimento eugenista, reitera-se também, propunha que fossem tomadas medidas eficazes para combater as doenças que se alastravam pela sociedade. Porém, não bastava que a educação sanitária se ativesse ao debelamento de doenças, eram necessárias as políticas de saneamento voltadas para a limpeza dos portos e dos cortiços; era necessário, ainda, conter a imigração e, conseqüentemente, privilegiar os casamentos eugênicos. Mas, também era necessário

selecionar os alunos em idade escolar de acordo com as suas aptidões físicas e mentais visando dessa maneira ao desenvolvimento de bons comportamentos e da inteligência “branca e pura”; enfim, era necessária uma educação voltada a sanear a raça, os lares, as famílias, a escola.

Mas algo em comum há entre esses dois movimentos da década de vinte: a educação. No centro dos seus discursos a força de uma educação que visava à transformação dos indivíduos e da sociedade. Mas, se a educação era para esses movimentos o principal meio de modificação era necessário também, conceber princípios que formassem indivíduos aptos a se transformarem. E, é a partir do manifesto dos pioneiros na década de trinta que os debates se travam em torno de uma educação que não está voltada a sanear os males de um país doente e nem buscando higienizar a sociedade; que não atende apenas as necessidades das elites mas, que é única, laica e obrigatória. O manifesto dos pioneiros, como já foi observado, inaugura uma nova fase de discursos sobre a educação: a educação nova. Nova no sentido de desenvolver, adaptar e preparar os indivíduos para a sociedade, para o trabalho, para a produção e para as profissões. Por outro lado, o manifesto não trata diretamente do tema da saúde, mas dos seus aspectos estruturais⁷¹ do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem como partes que compõem a educação nova. No entanto, vale ressaltar que os processos do ensino e da aprendizagem não ficaram limitados no manifesto da década de trinta, repercutindo até o presente momento. Desse modo acredita-se que seja importante refletir sobre o ensino e a aprendizagem que neste trabalho, estarão dirigidas as reflexões para o tema dos conceitos de saúde e de doença constando de

⁷¹ Ao que refere a educação laica, gratuita e obrigatória e, a capacitação de professores para o ensino.

suas representações e que, hoje, estão debruçados sobre as diretrizes dos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Vistos no capítulo anterior, os parâmetros são os atuais segmentos escolares que privilegiam a saúde a partir do aluno e, desse aluno, o cuidado com meio em que vive.

Mas, tendo os professores os parâmetros à mão, torna-se mais fácil ensinar os conceitos de saúde e de doença? O que implica o ensinar? Com o pretexto de responder a essas questões, este capítulo pretende discorrer sobre as implicações sociais e pedagógicas no ensino dos conceitos e na profissão docente, acreditando que sem isso não se poderá compreender o que ao final desse trabalho está sendo proposto, ou seja, como compreender os depoimentos dos professores e os argumentos dos alunos sem a compreensão do que está implícito nessas relações⁷²?

1. As implicações da profissão docente e do ensino

Para poder discorrer sobre as implicações pedagógicas na profissão docente e no ensino de conceitos, no caso o de saúde e o de doença, faz-se necessário adentrar uma, dentre várias, características da profissão docente que trata das competências para ensinar e a sua construção a partir da escola.

Definir competências não é uma tarefa das mais fáceis, pois, é necessário identificar os elementos que as formam. Esses elementos podem ser a história pessoal, a história acadêmica e a da formação profissional, bem como, os atributos adquiridos pelo professor na prática que envolve a relação direta no dia-a-dia com a escola e com os alunos assim como, no planejamento das aulas, na pesquisa dos temas a serem abordados em sala de aula, etc. Assim, essa capacidade de ação ante uma situação exige do professor conhecimentos para poder interferir, mediar ou solucionar situações; as competências nele manifestadas são, em si, conhecimentos: elas utilizam, integram, ou mobilizam tais conhecimentos. Assim, são muitos os significados de competência”,

⁷² A propósito das relações professor-aluno, ensino-aprendizagem, saber-fazer, e outras que estão inseridas no processo de Educação.

Bem, se são múltiplos os significados de competência, então acredita-se que seja necessário compreender antes o que são conhecimentos e de que modo são adquiridos. Pois, segundo PERRENOUD (1999: p.7-8), é observado que:

No sentido comum da expressão, estes (os conhecimentos) são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação. Quase toda a ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes.

Depreende-se dessa citação que os conhecimentos formam a compreensão das situações e dos fatos que são presenciados no dia-a-dia e, através da compreensão são estruturadas as redes de representações que fornecem ao indivíduo condições de conceituar e dar significados às situações e aos fatos assistidos. Sendo assim, se percebe que a ação que mobiliza os conhecimentos elementares e esparsos corresponde a aquela que exige do professor uma intervenção mais indireta, ou seja, não se faz necessário que ele organize todos os seus conhecimentos para conceber a intervenção, bastando que encontre naturalmente por sua experiência de vida ou de profissão respostas mais imediatas ante a uma determinada situação.

De outro modo, a ação que mobiliza os conhecimentos complexos ou organizados em rede, vêm exigir que o professor organize os seus conhecimentos fazendo entre eles relações que formem mais que uma simples idéia, mas a certeza na intervenção ou resposta a uma determinada situação; nesse caso, o professor não poderá se basear em hipóteses mas, também, identificá-las e respondê-las. Portanto, “competência é definida como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (PERRENOUD, 2000: p. 7)

Desse modo, a competência que leva ao ensino tem a sua base, dentre várias, voltada para a construção de conhecimentos. Isso não significa que para ensinar os conceitos de saúde ou de doença tenha sido necessário que o professor as vivenciasse mas, que compreenda esses processos como naturais por serem inerentes a todos. O que leva a compreender que para ensinar os conceitos, tanto de saúde como o de doença são necessários os conhecimentos desses processos e os princípios que os cercam.

Mas, somente os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida e o senso comum não bastam para a aquisição de competência, pois dessa maneira, os conhecimentos são

limitados pelo senso comum, não havendo uma lógica mais abrangente que se estenda à prática mais específica dos conceitos. Por outro lado, o senso comum não deixa de constituir competências, ainda que primárias. Afinal, o senso comum mobiliza também conhecimentos parciais advindos de experiências e de práticas no contexto do meio social.

Analogamente, ao se comparar o professor ao terapeuta, nota-se que, para ambos há uma série de procedimentos que são resultantes dos conhecimentos adquiridos e que é necessária uma prática que expresse sua competência, ou seja, a competência diz respeito, também, à capacidade de resolver situações problemáticas e imprevisíveis, ricas em ações. Essa competência se refere ao estudo dos casos, do diagnóstico, da fixação e compreensão dos limites do paciente e da intuição aliada à observação, bem como, dos demais segmentos do tratamento (organização dos conhecimentos em rede). Nesse sentido, PERRENOUD (1999: p.8), faz a seguinte observação:

As competências clínicas de um médico vão muito além de uma memorização precisa e de uma lembrança oportuna de teorias pertinentes. Nos casos em que a situação sair da rotina, o médico é exigido a fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se ao vivo, em função tanto de seu saber e de sua perícia quando de sua visão da situação.

Esses conhecimentos, porém, não são e não podem restringir-se à sua construção limitada no ambiente de sala de aula. Ao contrário, se complementam pelas ações como, por exemplo, do discurso de sala, dos procedimentos e das atitudes do professor perante o seu planejamento, a sua interação com os conteúdos, a sua relação com os alunos e, finalmente, a integração de todos - alunos e professor - com o ambiente externo da sala ou seja, o da escola e, nesse, último aspecto vale ressaltar a sua influência não somente sobre os alunos mas, também, sobre a prática do aprendizado dos mesmos alunos com o meio que os cerca. Assim, compreende-se que a competência está além de meros conhecimentos isolados e inertes; para se constituírem em competências, os conhecimentos têm que ser postos em ação. Outro ponto a ser analisado são as ações do professor podendo-se citar, como exemplo, o discurso de sala de aula. O discurso de sala de aula, possui uma característica relevante: a heterogeneidade ou é multivocal, ou seja, possui um papel importante como recurso relevante para o

desenvolvimento pessoal de todos os envolvidos⁷³. Segundo, VALSINER (1998: p.34), observa que:

Certamente, os processos de discurso em sala de aula são muito complexos, tanto do ponto de vista de suas bases estruturais (número e tipo de participantes, seus diversos papéis sociais e sua orientação correspondente para determinados objetivos; as tarefas educacionais envolvidas) como de seus aspectos dinâmicos (ou seja, o fluxo de “ocorrências” episódicas interativas à medida que se desenvolvem as atividades de sala de aula)

Por essa observação pode-se perceber que o discurso de sala de aula pode ser visto, segundo o autor, sob dois ângulos: o primeiro, sob às bases estruturais que envolvem o ambiente da sala de aula e seus componentes, a representação social de cada indivíduo bem como os conhecimentos individuais adquiridos para corresponder às propostas de sala de aula e, à condução e interação dos conteúdos pelo professor. Nesse ângulo, o ensino de conceitos, como o de saúde e o de doença, pode ser elaborado de maneira que o professor expresse seus conhecimentos com competência para tal mas, no entanto, não consegue estabelecer argumentos que se sobreponham aos conhecimentos ou ao senso comum dos seus alunos, pois, esses últimos trazem consigo suas próprias representações pessoais e sociais significativas que transformam o sentido da aprendizagem. Então, nessa perspectiva se encontram novos aspectos: as relações professor - alunos; alunos - conteúdos e, professor - ensino, aspectos esses que podem envolver outras ações como, por exemplo, a aprendizagem e a prática diária das aprendizagens. Portanto, essas relações e a aprendizagem e prática das aprendizagens se referem aos aspectos dinâmicos que envolvem a interação com os fatos ocorridos durante as atividades propostas em sala de aula. Esse dinamismo implica situações que exigem da relação professor-aluno a elaboração de condutas e posturas frente aos problemas que podem surgir. Essas situações em parte, podem exigir do professor mais intuição e criatividade do que o propriamente dito conhecimento do conteúdo e, em parte, dos alunos que necessitam exercitar a compreensão e a interrelação do conteúdo com a realidade de seu meio, evidentemente, tendo como eixo as necessidades existentes no âmbito familiar e/ou na sua comunidade.

O segundo ângulo de compreensão do discurso de sala de aula e essa interrelação que se faz pela internalização dos conteúdos ministrados.

⁷³ Não é somente o que o professor diz ou faz, mas também como o diz ou faz e o que não diz ou não faz (e se persiste nisso, mesmo quando desafiado – ou desiste) o que estabelece o verdadeiro mundo da restrição na sala de aula. Cit. VALSINER 1998: p 35)

Segundo VALSINER (1998: p.35):

Assim, todas as regras simbólicas e de ação usadas em um contexto escolar determinado pretendem orientar a criança para uma reconstrução internalizada dos modelos da sociedade em que vive como suas compreensões pessoais acerca do que valoriza.⁷⁴

Pelo que se pode analisar dessa observação, essa internalização e as regras simbólicas podem se apresentar quando da confrontação das necessidades existentes no meio em que vivem os alunos e a realidade que o ensino apresenta, sugerindo uma reconstrução pelos alunos dos modelos sociais de conduta a serem internalizados; quanto à internalização visando não adentrar os processos psico-pedagógicos, essa pode ser entendida como a aquisição da compreensão e organização dos conhecimentos pelos alunos que tornam-se aptos a valorizar com significado a realidade que os cerca⁷⁵. Desse modo, considerando o discurso de sala de aula, que propõe tanto a base estrutural como os aspectos dinâmicos e, havendo uma interrelação desse conjunto, o senso comum transformado em conhecimento científico, talvez seja o maior desafio tanto do professor como ao que se diz de sua competência para ensinar.

Porém, esse desafio não é mais um exemplo das ações que exerce o docente, mas está incluso na arte do ensino. Assim, os conceitos de saúde e de doença e, os seus significados relacionados, pertinentemente, com as representações sociais simbólicas incluindo a história e cultura de cada aluno no contexto da sala de aula e a relação que esses últimos fazem com as suas necessidades constituem-se em um exemplo do desafio que o professor terá que enfrentar.

Para que se possa compreender um pouco mais dessa dinâmica entre senso comum e conhecimento científico, primeiramente, se tomam alguns dos aspectos ou características dos conhecimentos prévios que, segundo POZO (2000: p.41) são as seguintes:

a) são construções pessoais; b) possuem coerência do ponto de vista do aluno, não do ponto de vista científico; c) são bastante estáveis e resistente à mudança; d) possuem um caráter implícito. São descobertos nas atividades ou previsões (“teorias em ação”); e) são compartilhados por outras pessoas, sendo possível reunir em tipologias; f) e procuram a utilidade mais do que a “verdade”.

⁷⁴ A propósito ver THAPAN, 1986. Apud VALSINER, 1998: p.35

⁷⁵ De fato, quando se trata de decidir e agir com relação à qualidade de vida das pessoas, é fundamental trabalhar a partir da visão que cada grupo social tem do significado do termo “meio ambiente” e, principalmente, de como cada grupo percebe o seu ambiente e os ambientes mais abrangentes em que está inserido.(PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000: vol.9, p.31)

As construções pessoais derivam dos conhecimentos adquiridos desde a infância no contexto familiar e, posteriormente, com os outros grupos ou classes sociais, incluindo a sua própria cultura. Assim, a relação de conhecimentos prévios e a realidade do ambiente familiar e social que faz com que o aluno tenha a compreensão de conceitos. Dessa maneira, acredita-se que, aquilo que a sua experiência e as suas vivências lhe deram de resultado – positivos ou negativos - é o que pode determinar a importância do seu ponto de vista sobrepondo-se aos conhecimentos científicos que possa vir a adquirir. Nessa perspectiva, é que as novas ações do professor, no ensino dos conceitos de saúde e de doença, passam a ser necessárias. Portanto, a estabilidade dos conhecimentos prévios pode ser ameaçada por mudanças, pois, o contexto de experiências e vivências é transitório do ponto de vista do desenvolvimento humano e pelas circunstâncias que modificam o seu meio social, no entanto, essas circunstâncias ainda são determinadas pelo senso comum.

Dessa forma, ocorrendo a “fixação conceitual”⁷⁶ o aluno irá compartilhá-lo com aqueles que se identificam com as mesmas idéias e, desse modo, pode ocorrer que dentro de uma sala de aula haja um grupo de alunos que dão significados aos conceitos diferentemente de outro grupo dessa mesma sala.⁷⁷

E, finalmente pode-se dizer que, a necessidade que cada aluno possui dentro da classe ou grupo social a que pertence, o faz aceitar a idéia de que para tudo deve haver uma utilidade implícita no seu contexto, ou seja, compreender o conceito por exemplo, de saúde é saber lidar com a higiene do corpo, é exercitar-se, é se banhar todos os dias, etc., sendo que o seu significado dessas ações empenhadas por ele, são a resposta do conhecimento adquirido, seja, anterior a escola ou não, porém, há aqui uma dimensão maior sobre os significados de saúde adquirida pelo conhecimento posto em ação. Dessa forma, segundo POZO (2000: p.41):

Existe um bom número de sugestões sobre as causas psicológicas para que os alunos tenham as idéias que têm sobre muitas situações. Desde o predomínio do perceptivo, ou o uso de um raciocínio causal simples, até a influência da cultura e da sociedade, canalizada especialmente através da linguagem e dos meios de comunicação, sem esquecer os efeitos indesejados do ensino que, às vezes, não somente não modifica as idéias dos alunos, mas além disso, gera novas idéias cientificamente errôneas.

⁷⁶ A propósito da “fixação conceitual” que significa a ação do aluno fixar uma idéia única sobre determinado conceito sendo essa a resultante da limitação pessoal dos conhecimentos que podem ser adquiridos.

⁷⁷ A tendência é a conformação de hábitos legitimados pelos diversos grupos de inserção do aluno e não necessariamente aqueles considerados teórica ou tecnicamente adequados. Cit. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2000: p.97

Por essa observação pode-se perceber que há questões psicológicas, sociais, políticas e culturais que interferem tanto na aprendizagem como no ensino dos conceitos e que, a escola pode não conseguir que seus alunos detenham o conhecimento correto dos conceitos. Desse modo, não se deve julgar a competência do professor no ensino desses conceitos, no caso de saúde e ou de doença, apenas pelos seus conhecimentos mas, antes disso, ela se faz pela a sua argumentação persuasiva e significativa que leva à transformação efetiva do senso comum dos alunos.

Portanto, a competência para ensinar conceitos deve, primeiramente, levar em consideração o universo de compreensão dos alunos para, então, poder transformar seus conhecimentos prévios em conhecimentos científicos.

Recorrendo à distinção estabelecida por COLL (1998), POZO (2000: p.43), observa-se que:

(...) é necessário que o aluno não somente procure o *significado* da tarefa – relacionando-a com conhecimentos que possui, mas principalmente que tente encontrar sentido no que está aprendendo, ou seja, que descubra o que está relacionado com o que vê e com o que o cerca, que ‘tem sentido’ esforçar-se para compreender.

Desse modo, se percebe pela observação que o aluno necessita comparar as situações que o cercam com o aprendizado adquirido e, desse modo, o ensino dos conceitos passa a ter significado ou sentido. Assim, a ação do professor implica a dinâmica do ensino que leva o aluno a adquirir conhecimentos relacionando-os com as suas necessidades. O que se está pretendendo dizer, toma-se como exemplo a questão a respeito do professor que explica o conceito de saúde para os seus alunos levando-se em conta a o universo sócio-cultural que possuem; bem como, o reconhecimento do contexto das situações e experiências comuns e o significado resultante dessas situações para ambos, professor e alunos. Bem, para o professor pode estar claro o que pretende ensinar mas, para os alunos poderá ser conflitante a compreensão e o entendimento de que saúde também pode ser expressa em termos de prática e atitude⁷⁸. Isso demonstra que a tarefa do professor, no ensino de conceito de saúde e de doença, implica não somente a sua disposição de conhecimentos mas também sua disposição de conhecer e saber-fazer na ação, de modo que se faça com que os alunos tenham “a visão”

⁷⁸ Tanto a prática de saúde como as atitudes saudáveis se referem ao comportamento do aluno ante a sua higienização física, mental, sexual, social (individual ou coletiva) e, com o meio ambiente em que vive.

do que está sendo exposto, sabendo relacionar fatos e conceitos, bem como, os significados e a prática dos mesmos, somente assim, o aprendizado torna-se significativo.

Essa disposição do professor em conhecer, e saber-fazer na ação é resultado de *construções* que se estabelecem no *processo dinâmico* do ensino e da aprendizagem e, no entanto, os fatos, “procedimentos” e as “teorias” são estáticos. (SCHÖN, 2000)

No tocante ao que é fato e o que são conceitos, faz-se necessário distinguir a diferença dos mesmos, pois, segundo POZO (2000: p.24):

É importante compreender a diferença entre esses dois tipos de conhecimento⁷⁹, já que, embora estejam intimamente ligados, em muitos casos os objetivos e fins da educação costumam estar dirigidos mais a uns do que a outros. Além disso, tanto do ponto de vista dos processo de aprendizagem envolvidos na sua aquisição como das estratégias de ensino necessárias para a sua instrução ou das técnicas de avaliação, ambos os tipos de conhecimento são diferentes.

Depreende-se da citação que tanto o fato como os conceitos, apesar de intimamente ligados, são conhecimentos diferentes no sentido de como esses são construídos, ou seja, o fato tem a sua construção a partir de situações vividas e assistidas, enquanto que os conceitos podem ser construídos pelo significado ou sentido que se dá aos fatos.

A diferença é que os fatos são estáticos e os conceitos são mutáveis de acordo com conhecimentos adquiridos.

Segundo os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (2000: p. 31)

O professor poderá promover a destabilização dos conhecimentos prévios, criando situações em que se estabeleçam os conflitos necessários para a aprendizagem – aquilo que estava suficientemente explicado não se mostra como tal na nova situação apresentada.

Por essa citação percebe-se que o professor deve possuir condições, ou promovê-las, para transformar a teoria na prática, visando antes a compreensão dos seus alunos dos fatos que compõem a realidade que os cerca. Assim, leva-se a considerar que “fato” é uma aprendizagem factual⁸⁰ e que se constrói a partir do senso comum e de modo reprodutivo, ou seja, é uma ação que leva à aprendizagem sem necessidade de conceito, mas de memorização.

⁷⁹ O autor se refere a fatos e conceitos como dois tipos de conhecimentos distintos mas relacionados entre si.

⁸⁰ Em geral a aprendizagem factual costuma consistir na aquisição de informação verbal literal (nomes, vocabulários, etc.) ou de informação numérica (por exemplo, aprender a tabuada, decorar qual é o quadrado de 15 ou qual é o valor do PI sem necessidade de calculá-lo). Cit. POZO, 2000: p. 24-25.

A memorização, no entanto, exige a ação repetitiva do fato para que este não seja esquecido, o que sugere treinamento mais que a prática, e sem necessidade de conceito.

No caso, por exemplo, memorizar um número telefônico (dado) exige que se faça a ligação para o número (ação); ligando repetidamente (modo reprodutivo) para o mesmo número, ocorre a aprendizagem factual (memorização); não havendo a repetição corre-se o risco de se esquecer parcial ou totalmente o número telefônico⁸¹.

Por outro lado a aprendizagem de dados e fatos promove o conhecimento quando das experiências do indivíduo em termos de valores cognitivos como, por exemplo, quando do uso do raciocínio, memorização, criatividade seguidos da iniciativa, aptidão, apreensão que finaliza com a atitude, procedimentos e a ação.

Após esse processo o indivíduo possui, então, a capacidade de definir conceitos, entender o fato e dar o significado às suas ações. Desse modo, as ações, procedimentos e atitudes do professor são aspectos relevantes e, possivelmente, o modelo para a construção dos valores de seus alunos que, com significado, transformam o senso comum dos mesmos⁸².

Dessa forma, chega-se aos conceitos científicos.

Mas, precedendo os conceitos científicos se faz necessário entender como o professor irá, em sala de aula, abordar um outro aspecto que precede os conceitos científicos – a atribuição de significados⁸³.

Trata-se de atribuir significados às situações e aos fatos que ocorrem no contexto de vida dos alunos; de dar sentido às ocorrências do contexto social, seja na comunidade em que vivem, seja num contexto maior da sociedade em que estão inseridos. Assim, nessa perspectiva o desenvolvimento de significados pode, do ponto de vista dos alunos, ser útil no sentido de poder dar significados aos fatos. E, COLL E ONRUBIA (1998: p.77-78) ainda observam a esse respeito que:

⁸¹ Este caráter reprodutivo da aprendizagem de dados e fatos faz com que o processo fundamental seja a repetição, que leva a uma automatização dessa informação de forma muito similar ao que ocorre com a aprendizagem de habilidades. Cit. POZO (2000: p. 25).

⁸² Quanto ao ensino de atitudes e valores, embora muitas vezes o professor não se dê conta, estará sempre legitimando determinadas atitudes com seus alunos. Afinal, é ele, o professor, uma referência importante para a sua classe. Cit. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, v.4, 2000: p. 35)

⁸³ O ensino escolar é concebido como uma prática social cuja finalidade é a de contribuir para o desenvolvimento das pessoas na dupla vertente de socialização e de individualização; a propósito, os autores aqui citados se referem à “concepção construtivista da aprendizagem escolar e do ensino”. Cit. COLL E ONRUBIA, 1998: p.77.

Socialização porque a educação escolar pressupõe um conjunto de atividades e práticas socialmente estabelecidas e regulamentadas com a finalidade de ajudar os membros do grupo social a assimilar e apropriar-se de idéias, conceitos, habilidades, destrezas, normas de conduta, sistemas de valores, etc., que se consideram relevantes para a participação adulta, ativa e crítica nesse grupo.

Individualização porque a apropriação ativa desses conhecimentos culturais⁸⁴ deve permitir às crianças e jovens do grupo não somente integrarem-se ao mesmo tempo e serem capazes de agir como membros adultos do grupo, mas também desenvolverem-se como indivíduos com suas próprias peculiaridades capazes de agir como agentes de mudança e de criação cultural.

Pode-se analisar nessa observação que a tarefa de ensinar é complexa devendo o professor fazer “*a ponte*” entre as expectativas individuais e as exigências da vida em sociedade. Portanto, o ensino escolar envolve duas demandas – a individual e a social - e nessa relação se inclui a preparação do aluno para agir como ser ativo maduramente no grupo a que pertence e, dentro desse grupo, ele deve empreender iniciativas que possam transformar o seu próprio contexto.

Essa possibilidade de transformação do contexto é que vem exigir que o aluno recorra aos significados sabendo atribuí-los corretamente aos fatos que o cercam. Ao considerar que o estado de saúde ou de doença decorre da insatisfação ou não das necessidades biológicas, afetivas, sociais e culturais, que, embora sejam comuns, apresentam particularidades em cada indivíduo, nas diferentes culturas e fases da vida⁸⁵, então, pode o aluno se deparar tanto com elementos subjetivos do contexto (as necessidades afetivas e culturais) quanto com os elementos concretos do mesmo contexto (as necessidades biológicas e sociais), não permitindo que ele compreenda como se dá a relação entre esses elementos. Por isso, antes de discorrer sobre a importância dos significados e como se dão suas atribuições, é necessário identificar cada um desses elementos: fato, conceito e significado, baseando-se no que se discorreu até o presente momento sobre os mesmos.

Como já foi dito anteriormente, fato é todo acontecimento ou ação real; o conceito é uma idéia, uma opinião formada sobre o fato; e, o significado é o sentido atribuído ao conceito que, pode ser diferente sob o ponto de vista de diferentes alunos. Dessa forma, os fatos são inúmeros no dia-a-dia das pessoas, desses fatos é amplo e variado o conceito e será

⁸⁴ A propósito desses conhecimentos culturais a que COLL E ONRUBIA(1998) se referem, trata-se dos conhecimentos prévios e ao senso comum adquiridos pelos alunos anteriormente à escola e que, a partir dessa, podem se transformar em conhecimentos científicos sem a necessidade de interferência na cultura dos indivíduos.

⁸⁵ Cf. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, v.4, 2000: p.52)

diferentemente apreciado entre as pessoas, mas o significado poderá ser semelhante ou totalmente diferente do ponto de vista de cada pessoa mas, conceito e significado estão intimamente relacionados. Ao que tudo indica, segundo POZO, (2000: p.29)

(...) não parece sensato que o aluno aprenda grandes listas de datas e dados históricos se depois não vai conseguir dar significado a esses dados dentro de um marco conceitual; mas também não teria sentido que o aluno estudasse todos os conceitos significativos para o historiador, mas sim aqueles que lhe serão úteis para alcançar níveis adequados de compreensão.

Por essa afirmativa, depreende-se que não adianta ao aluno saber que, por exemplo, ter saúde é estar bem e a doença é estar mal, afinal, o que é estar bem e o que é estar mal?

Como não adianta compreender a saúde como a capacidade de estado mental, físico e social saudáveis sem o entendimento do que significa cada um desses estados; nem tampouco adianta atribuir significados a esses estados se não são fatos pertinentes ao contexto em que se vive e não serão úteis⁸⁶ ao seu aprendizado.

Portanto, ao retomar a questão do discurso de sala de aula, o papel do professor no ensino e na aprendizagem de conceitos é de importância capital, considerando que ele deverá saber fazer a relação desses conhecimentos e ser competente na elaboração do processo que permite a seus alunos a transformação de suas atitudes frente a aprendizagem conceitual.⁸⁷ Aliás, esse é o princípio básico dos PCNs: vivenciar os conceitos de saúde e de higiene. Portanto, a aprendizagem dos conceitos de saúde e de doença, é uma construção e é necessária porque irá capacitar os alunos a compreenderem as situações e os fatos que ocorrem no contexto social em que se inserem e, os tornará capazes de atitudes, procedimentos e tomada de valores pertinentes a esse contexto e às situações que decorrem dele. Por outro lado, para que essa aprendizagem venha a ser construída, faz-se necessário um “olhar” sobre os aspectos que envolvem o profissional docente uma vez que, ele é o mediador dessa construção.

Portanto, é importante também que se discorra sobre esse profissional, o educador, e os aspectos que o envolvem visando à compreensão dessa difícil arte de ensinar.

2. O educador: alguns aspectos do profissional docente

⁸⁶ O que aprendemos como dados tendem a ser facilmente esquecidos, quando deixamos de revisá-los ou praticá-los. Cit. POZO, 2000: p.28

⁸⁷ Essa descrição das diferenças entre fatos e conceitos não nos deve fazer esquecer de que uns e outros costumam aparecer muito unidos nos materiais escolares (conteúdos e currículo escolares), e que nem sempre é fácil discernir se nossos alunos estão aprendendo dados ou compreendendo a matéria. Cit. POZO, 2000: p.28.

Até aqui discorreu-se sobre a competência do professor e sobre o discurso de sala de aula, relacionados ao ensino e aprendizagem de conceitos e as suas implicações.

Conviria, agora, fazer algumas considerações sobre a profissão do educador, porque sem a compreensão das mesmas tornar-se-á difícil depreender sobre o ensino e a aprendizagem dos conceitos de saúde e doença que, nessa pesquisa, são os objetos de estudo .

Para tanto, optou-se pela análise dos aspectos observados por PERRENOUD quanto à face oculta da profissão docente. Ao refletir sobre a profissão docente, (2001: p.76-77) o autor vai sublinhar que:

Não estou interessado na margem, mas na página, no que constitui o cerne da profissão tal como é exercida por professores comuns, normalmente competentes e respeitáveis. Portanto, não se trata de exceções, seja qual for o número, mas da regra: o ensino parece-me uma profissão da qual alguns

Nessa observação o autor destaca que sob a postura assumida pelos professores, diante das dificuldades e complexidades da tarefa do ensino, escondem-se aspectos importantes que interferem no seu modo de ensinar, de agir e proceder ante seus alunos e ante a instituição escolar em que está incluído. Esses aspectos não são assumidos pelo professor em razão da imagem pública que enfatiza a disponibilidade, a responsabilidade e a competência, antepondo-se às inseguranças, às hostilidades e aos desencontros implicados na prática docente. Desse modo, como o professor irá assumir diante de seus alunos que, por exemplo, não está seguro o bastante para discorrer sobre determinado conteúdo ou que não tem o domínio sobre determinado exercício? Tal postura assumida pelo professor poderia ser interpretada como de descontrole e incompetência. Portanto, o medo é um dos aspectos não assumidos, pertinentemente, argumentando-se sobre isso que as razões do medo possuem sentido.

O porquê dessa afirmativa é que se, de um lado, o professor precisa manter sua postura firme diante da opinião alunos detenham o poder sobre ele em sala de aula.

Segundo PERRENOUD, (2001: p.78) as razões para o medo são as seguintes:

(...) pretender saber mais que os alunos e seus pais, mesmo pressentindo que essa superioridade possa ter suas falhas; trabalhar com pessoas complexas, que não entendem plenamente o que é feito com elas, contar até dez no caso de reações desproporcionais ou decisões tomadas levemente; ser exposto todos os dias ao olhar dos alunos em, através deles, ao dos pais e, portanto, ser julgado sem poder sempre se explicar; ser, de vez em quando, desestabilizado por acontecimentos

A julgar por essas observações, o medo não assumido pelo professor tem suas razões que podem, então, influenciar no modo de ensinar bem como no modo como os alunos aprendem.

Por outro lado, lidar com saber exige do professor uma postura que conquiste e que envolva seus alunos; constitui-se um aspecto importante esse envolvimento pois, está em “jogo” não somente a compreensão do conteúdo pelo professor mas a relação que este tem com o que planeja ensinar com o saber dos alunos. O termo “jogo” aqui usado se refere ao que está implícito nessas relações⁸⁸ e explica esse envolvimento. Segundo, PERRENOUD, (2001: p.79):

Como se depreende, são complexas as relações existentes entre o que o professor ensina e o que os alunos aprendem; percebe-se que há uma tentativa de seduzir seus alunos conseguindo, às vezes, que esses últimos gostem até mesmo de saberes pouco ou nada envolventes mas que, pela astúcia ou eficácia do professor que os ensina, torna-se prazeroso e de domínio dos alunos. A questão nesse sentido, é a arte de seduzir, encantar e se fazer amar pelos alunos por aquilo em que o professor acredita e indica. Por isso, é que PERRENOUD utiliza o termo “ficção respeitável” é necessária porque trata das relações, já citadas anteriormente. Essa “ficção respeitável”, no entanto, também é pertinente quando relacionada com a não evasão da sala de aula, com o discurso viável aos diferentes alunos - seres sociais e culturais -, com os níveis de compreensão que cada aluno consegue atingir. E, a partir do desenvolvimento dessa compreensão é permitido ao professor sufocar seu medo e a sua insegurança frente a sua tarefa e das “caras de poucos amigos” que, por outro lado, leva ao controle pelo professor de seus alunos

⁸⁸ A propósito do saber-fazer na ação; ação reflexiva do ensinar; do discurso de sala de aula e da competência do professor para ensinar, ou seja, o jogo das relações pedagógicas que surgem na profissão docente.

Segundo PERRENOUD, (2001: p.80), esse controle pode ser observado da seguinte maneira:

Ensinar consiste também – e, às vezes, principalmente – em assumir uma relação de força, em exercer uma forte pressão sobre os alunos que não pediram para ser instruídos nem para assistir às aulas nem para fazer exercícios escolares, quase todos os dias, durante 9 a 15 anos de suas vidas. A sociedade adulta não está interessada no fato de que os professores, aos quais ela delegou essa tarefa, ao mesmo tempo nobre e ingrata, descrevem muito explicitamente a parcela de violência que existe nela, doce ou menos doce

Analisando esta observação do autor pode-se perceber que a posição que o professor deve tomar, diante das resistências de seus alunos, exige o controle. Controle esse aceitável e exercido pelo professor como autoridade de sala de aula devendo promover a organização e o direcionamento de seus alunos à aprendizagem e ao desenvolvimento de conhecimentos – específicos ou não. Por outro lado, o controle é inaceitável, se for considerado que essa autoridade pode ser expressa pelo professor em forma de violência – consciente ou não – que, pode traduzir a insatisfação do professor frente às dificuldades apresentadas pelos seus alunos. Nesse sentido, no segundo momento, pode haver um desgaste nessas relações – professor – aluno e o ensino-aprendizagem. O controle, nesse caso, pode significar poder⁸⁹.

Ainda no sentido desse “poder”, o que se poderia dizer da avaliação aplicada aos alunos, essa forma de reconhecer se os alunos sabem ou não, ou então, que conhecimentos foram alcançados, com a tal avaliação da aprendizagem – o professor exerce seu poder sobre ela, ou a avaliação é que representa o poder do professor sobre seus alunos? Segundo RANJARD⁹⁰:

Eles defendem um prazer. Um prazer de má qualidade, mas seguro, garantido, cotidiano. Um prazer que deve ser dissimulado para ser vivido sem culpa(...) Esse prazer é o prazer do Poder com P maiúsculo. O professor é dono absoluto de suas notas. Ninguém no mundo, nem seu diretor, nem seu inspetor, nem sequer seu ministro, pode fazer nada contra as notas que ele atribui. Pois ele as atribui a sua alma e consciência.

Pode se perceber por essa observação que a avaliação e mais um aspecto da profissão

docente que, na verdade, não é exposta em termos de uma atividade que promove o

desgaste de tempo e energia do professor. Notadamente, o professor é o detentor desse

⁸⁹ Se a palavra for introduzida em um projeto pedagógico, alguém sempre dirá que essa palavra o “molesta”. O poder é um “mal objeto”, uma coisa vergonhosa, um tabu absoluto em alguns grupos, um fenômeno que na maioria das vezes é apresentado sob a forma de eufemismo. Cit. PERRENOUD, 2001: p.80.

⁹⁰ RANJARD P. Les enseignants persécutés, Paris, Robert Lauce, 1984. Apud PERRENOUD, 2001: p.80-81.

controle mas, pouco saudável para si próprio, pois, o desgaste na elaboração das provas, na revisão dos conteúdos a serem avaliados, na eficácia em perceber no grau de dificuldades dos itens a serem respondidos pelos seus alunos e, no tempo gasto para essa elaboração mais o tempo das correções, determina um poder desgastado e inútil – pois pesam sobre si as responsabilidades⁹¹ – mas, um prazer quando do reconhecimento do dever cumprido. Porém, para outros professores, essa atividade pode parecer necessária em razão de que ele necessita para si, o reconhecimento de seu empenho e desempenho vistos a partir dos “olhos” de seus alunos ou, para crer que pela avaliação irá perceber o desenvolvimento dos conhecimentos e aprendizagens adquiridos pelos seus alunos – o poder nesse caso é mais pela vaidade do que pela responsabilidade do ensinar.

Considerando que esse controle do professor sobre seus alunos possa ser então o determinante de poder – bom ou ruim, consciente ou não – há, no entanto, um outro aspecto que influi na competência do ensinar: a intuição. O professor pode utilizar-se dela e, na maioria das vezes, ela se faz necessária se considerar que ele – professor – não sabe o que vai acontecer em sala de aula. Isso, mesmo que tenha feito um planejamento de aula perfeito ou sem outros argumentos que possa invalidá-lo; mesmo que a explicação do conteúdo esteja mentalmente registrado e seu discurso contenha uma série de exemplificações; mesmo que domine os segmentos das tarefas que pretende indicar, etc. Nenhum desses procedimentos são estruturados o bastante para que o professor possa adivinhar os acontecimentos dentro da sala de aula e se prevenir contra possíveis falhas que

⁹¹ Porque a avaliação é o componente menos confortável da prática, aquele que injustiça e ameaça, aflora ou eclode, aquele em que o fracasso da escola manifesta-se através do fracasso de alguns alunos. Cit. PERRENOUD, 2001: p.81. Apud. PERRENOUD (1993 c)

o exponha, tanto diante de seus alunos como diante de seus pares. Para PERRENOUD, (2001: p.82):

A menor falha desestabiliza o sistema didático e a relação pedagógica, exceto nas classes em que reina uma harmonia preestabelecida, em que os alunos abraçam a causa do professor. Esse controle

Analisando a observação, primeiro deve-se considerar que essas classes harmônicas dependem, também, de um conjunto de fatores que não são, no momento, a razão desse estudo e, segundo: essa desestabilidade é oculta evidentemente, pois, durante a aula o professor contém-se diante dos imprevistos, lida com os mesmos por fazerem parte de sua rotina profissional, sendo que, essa intuição é como a “deixa por de trás do palco”, porém, reflexa⁹². Esse controle social, portanto, é necessário para conter os “ânimos” dos alunos, atenuar suas resistências e, suprir as inseguranças do professor diante da difícil tarefa de ensinar. Há, evidentemente, o risco da intuição falhar e o professor se passar por incompetente, mas, também de intuir acertadamente e retomar seu controle sobre os seus alunos e as situações imprevistas implícitas na relação pedagógica. Ora, não conseguirá o professor fazer milagres e por intuição impedir o fracasso escolar, o mal desenvolvimento das aprendizagens, ou tornar o “Jeca Tatu”⁹³ trabalhador e organizado com seus afazeres escolares e torná-lo, aos “olhos de seus pares”, a sua mais bela obra. Pois, analogamente, o médico no centro cirúrgico identifica os instrumentos de que necessita para a tarefa, mas pede ao

⁹² É preciso considerar a rapidez com que o professor tem de resolver as situações imprevistas. Mesmo inseguro, é capaz de captar com agilidade os aspectos mais inconvenientes que desorganizam a sala de aula. É como, por exemplo, o motorista no trânsito, a visão deve ser ampla do contexto e deve ser hábil aos imprevisto que podem promover um acidente.

⁹³ Jeca Tatu personagem criado por Monteiro Lobato, Contos dos Urupês (1918), significando que o ser humano pode ser modificado e transformado pela educação como foi idealizado pelo movimento da ABE na década de vinte.

instrumentista que os dê na mão, o professor não possui instrumentista, ele é o próprio instrumento. No entanto, o professor oculta mas compreende as suas próprias limitações⁹⁴.

Por outro lado, por mais que se esforce o professor sempre encontrará por seu caminho os imprevistos e o desconforto por ser o único responsável por aquilo que acredita: o ensinar.

Mas, o que existe não é apenas o desconforto das responsabilidades mas, também, o ato solitário de trabalhar, de planejar, de contextualizar, de pensar e de assumi-los como único ator diante de seu público: seus alunos e seus pares. PERRENOUD (2001: p.84) faz sobre isso a

seguinte observação: Com frequência a solidão da profissão de professor parece ter sido escolhida e assumida com uma condição de autonomia, de criatividade ou de eficácia. Essa representação é reforçada por aqueles que exprimem seu ceticismo ou suas reticências frente ao trabalho em equipe pedagógica ou, mais geralmente, frente a qualquer forma um pouco intensiva de cooperação profissional.

Por essa observação percebe-se que o trabalho na equipe pedagógica também apresenta suas implicações, fazendo emergir no professor o sentimento de estar só ou exposto “às feras”.

Essa manifestação, também oculta, é que torna difícil o trabalho do professor junto a seus pares, considerando a dificuldade em expressar seu idealismo ou seu otimismo pela profissão.

Nota-se que as discussões em uma equipe pedagógica são difíceis em razão da falta de união de idéias e a prática educativa conjunta. É importante compreender a profissão docente como a que exige esforço contínuo devido às múltiplas tarefas e papéis que o

⁹⁴ A propósito, “o verdadeiro profissional reconhece os seus dilemas e aceita que não pode simplesmente responder a eles de uma vez por todas.” Cit. PERRENOUD, 2001: p. 83.

professor desempenha com alunos e com a instituição; e às vezes, fica pouco confortável diante dos colegas que não exprimem a mesma condição de parceria – tanto de idéias como de otimismo. Por essa razão, a profissão docente é solitária, no tocante a insegurança que se manifesta toda vez que o professor se vê forçado e, tem de se esforçar na exposição de si mesmo ante seus pares. Segundo, PERRENOUD, (2001: p.84), a observação quanto a esse fato é a seguinte:

(...) é impossível deixar de ver que essas afirmações também escondem a negação de enfrentar os outros, o medo de ter de se esforçar mais no trabalho e mesmo ser obrigado a mudar de

Depreende-se que a tarefa de trabalhar em equipe, bem como, das controvérsias e debates que surgem para os segmentos do trabalho educativo, incutem no professor o temor de ter que modificar sua maneira de dar soluções aos problemas que, cotidianamente, promovem a sua capacidade de interferir. Ora, acredita-se que seja necessário compreender que as práticas pedagógicas se diferem, tanto em níveis como em graus ou diferentes tipos de ensino como no fundamental, no médio, nos técnicos e no universitário – mas, não são essas em essência distintas, mas complementares. No entanto, se torna difícil para o professor, após exaustivas horas de aula, enfrentar críticas e descréditos por parte de seus colegas quando na discussão de planejamentos ou outros segmentos de trabalho.

Outro aspecto da profissão docente é a rotina à qual o professor é submetido, rotina essa que às vezes pode levar o professor ao tal “prazeroso poder”, já explicitado anteriormente, e que o torna indesejável ou o leva à tão sonhada aposentadoria. Sobre essa inevitável rotina, PERRENOUD, (2001: p.85), faz a seguinte observação:

O professor sempre está tão ocupado, correndo de um lado para o outro, que não pode interessar-se de forma séria e profunda por ninguém em particular. Portanto, a sensação de rotina não está ligada à pobreza de problemas; ela provém de uma organização do trabalho que realmente só permite tratar dos problemas mais padronizados e condena a viver com os outros, habitado pela vaga, porém desagradável, sensação de que seria possível fazer algo positivo se...

Por essa observação nota-se que a rotina está implícita na execução e resolução dos problemas que a própria profissão assim exige. As exigências sobre o professor implicam portanto, as atividades rotineiras como, por exemplo, preparar as aulas, escolher os conteúdos, cumprir horários, participar de reuniões, estar em sala de aula – de diferentes níveis de ensino ou em diferentes escolas no mesmo dia -, expor seu discurso, bem como, deparar-se com alunos de comportamentos e temperamentos diversos, com as suas resistências, com as suas dificuldades e necessidades, etc. Desse modo, essa rotina pode interferir nas atitudes e procedimentos em sala de aula como também nas relações com seus alunos e, até, com seus pares⁹⁵. Poder-se-ia dizer que a rotina é fato comum em todas as outras profissões, mas podem se diferir em outros aspectos: um exemplo, é o atendimento terapêutico em um hospital público. O terapeuta também cumpre horários e responsabilidades, planeja os atendimentos, elabora as formas de tratamento para cada paciente, discute suas idéias com a equipe, enfim, repete as mesmas funções todos os dias, toda semana, meses e meses. Mas, essa rotina é a essência, igual para todos os outros terapeutas, no entanto, cada paciente é um caso e cada caso exige procedimentos e atitudes diferentes; além do mais, se o terapeuta identificar um caso que não está em suas mãos para resolvê-lo pode encaminhar esse paciente e seu caso para outro profissional ou,

⁹⁵ “Será que vou morrer diante do quadro negro, com um giz na mão?” Essa frase de resume a pergunta feita por grande parte dos professores que exercem há mais de 10 anos a profissão. (HUBERMAM, 1989) Apud PERRENOUD, 2001: p.84.

simplesmente, dispensar o paciente. Nesse sentido, o professor não pode dispensar os alunos que apresentam suas dificuldades e nem tampouco encaminhá-los a outros profissionais, nem ensinar cada aluno de acordo com o entendimento que esse último possa ter sobre determinado conteúdo. Portanto, pode ocorrer que o professor sofra, ocultamente, de um sentimento de tédio. Por outro lado, “em uma sala de aula, se os olhos estiverem bem abertos, não faltam desafios. Todavia, para superá-los, é preciso encontrar seu sentido.”

(PERRENOUD, 2001: p.85)

Notadamente, desafios não faltam para o professor que tem de se ater às diversas situações de sala de aula e, por que não dizer, aos desafios da própria profissão que está em constante transformação decorrente da hierarquia, do estado, do governo etc.; desafio diário quando se trata de o professor responder aos dilemas da docência.

Essa capacidade de o professor ter de administrar tantos aspectos da sua profissão ainda sofre mais uma exigência: que se torne, mesmo com o seu tempo escasso, atualizado.

Essa atualização nem sempre é possível, tendo de ajustar seu tempo com o deslocamento de aulas, contar com substitutos e anunciar sua ausência com antecedência para que não ocorram transtornos para os seus alunos e para a instituição escolar a que serve. Desse modo, PERRENOUD, (2001: p.86), observa que:

(...) as redefinições do papel profissional colocam uma parte dos professores em uma situação incômoda: seus motivos para optar pela profissão e suas competências deixaram de coincidir com as novas exigências. Trata-se agora de dialogar com os alunos, os pais, as coletividades
lecionar, desenvolver projetos de estabelecimento, ensinar, trabalhar em equipe

A citação trata das redefinições do papel do professor que inclui, entre outros, a relação que o docente deve ter com outros especialistas, entre os quais, por exemplo, os médicos e os sanitaristas. Dessa afirmação se analisa que a educação em saúde, envolvendo os conceitos de saúde e de doença, constitui uma importante parcela na educação dos alunos, pois, são apresentados nos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) que se iniciam no primeiro ciclo estendendo-se ao quarto ciclo do ensino fundamental⁹⁶. Desse modo, o professor possui o direcionamento para o ensino em saúde, no entanto, é necessário estabelecer a relação com o profissional em saúde. A relação desses profissionais visa à aquisição de conhecimentos extra-sala de aula, pelo professor que obtém a compreensão do que é saúde nas dimensões do ensino, da prática e da formação de atitudes pelos seus alunos. Porém, percebe-se que com o ritmo acelerado de informações hoje existentes, o professor nem sempre se dispõe à pesquisa e à atualização de dados que podem ser relevantes à sua própria melhoria no ensino. Evidentemente, não se pode generalizar e, até afirmar, que as instituições escolares sofram exigências a respeito de certas características necessárias para manter e contratar professores⁹⁷ e que determinam que professores estejam aptos para tomarem seus cargos nessas instituições. No entanto, seria muito bom se todos os professores pudessem dispor de tempo para se dedicarem a cursos que não somente enfeitassem os seus currículos, mas permitissem uma prática docente de qualidade.

⁹⁶ Dois são os parâmetros: Ciências Naturais (volume 4) e Meio Ambiente e Saúde – temas transversais (volume 9) que se destinam ao ensino e formação de práticas e atitudes em saúde.

⁹⁷ A propósito das exigências em torno de titulação: formação em pedagogia com especificidade de área educacional; nas universidades os títulos de mestre e doutores, titulação essa necessária para o reconhecimento de instituições escolares ou de cursos existentes nas mesmas.

Nessa expectativa, será possível vislumbrar novos métodos de ensino e aprendizagem, novos procedimentos aliados às técnicas de ensino e, provavelmente, mais segurança por parte de alguns professores, pois, “algumas utopias trazidas pelos movimentos da escola nova a partir do início do século vinte, assim como a evolução da sociedade, transformam-se em uma necessidade.” (PERRENOUD, 2001: p.86) Sendo assim, e considerando as novas tecnologias⁹⁸, a atualização do professor deveria ser encarada como o suporte possível para atacar e/ou superar situações como, por exemplo, a do fracasso e da evasão escolar. Poderia, é claro, não resolver todos os problemas mas, em compensação, qualificaria o saber-fazer do professor identificando mais claramente onde se encontram as dificuldades do ensino e da aprendizagem.

Em contrapartida, os professores sempre são chamados a prestar contas de seus atos, pois, há sempre uma hierarquia a orientar-lhe os passos. Quanto a esse fato não há nada de errado, porém, faz com que se questione sobre a autonomia do professor. Ora, seria muito bom para qualquer categoria profissional não ter de prestar contas de seus atos aos seus superiores, seria a liberdade sem responsabilidade de se expor enfrentando o ceticismo e as reticências ante seus pares e até mesmo da hierarquia. Desse modo, PERRENOUD (2001: p 87) analisa:

Em geral, os professores não conseguem explicar claramente a quem prestam contas de forma concreta. À sua hierarquia? Pareceriam inclinar-se ante a inspeção e o enquadramento. Aos seus alunos? Seriam considerados ingênuos ou demagogos. Aos pais dos alunos? Pareceriam favorecer

⁹⁸ A propósito do campo da informática na educação, a utilização de softwares educativos, da eclosão da internet para as pesquisas ou busca das mesmas, da educação a distância, etc.

O questionamento do autor, em verdade insinua quais são os atores sociais que necessitam de respostas quanto aos atos dos professores. Essa necessidade, tanto do professor expor-se às explicações, quanto dos outros que se relacionam com ele, que esperam que essa prestação de contas ocorra, tem em si suas razões, dentre as quais destaca-se uma: as finalidades sociais da educação. Considerando que o ensino está voltado ao desenvolvimento de aptidões, à preparação do aluno para a vida profissional e social e, sendo a escola uma instituição social, ao prestar contas, o professor está apenas expondo à sociedade o seu modo de preparação e de formação de seus alunos; na verdade, está justificando socialmente os seus procedimentos. Como já se disse, seria muito bom se não houvesse necessidade de prestar contas a ninguém, arriscando-se ante aos “olhos” que inspecionam os métodos, que sancionam leis, que ditam as regras, etc.

Mas, não seria o caso de o professor adquirir um modo diferente de perceber essa, também, exigência sem se desgastar e se considerar violentado por ela?⁹⁹ Pode ser que sim e pode ser que não. No caso, o ponto de vista de cada professor deve ser respeitado, considerando a sua formação, a sua história e a sua identidade, pois, muitas vezes essa forma de responder a alguém ocorre sem que ele mesmo a perceba, por uma maneira que o torna muito mais eficaz e competente: por suas ações que, equivalem a mais de cem palavras.

Finalizando, a docência e as suas implicações nada mais são que características das exigências que a própria prática pedagógica faz perante um longo percurso de existência. Ora,

⁹⁹ Sob esse ângulo, os professores não lutam pela visibilidade porque, no atual estado de profissionalização de seu ofício, são tentados a jogar nos dois times: proteger a sua liberdade sem se expor, em contrapartida, a uma verdadeira avaliação. Cit. PERRENOUD, 2001: p.87.

a história retrata essa afirmativa quando de tantas alterações no uso e nas perspectivas apoiadas na educação. Assim, que perfil poderia adquirir esse profissional ante as exigências, pois, a prática pedagógica acompanha as épocas, marcando presença no passado e na futura história de outras gerações. Portanto, acredita-se que as implicações são tanto necessárias quanto equivalentes a tarefa que o ensino e a aprendizagem exigem da docência. Desse modo, para poder perceber como processo do ensino e aprendizagem dos conceitos de saúde e de doença se constróem é preciso, antes, compreender essas implicações, pois, o professor será o principal mediador desse processo. E, é exatamente por essa óptica que será possível compreender, também, nos depoimentos dos professores a discussão até aqui descrita.

Assim visto, a pesquisa a que se propôs esse trabalho está apoiada nos segmentos dessa compreensão sendo perceptível na leitura dos depoimentos dos professores que tem sua metodologia explícita a seguir, no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA OPERACIONAL

Este capítulo apresenta os segmentos da pesquisa que formalizaram esse trabalho, bem como, o objeto de estudo, os pressupostos teóricos e os objetivos de cada procedimento de investigação considerando a sua importância e contribuição para área educacional.

1. Pressupostos Teóricos

A pesquisa se caracteriza por ser qualitativa, pois, “as abordagens qualitativas permitem incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.”(MINAYO, 1999: p.10) Desse modo, quando o pesquisador se depara com a complexidade implicada no estudo de conceitos compreende o quanto essas representações estão determinadas pela realidade dos indivíduos e o quanto se diferem dentro de uma comunidade. No âmbito escolar, têm os conceitos também diferentes representações para os alunos dentro da própria sala de aula, mesmo após o professor tê-los ensinados. Essas diferentes conotações de conceitos dentro de um mesmo grupo de pessoas¹⁰⁰ ocorrem em razão de suas histórias, experiências de vida e cultura que, resultam nos conhecimentos prévios fazendo prevalecer o senso comum individual. Aspectos esses não abstraídos da pessoa do professor que, além de sua identidade e formação, possui conhecimentos que serão transmitidos, com sucesso ou não aos alunos, dependendo de sua habilidade e competência. A escola (e o seu ambiente) não poderia estar ausente da investigação proposta nesse estudo, considerando ser uma instituição social carregada de significações que forma indivíduos para viverem em sociedade. Dessa forma, para que se pudesse compreender como se processa o ensino de conceitos foi necessário buscar os atores

¹⁰⁰ Se tomarmos como objeto de estudo e observação o tema Saúde/Doença, seja tanto em relação às concepções que delas faz a população, seja em relação às políticas do setor, (...) ou as reivindicações do movimento social, as posturas funcionalista, fenomenológica ou marxista seriam totalmente diferentes. Cit. MINAYO, 1999: p.156.

sociais nele envolvidos, no caso, os professores e os alunos, bem como, as escolas como ambiente onde se concretizam as relações desses atores.

Evidentemente, esse estudo não conseguirá responder a todas as interrogações que possam surgir mas tentará dar sentido ao enfoque do ensino de conceitos de saúde e de doença de maneira que se compreenda, ainda que não totalmente o seu processo ao menos boa parte dele; mesmo porque, “a ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva.”¹⁰¹

Portanto, neste estudo é dada a oportunidade de professores e alunos expressarem seus pontos de vista e de compreensão do que seja saúde, doença, seus conceitos, seus significados e as suas práticas pós aprendizagem, bem como, a consciência de cada um dos sujeitos entrevistados na pesquisa sobre as relações, no seu dia a dia, entre conceitos e fatos.¹⁰²

2. Instrumentos de pesquisa

Como instrumento de pesquisa, optou-se pela entrevista semi-estruturada, sendo que os dados obtidos dos sujeitos através desse instrumento pode promover, além de livres discussões, também respostas dirigidas pelo estabelecimento de perguntas fechadas anteriormente elaboradas para esse fim. Essa opção se justifica em razão de que o tema em questão – conceitos de saúde e de doença na educação do ensino fundamental- leva a considerar os vários aspectos, apresentados nos capítulos anteriores, que são importantes tanto no sentido de uma investigação quanto na atenção que se deva dar a eles na melhoria do ensino conceitual, merecendo assim também, algumas reflexões sobre o tema.

Dessa forma deu-se importância tanto à formalidade das posturas assumidas pelos sujeitos, como aos momentos de naturalidade e espontaneidade com que o tema em livre discussão foi tratado. Foram, portanto, considerados os depoimentos sobre o assunto e a sua subjetividade tanto nas relações professores-alunos, quanto nas relações alunos-professores.

¹⁰¹ MINAYO, (org.). Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

¹⁰² É importante compreender a diferença entre esses dois tipos de conhecimento, já que, embora estejam intimamente ligados, em muitos casos, os objetivos e fins da educação costumam estar dirigidos mais a uns do que a outros. Cit. POZO, 2000: p.24. Nesse sentido, há uma preocupação dos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS quanto ao ensino dos conceitos, de forma que os conhecimentos prévios ou os adquiridos no dia-a-dia dos alunos sejam aliados aos conhecimentos científicos.

Nessa perspectiva, o instrumento de pesquisa permitiu que se cumprisse a finalidade de mediar a aproximação dos sujeitos entrevistados com o tema e os objetos desse estudo.¹⁰³

3. Local de pesquisa

Três escolas foram escolhidas para realizar a pesquisa. O motivo para escolha de tais escolas se dá em razão de que, dentro de um “universo” estatístico, uma escola seria insignificante para a pesquisa se se considerar que: a) são poucas as salas de 5.^a e 8.^a séries que uma mesma escola compõe (conforme observado nas primeiras visitas onde se encontrou de 2 a 3 de cada uma das séries; assim, optou-se por uma sala de 5.^a e uma de 8.^a em cada escola, procedendo igualmente nas 3 escolas visitadas; b) é significativo o fato de que os professores das séries pretendidas, e que lecionam a disciplina de Ciências, são os mesmos para essas séries, revezando aulas e períodos.¹⁰⁴

Dessa forma, a escolha foi proposital de forma a ampliar o universo que se pretendia para a pesquisa. Com isso, independentemente dos objetivos propostos no início, uma vez que o pesquisador não tinha a informação sobre os limites da pesquisa, veio a resultar uma observação mais ampla sobre as diferentes formas de ensinar conceitos, posturas diversas dos professores pesquisados e, conseqüentemente, mais ambientes escolares a serem observados.

Dessa maneira a pesquisa foi proposta em três escolas, definidas da seguinte maneira: 2 escolas públicas do ensino fundamental e 1 escola privada do ensino fundamental e médio.

Os aspectos comuns entre essas escolas foram a localização em que se inserem, bairros da periferia (de Campo Grande) e a sua concentração na mesma região, o que veio a facilitar o trabalho do pesquisador.

¹⁰³ Essa aproximação permitiu tanto aos professores como aos alunos se expressarem sem a formalidade de seus papéis, e sem o receio de se expor, havendo mais interação com os dados que se estabeleciam no desenvolvimento da pesquisa.

¹⁰⁴ A primeira visita constatou que existiam de 2 a 3 classes de cada série, sendo que, os professores que lecionam Ciências eram os mesmos para essas salas, portanto, dois professores por escola nas públicas e, para a particular, apenas um professor foi encontrado, considerando o reduzido número de salas de 5.^a e 8.^a séries.

4. A escolha dos sujeitos

4.1 - Quanto aos professores

A pesquisa, em razão do tema, optou pela busca de professores que lecionam na disciplina de Ciências, entrevistando, assim, 5 professores no total.

Esse número se dá em razão de que, nas duas primeiras escolas, havia dois professores da disciplina (um para a 5.^a e outro para 8.^a série) totalizando 4 professores, os quais interessavam à pesquisa; para a terceira escola, havia apenas um professor para a disciplina lecionando ciências na 5.^a e 8.^a séries.

4.2 - Quanto aos alunos

Para a escolha dos alunos, inicialmente, tomou-se da técnica de amostragem casual simples que se caracterizou pelo sorteio dos alunos, aleatoriamente, através das listas de chamada das classes eleitas, obtidas junto à coordenação das escolas. Dessa forma, foram selecionados aproximadamente 20% de alunos de cada 5.^a e de cada 8.^a série, proporcionalmente, resultando em 42 alunos, subdivididos da seguinte maneira:

- 15 alunos da escola pública municipal – sendo 9 alunos da 5.^a série + 6 alunos da 8.^a;
- 15 alunos da escola pública estadual – sendo 8 alunos da 5.^a série + 7 alunos da 8.^a;
- 12 alunos da escola privada – sendo 6 alunos da 5.^a série + 6 alunos da 8.^a.

5. Procedimentos

Antes do contato com os sujeitos da pesquisa, foi elaborado um resumo da intenção da pesquisa e anexado um pedido de autorização da direção escolar para que se pudesse adentrar a escola e contatar os sujeitos da pesquisa. (ANEXO 1) Vale ressaltar que as direções escolares das escolas eleitas para essa pesquisa não apresentaram qualquer resistência ao trabalho e ao acesso, acolhendo o pesquisador sem qualquer restrição. Primeiramente, antes de contatar os sujeitos – professores e alunos - ressalta-se a importância do ambiente escolar como o local de formação de práticas de saúde. Dessa forma, foram observadas as condições do ambiente escolar e as ações dos que o frequentam e o que resulta dessa interação pedagógica para o

desenvolvimento do conhecimento conceitual, no caso, a saúde e a doença. Com tal expectativa, observaram-se as condições de limpeza e higiene de pátios, corredores, salas de aula e outras dependências da escola, além dos murais e, nesses, os cartazes, informativos e outras manifestações ali dispostas que levam a crer que a escola está promovendo por esses meios, condições para os seus alunos se inteirarem de vários assuntos e se integrarem ao cotidiano escolar, em especial, a educação para a saúde. Desse modo, das observações feitas chegou-se a algumas considerações e reflexões que nos próximos capítulos serão descritas.

As entrevistas com os professores foram divididas em duas etapas. Na primeira, as entrevistas constaram de dados pessoais e mais oito questões (ANEXO 2). Para a segunda etapa, foram propostas 6 categorias com palavras-chave, para que os professores respondessem dentro desse contexto sobre: a) temas da história da educação; b) educando saúde e doença; c) realidade; d) a opinião dos alunos pela óptica do professor; e) apoio e; f) a opinião do professor a respeito de sua formação. (anexo 2). O objetivo da segunda etapa de entrevistas foi o de complementar as respostas, anteriormente dadas na primeira etapa.

As respostas dadas foram transcritas literalmente na forma de depoimentos (ANEXO 3) e que, no anexo seguinte (4), são submetidos a outros aspectos da análise e discussão.

O tempo de duração de cada entrevista feita com os professores foi de 30 a 50 minutos, sendo que os encontros ocorreram na própria escola em que lecionam e fora dos seus horários de aula, de modo a não serem inconvenientes aos entrevistados. Desse modo, a partir dos depoimentos obtidos junto aos professores, estabeleceram-se as categorias, temas e sub-temas sugeridos pelos depoimentos. (ANEXO 4)

Assim, as entrevistas com os alunos dividiram-se em duas etapas, mas, a primeira entrevista foi apresentada pelo próprio professor (entrevistado), contendo sete questões implicando dados como a idade e série em que estudam; também os alunos tiveram a oportunidade de responder a essa primeira etapa da entrevista fora de seus horários de aula, na própria escola ou em casa, optando pelo que melhor lhes conviesse (ANEXO 5). A segunda etapa da entrevista deu-se de outro modo: autorizados pela direção da escola, os alunos foram questionados em grupo sobre o tema saúde e doença, dispondo-se de um roteiro a fim de não perder o objetivo da discussão com o grupo. Para tal, utilizou-se de uma ficha denominada “jogo rápido” contendo 50 itens para que os mesmos marcassem as alternativas referentes à saúde e à doença.(ANEXO 5). Tomando-se as respostas dos alunos na primeira etapa da entrevista, os depoimentos foram transcritos literalmente (ANEXO 6), formando ao final de cada série, um quadro referencial das respostas mais frequentes dadas pelos alunos (ANEXO 6). Dos depoimentos dos alunos como um todo, as respostas foram

tabuladas em termos percentuais e formaram novos quadros que apresentaram a idéia central e as expressões-chave mais frequentes (ANEXO 7). Finalizando, foram agrupadas as respostas dos alunos das três 5.^a séries e as das três 8.^a séries formando um quadro geral e, junto deste um quadro das categorias obtidas através dos exemplos que os alunos indicam como saúde e a importância do ensino conceitual. (ANEXO 7). Para a análise e discussão da ficha “jogo rápido” preenchida pelos alunos, se procedeu da seguinte forma: a) agrupamento das fichas por séries – 5.^a e as 8.^a; b) agrupamento das fichas por respostas mais próximas ou semelhantes; c) interpretação comparativa ao depoimento de cada aluno; d) inversão das respostas para dados numéricos (qualitativa – quantitativo) e sua tabulação.(ANEXO 8)

A duração da reunião com os alunos foi de aproximadamente uma hora e meia, ocorrendo fora do horário de suas aulas na escola em que estudam, havendo porém, a exceção da escola particular, na qual o professor de ciências, responsável pelos alunos, os liberou durante a sua aula, tendo o apoio da coordenação da escola. Nessa fase, a pesquisa acautelou-se de não mencionar os questionários da primeira etapa com os alunos, de modo a não haver contato dos alunos com o pesquisador. Outro cuidado se tomou com os mesmos por não saberem que o questionário proposto pelo professor, anteriormente, fazia parte complementar da segunda etapa, na qual o próprio pesquisador se apresentou e os inquiriu verbalmente sobre o assunto. Sendo assim, o pesquisador não mencionou as respostas anteriormente fornecidas. Para que isso pudesse ocorrer, os professores tiveram o cuidado de pedir que os alunos não mencionassem os seus nomes na folha de respostas e, posteriormente, o pesquisador anotou os nomes para que fossem, aparentemente, responder a uma nova pesquisa.

Anotando as respostas de cada aluno durante a entrevista do grupo, escolheu-se aleatoriamente um aluno de cada 8.^a série para que fosse realizada uma visita domiciliar. O objetivo desse procedimento foi a de verificar se as respostas fornecidas por esses alunos poderiam condizer com a sua prática ante seu aprendizado na escola referente aos conceitos de saúde/doença; desse modo, foram elaborados um roteiro e um relatório de visita.

O roteiro de visita domiciliar foi elaborado com o objetivo de que as observações feitas tivessem segmentos específicos, não sendo este um modelo rígido da área da saúde mas, um exemplo elaborado especialmente para essa pesquisa. O roteiro e os relatórios dessas visitas são apresentados no ANEXO 9.

6. Pesquisa, Análise e Discussão dos resultados

Para a pesquisa, a análise e a discussão dos resultados optou-se pelo agrupamento das informações obtidas em cada bloco de entrevistas, ou seja, os dados obtidos de todos professores e de todos os alunos da escola pública municipal, os da escola pública estadual e os da escola particular. Todas as três escolas, estão localizadas em bairros da periferia (sendo esse um aspecto comum entre as mesmas) e, ainda que difiram nos seus

procedimentos e planejamento de aula e métodos de ensino, visam suprir, de acordo com os seus pontos de vista, as necessidades da comunidade que as cercam, o que as faz semelhantes.

O mesmo procedimento de análise se deu no tratamento das informações obtidas através dos alunos, ou seja, trabalhou-se com grupos de alunos e, com essa estratégia, foram separados os dados ou respostas de cada série – da 5.^a e da 8.^a séries. Assim, com os formulários dos anexos (3 ao 9) foi possível fazer essas análises e discussões e, para o tratamento das informações obtidas, a pesquisa recorreu a algumas referências teóricas, principalmente, as que se referem aos conceitos de saúde/doença e educação, no ensino fundamental.

7. Idéias Centrais, sub-temas e expressões-chave

Para que se pudesse resumir os depoimentos dos professores em forma de quadros representativos, optou-se por utilizar de idéias-centrais, sub-temas e expressões-chave.

As idéias centrais são aquelas que representam a fala dos sujeitos como um todo; na verdade, são as que apresentam o significado geral ou a essência de cada um dos depoimentos dos sujeitos¹⁰⁵. Para dar consistência à idéia central, procurou-se sondar, no que foi possível, até mesmo as entrelinhas ou, aquilo que indiretamente os sujeitos depuseram caracterizadas por sub-temas, ou seja, “dá-se a entender que...” ou “eles quiseram dizer que...”. Pois, na interlocução, a forma de linguagem indireta é geralmente proposta por frases inacabadas, ou por gestos imprecisos, pela diminuição da voz do locutor, nas reticências, na modulação diferente da voz, etc. dando-se a compreender essa linguagem de forma indireta (ou sigilosa). Dessa forma, nos quadros de análise (Anexo 4) foram consideradas como sub-temas, também, as idéias centrais indiretas retiradas dos depoimentos dos sujeitos.

Quanto às expressões-chave, são apresentadas como trechos dos depoimentos transcritos literalmente, com o propósito de firmar as idéias centrais; trata-se do resgate do conteúdo discursivo do sujeito¹⁰⁶, necessário para a análise e compreensão dos objetos de entrevista.

¹⁰⁵ Para efeito de análise dos depoimentos, a idéia central poderia ser entendida como as afirmações que permitem traduzir o essencial do conteúdo discursivo explicitado pelos sujeitos em seus depoimentos. Cit. LEFÉVRE, 2000: p.18.

¹⁰⁶ Busca-se aqui o resgate da literalidade do depoimento. Este resgate é fundamental na medida em que, através dele, o leitor é capaz – comparando um trecho selecionado do depoimento com a integralidade do discurso e com

8. Dados quantitativos: os quadros de referências percentuais

A pesquisa também possui, em parte, a abordagem quantitativa pois, professores e alunos fazem parte de um contexto categórico amplo; por essa razão, optou-se por quantificar alguns dados. Como os professores tornaram-se uma amostra pequena (total de 5) optou-se por identificá-los por letras (de A a E) não lhes atribuindo valores percentuais. Entretanto, com a amostra de 42 alunos, sendo subdivididos por grupos de cada escola (15, 15 e 12), em micro-conjuntos por séries - 5.^a e 8.^a séries - (9, 6, 8, 7, 6 e 6) e macro-conjuntos (23 +19), acredita-se ser necessário a identificação desses grupos por valores percentuais, como o quadro abaixo apresenta¹⁰⁷:

Quadro 1 - referente à distribuição dos sujeitos em percentuais segundo as escolas pesquisadas

Escola Municipal			
5. ^a série/ alunos	%	8. ^a série/ alunos	%
1	11.11	1	16.67
2	22.22	2	33.33
3	33.33	3	50.0
4	44.44	4	66.67
5	55.56	5	83.33
6	66.67	6	100
7	77.78	Total da sala = 32	
8	88.89		
9	100		
Total da sala = 45			
Escola Estadual			
5. ^a série/ alunos	%	8. ^a série/ alunos	%
1	12.5	1	14.29
2	25.0	2	28.57
3	37.5	3	42.86
4	50.0	4	57.14

as afirmativas reconstruídas sob a forma de idéias centrais e ancoragens – de julgar a pertinência ou não da seleção e da tradução dos depoimentos.

¹⁰⁷ A propósito da questão da amostra: a seleção da amostra em pesquisas desse tipo deve considerar a quantidade, a variabilidade e qualidade dos sujeitos a serem entrevistados, em termos das possibilidades deles (sic) fornecerem dados ricos, interessantes e suficientes para compor e reconstituir o horizonte do pensamento... Cit. LEFÉVRE et. col. Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa. 2000: p. 11-35.

5	62.5	5	71.43
6	75.0	6	85.71
7	87.5	7	100
8	100	Total da sala = 35	
Total da sala = 40			
Escola Particular			
5. ^a série/ alunos	%	8. ^a série/ alunos	%
1	16.67	1	16.67
2	33.33	2	33.33
3	50.0	3	50.0
4	66.67	4	66.67
5	83.33	5	83.33
6	100	6	100
Total da sala = 30		Total da sala = 28	

Ao discorrer sobre a pesquisa, no próximo capítulo, esses referenciais percentuais estarão sendo apresentados dessa forma, indicando os sujeitos e as suas respostas.

9. Informações sobre os sujeitos

9.1 – Os professores

Conforme já referido anteriormente, os professores que participaram da pesquisa são de três diferentes escolas, e forneceram alguns dados como se apresenta no quadro abaixo:

Quadro 2: informações sobre cada um dos sujeitos envolvidos na pesquisa, segundo as características profissionais:

Docente	Idade	Lecionam há:	Lecionam nos Períodos:	Nas instituições de ensino:
A	26	3 a 5 anos	Matutino e vespertino	Estadual e Particular
B	51	+ de 10 anos	Matutino, vespertino e noturno	Estadual e Universitária
C	33	7 a 10 anos	Matutino e vespertino	Municipal e Estadual
D	30	5 a 7 anos	Matutino e vespertino	Municipal e Estadual
E	34	+ de 10 anos	Matutino e vespertino	Municipal e Estadual

Conforme se verifica desse conjunto, apenas um dos 5 professores leciona entre 3 e 5 anos, sendo que, os demais lecionam há mais de 5 anos. Assim, todos os professores se

apresentaram, aparentemente, favoráveis para discorrerem sobre os conceitos de saúde e de doença, pois, todos possuem formação universitária para lecionarem a disciplina de Ciências.

9.2 – Os alunos

No quadro abaixo são apresentados alguns aspectos que identificam os alunos eleitos para a pesquisa.

Quadro 3: informações sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa, segundo informações obtidas na entrevista com os alunos.

Escola Pública Municipal		Escola Pública Estadual		Escola Particular	
Sexo (M) masculino (F) feminino					
5. ^a série	8. ^a série	5. ^a série	8. ^a série	5. ^a série	8. ^a série
5 M	3 M	4 M	3 M	3 M	4 M
4 F	6 F	4 F	5 F	3 F	2 F
11 – 13 anos	14 – 16 anos	11 – 15 anos	14 – 16 anos	11 – 13	14 – 16
Condições sócio-econômicas					
Média/Baixa		Média/Baixa		Média	

Obs. Conviria antecipar que os dados apresentados por esse quadro não se constituem na temática central deste estudo. Porém, são importantes na medida em que são variáveis passíveis de investigação e pesquisas ulteriores, mas que não sugerem a esse trabalho maiores detalhamentos ou aprofundamentos. Serve para que os interessados tenham mais um suporte para compreender os sujeitos (alunos) em suas diversidades e, para que sejam entendidas as possíveis extensões de pesquisa num campo como o da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que o presente trabalho objetivou investigar o ambiente escolar, o ensino dos conceitos de saúde e de doença que os professores da disciplina de ciências incluem nos seus conteúdos e o aprendizado dos alunos, seguem algumas considerações conclusivas com base nas observações do ambiente escolar e nos depoimentos de professores e de alunos, anexos a esse trabalho.

Primeiramente, considera-se que os ambientes escolares pesquisados são os primeiros contatos que os alunos possuem para o início do desenvolvimento conceitual e predispondo-os, ou não, para o início do aprendizado dos conceitos.

Quanto aos professores, é importante considerar que seus discursos traduzem mais dúvidas quanto ao aprendizado de seus alunos do que com relação aos seus métodos de ensino; como se procurou demonstrar essa atitude poderia ser transformada a partir do momento em que esses professores investem na sua capacitação docente e buscam a melhoria do ensino através de recursos didáticos e metodológicos alternativos ao ambiente da sala de aula e aos conteúdos programáticos. Nesse sentido, vale ressaltar que os professores têm a responsabilidade de interrelacionar conteúdos e as necessidades dos alunos, porém, como toda profissão, na docência também há limites e essa é uma realidade com que professores e alunos devem se confrontar.

Mas, o fato de esses professores quererem inovar, formar opiniões na sala de aula com os alunos e avaliarem seus desempenhos e conhecimentos, demonstra que o conteúdo e as didáticas tornam insuficiente o ensino dos conceitos de saúde e de doença. Dessa forma, ainda é preciso atender a outras necessidades: há necessidade de vivências e de experiências; há necessidade de relação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos científicos e, nesse sentido os alunos, gradualmente, desenvolverão seu senso crítico e sua capacidade de relacionar o factual ao conceitual.

Dessa maneira, considera-se que os alunos das escolas pesquisadas possuem capacidade e habilidade para desenvolver seus conhecimentos nos conceitos de saúde e de doença, desde que o ensino esteja comprometido com a realidade que os cerca, desde que as suas necessidades sejam expostas na relação professor-aluno e, enfim, desde que os

conhecimentos escolares adquiridos façam parte do contexto, não somente escolar, mas também fora deste. Somente assim, esses alunos poderão minimizar os conflitos existentes entre o que vêem e o que aprendem, entre o que vivem e o que experimentam de maneira que possam formar atitudes e práticas que os levem a serem agentes promotores de saúde.

Portanto, os resultados da pesquisa apontam para a existência de fatores que dificultam o aprendizado pelos alunos dos conceitos de saúde e de doença, porém, esses conceitos não deixam de ser ensinados e explorados, há implicações que precisam ser refletidas e analisadas para que os resultados mais satisfatórios possam surgir tanto no aprendizado dos professores quanto no ensino para os alunos.

Como pode-se aprender com os exemplos da história, a saúde e a educação foram temas debatidos e estavam intimamente relacionados, pois a educação propunha a transformação social visando o progresso do país. No entanto, a ideologia dos movimentos educacionais estava fadada a não conquistar seus objetivos caso se esquecesse de atacar as endemias e epidemias que comprometiam, antes do Brasil, seus brasileiros.

Portanto, conquistar a saúde era prioridade dos movimentos pela educação.

A saúde expressa, evidentemente, nas ações desempenhadas por brasileiros e/ou operários sadios e por crianças em idade escolar adequadas às exigências das elites que manipulavam a educação para seus próprios interesses. Porém, assim mesmo, acredita-se que esses movimentos nada mais fizeram que dar sentido a educação visada à organizar, controlar, formar e constituir valores tão necessários a óptica daquela época, como outros os são nos dias atuais.

Dessa forma, acredita-se que os todos os movimentos que existiram e idealizaram a educação como alavanca do país, ou como saneadora de brasileiros, ou como necessária a

todos os cidadãos, ou ainda, como sanitária, lutaram por suas expectativas, porém, não puderam deixar intocável o tema e a realidade da saúde brasileira.

Por outro lado, como já dito anteriormente, no passado constituir valores pela educação era tão importante e significativo quanto o é atualmente. Porém, são os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS que fornecem os caminhos por quais o ensino e a aprendizagem percorrerão.

Os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS foram organizados de modo a atender às necessidades que emergem da realidade em que se inserem os alunos. Essa atenção dada pelos PCNs faz-se necessária na construção de concepções, de conceitos e de procedimentos ante o desenvolvimento do conhecimento.

Dentre vários princípios que norteiam os PCNs, esta pesquisa apoiou-se naquele em que se insere as possibilidades de os alunos terem a aprendizagem significativa através da aquisição de conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, a articulação dos conhecimentos prévios aos adquiridos na escola. Nessa expectativa, o apoio buscado trouxe resultados positivos à pesquisa, pois verificou-se que os PCNs pretendem a formação de valores, de atitudes e de ações desencadeados pelo conhecimento conceitual adquiridos pelos alunos. Portanto, considera-se que os PCNs não são meros condutores de conteúdos, mas promotores da práxis e condutores do desenvolvimento do ensino significativo que induz a ações práticas no contexto de vida em que se inserem os alunos.

Por outro lado, a docência e as suas implicadas situações fazem considerar o quanto é importante a formação e a percepção de uma docência que não se encerra nas salas de aula. Essa constatação sugere reflexões quanto à capacitação continuada de professores para o

ensino dos conceitos seja de saúde e doença ou outros, sejam da disciplina de Ciências ou outras disciplinas. Pois, verificou-se que o conhecimento docente é construído com a prática diária, porém se bem “alimentado” pode acarretar conquistas mais firmes de aprendizado e desenvolver menos medos e incertezas nos professores ante sua prática e ante seus alunos.

E, que bela a dinâmica que envolve o alunado das escolas pesquisadas, considerando como os alunos se dispuseram a atender as interrogativas sobre os conceitos de saúde e de doença. Sem dúvidas, uma experiência fantástica em termos da qualidade de respostas que se obteve deles. Respostas essas que apresentaram um quadro que, também, remete reflexões, pois o apoio da família e dos meios de comunicação, como a televisão, articulados à escola, aos professores e às aulas, formam um conjunto importante para o processo ensino-aprendizagem dos conceitos. Dessa forma, considera-se que a relação entre a família e escola é significativa e imprescindível pois vem a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem; percebe-se que é uma parceria que promove a segurança dos alunos quanto ao ambiente escolar e o que esse ambiente venha a oferecer a eles. Sugere-se, portanto, ações de venham resultar numa parceria mais ativa e dirigida a atender aos alunos em seus conflitos de aprendizado conceitual promovendo, assim, um ensino com mais qualidade em que a família soube cooperar com a escola e vice-versa.

Acredita-se, portanto, que essa pesquisa atingiu plenamente os seus propósitos investigativos e os objetivos propostos enfatizando ao processo de ensino e aprendizagem dos conceitos de saúde e de doença na escola. Porém, sabe-se que essa investigação não se

encerra por aqui, tendo-se muito ainda a verificar e a certificar quanto a natureza do ensino conceitual.

BIBLIOGRAFIA

ALVÁREZ, Maria Nieves. Valores e temas transversais no currículo. Coleção Inovação pedagógica, n.º 5. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

AZEVEDO, Fernando de. A educação entre dois mundos. Problemas, perspectivas e orientações. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, Fernando de, et. col. Anísio Teixeira: Pensamento e ação. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Ed. HUCITEC Ltda, 1999.

BIZZARRI, Mariano. A mente e o câncer. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1999.

BRITO, Jader de Medeiros. Paschoal Leme Memórias 5. Brasília: INEP, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Molde nacional e fôrma cívica. Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: Departamento Gráfico da Universidade São Francisco, 1998.

COLL, César (Org.); **ONRUBIA**, Javier; **VALSINER**; Jaan . Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula. Aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

COLL, César; **POZO**, Ignácio (Org.) Os conteúdos na reforma. Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

COSTA, Nilson do Rosário. Artigo: Estado, educação e saúde: a higiene da vida cotidiana. Cadernos do CEDES – centro estudos educação e sociedade; educação e saúde, n.º 4. São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. Anísio Teixeira, análise e sistematização de sua obra. São Paulo: Ed. Atlas S.A, 1977.

GOMES, Angela Castro (org). Capanema: o ministro e seu ministério. Bragança Paulista-São Paulo: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2000.

LEFÉVRE, Fernando et. al. O discurso do sujeito coletivo. Uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul - RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2000.

LOBATO, José B Monteiro. Urupês. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2001

MAZZOTTI, Alda Judith Alves et. al. O método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Ed. Pioneira, 2000.

MEIRELES, Cecília. Crônicas de educação. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec Ltda, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et. col. Pesquisa social. Teoria método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1999.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Fundamental. Ciências naturais. Brasil Ministério da Educação e Secretaria da Educação Fundamental v4. Brasília: 2000.

_____ . Ensino Fundamental. Meio ambiente e saúde. Brasil Ministério da Educação e Secretaria da Educação Fundamental v9. Brasília: 2000.

PILETTI, Nelson. Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

PERRENOUD, Philippe. 10 Novas competências para ensinar. Convite à viagem. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

_____ . Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999.

_____ . Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza . Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

_____ . Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999.

Revista do Arquivo Nacional. Prefeitura do Município de São Paulo. Departamento de Cultura, 1943

Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1994.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Educação no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

