

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE MEDICINA SOCIAL

A SAÚDE NA SALA DE AULA : UM DIÁLOGO A CONSTRUIR

Carlos Leal Ferreira Cooper

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Saúde Coletiva, Curso de Pós-graduação em Saúde Coletiva – área de concentração em Política, Planejamento e Administração em Saúde, do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: **Jane Dutra Sayd**

Co-orientadora: **Fátima Teresa Braga Branquinho**

Rio de Janeiro

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CBC

C776 Cooper, Carlos Leal Ferreira.
A saúde na sala de aula: um diálogo a construir /
Carlos Leal Ferreira Cooper. – 2006.
141f.

Orientadora: Jane Dutra Sayd.

Co-orientadora: Fátima Teresa Braga Branquinho.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Medicina Social.

1. Educação sanitária – Teses. 2. Estudantes – Saúde e
higiene – Estudo e ensino – Teses. 3. Saúde escolar –
Teses. I. Sayd, Jane Dutra. II. Branquinho, Fátima Teresa
Braga. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Medicina Social. III. Título.

CDU 37:614

*“Às vezes nem há casa: é só chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
Diferente que acaba de nascer:*

*Porque unindo pedaços de palavras
Aos poucos vai unindo argila e orvalho,
Tristeza e pão, cambão e beija-flor*

*E acaba de unir a própria vida
No seu peito partida e repartida
Quando afinal descobre num clarão*

*Que o mundo é seu também, que o seu trabalho
Não é a pena que paga por ser homem,
Mas um modo de amar...”*

Thiago de Mello

Este trabalho é dedicado a todos os mestres e alunos,
anônimos, neste país.

AGRADECIMENTOS

À Márcia Rodrigues Pereira, por sua coragem e seu apoio.

À professora e orientadora, Jane Dutra Sayd, pela orientação segura, pela firmeza quando se fez necessário, pela sensibilidade e perspicácia, pelo respeito demonstrado, enfim, por sua regência magistral.

À professora Fátima Branquinho, co-orientadora e amiga, por seus conselhos, seu carinho, amizade e apoio incondicional.

À professora Tânia Dauster, por me abrir, com muito talento, as portas da Antropologia e da Educação.

À amiga Rosângela Caetano pelo socorro carinhoso e providencial.

Às professoras Marisol e Lilian pelo acurado senso de dever.

À FAPERJ, pela bolsa concedida.

Aos meus pais e aos meus filhos, os professores-alunos mais queridos.

Aos alunos, professores e funcionários da Escola Municipal Deodoro, por tudo, minha eterna gratidão.

RESUMO

Este é um trabalho sobre educação e saúde. Consta de uma observação etnográfica em sala de aula, durante um ano letivo, em uma turma de sétima série de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de apreender as concepções de saúde que circulam em sala de aula, como são ensinadas e como os alunos a recebem. É um desdobramento da dissertação de mestrado que realizou uma análise crítica sobre as concepções de saúde contidas no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O trabalho pode ser entendido como um estudo de caso, método que supõe ser possível adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso. A observação foi realizada ao longo de todo o ano letivo de 2003. A análise do material de campo centrou-se em três categorias principais – a concepção de corpo vigente, a de saúde e o padrão de relacionamento professor-aluno-instituição. O ensino apresenta ao aluno um corpo humano fragmentado, desvinculado do contexto social e limitado à descrição formal de aspectos fisiológicos e morfológicos, enquanto os trabalhos discentes mostram concepções de corpo ligadas aos padrões de beleza veiculados pela mídia. O livro didático apresenta uma série de erros apontados pela professora, o que deixa os alunos perplexos e confusos, sem saber em que conteúdo confiar. A curiosidade dos alunos está permanentemente frustrada pela ausência de respostas às suas inúmeras e permanentes perguntas. A maioria delas, não respondidas, está, no entanto, ligada a um interesse ávido das crianças por questões relacionadas à saúde, ao processo de adoecimento e da vida, como o envelhecimento. A dinâmica de sala de aula limita-se a seguir o livro, em um contexto de grande dificuldade de comunicação: há um abismo cultural entre o conteúdo didático do livro, passado pela professora, e o dia-a-dia dos alunos. A grande e mal aproveitada curiosidade demonstrada pelos alunos sugere que vale a pena discutir e ensinar questões relativas à saúde na escola, embora sejam necessárias outras condições para que este ensino esteja conectado com o seu dia-a-dia e lhes permita uma elaboração profícua a respeito do tema.

PALAVRAS – CHAVE

1. Educação e saúde.
2. Saúde no ensino fundamental.
3. Representações de saúde.
4. Etnografia na escola.
5. Estudo de caso na escola.

ABSTRACT

This is a study focused on education and health. It includes an ethnographic observation of a 7th grade classroom in a public school in Rio de Janeiro during a school year, aimed to learn health concepts circulating in a classroom, the way they are taught, and how students perceive them. This is a development of the master course dissertation that made a critical analysis of health concepts included in the document National Curricular Parameters (PCNs).

This work can be understood as a case study, a method that assumes the possibility of understanding the studied phenomenon from an intensive exploration of a single case. Observation covered the whole school year of 2003. Field material analysis focused on three main categories – current body concept, health concept, and teacher-student-institution relationship standard. Teaching approach shows the students a fragmented human body separated from the social context and limited to the formal description of physiological and morphological aspects, while learning activities shows body concepts related to beauty patterns transmitted by the media. Didactic book shows a series of errors detected by the teacher, which make the students perplexed and confused and unaware of which content is trustworthy. Students' curiosity is permanently frustrated by the lack of answers to their many and continued questions. Most of unanswered questions are however associated with the children's eager interest in health, sickening and life issues, such as aging. Classroom dynamics is restricted to following the textbook in a context of great communication difficulty: there is a cultural gap between the didactic contents of the book recommended by the teacher and the students' day-to-day lives. The students' great and poorly explored curiosity suggests that it would be worthwhile discussing and teaching health-related issues at school, notwithstanding other conditions are required to associate this teaching to their daily lives, and allow them a profitable development of the matter.

TITLE

“HEALTH IN THE CLASSROOM: A DIALOGUE TO BE CONSTRUCTED”

KEY – WORDS

1. Education and health.
2. Health in elementary school.
3. Health representations.
4. Ethnography in school.
5. Case study in the school setting.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO 1

INTRODUÇÃO 3

METODOLOGIA 12

1. Uma descrição densa 17

CAPÍTULO I – O CORPO 46

CAPÍTULO II – A SAÚDE 63

CAPÍTULO III – A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO 88

3.1. A ausência de diálogo 88

3.2. Sobre a autoridade e a disciplina 96

CAPÍTULO IV – O PROFESSOR E A ESCOLA 105

CONSIDERAÇÕES FINAIS 114

BIBLIOGRAFIA 124

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE MEDICINA SOCIAL

A SAÚDE NA SALA DE AULA : UM DIÁLOGO A CONSTRUIR

Carlos Leal Ferreira Cooper

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Saúde Coletiva, Curso de Pós-graduação em Saúde Coletiva – área de concentração em Política, Planejamento e Administração em Saúde, do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: **Jane Dutra Sayd**

Co-orientadora: **Fátima Teresa Braga Branquinho**

Rio de Janeiro

2006

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CBC

C776 Cooper, Carlos Leal Ferreira.
A saúde na sala de aula: um diálogo a construir /
Carlos Leal Ferreira Cooper. – 2006.
141f.

Orientadora: Jane Dutra Sayd.

Co-orientadora: Fátima Teresa Braga Branquinho.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Medicina Social.

1. Educação sanitária – Teses. 2. Estudantes – Saúde e
higiene – Estudo e ensino – Teses. 3. Saúde escolar –
Teses. I. Sayd, Jane Dutra. II. Branquinho, Fátima Teresa
Braga. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Medicina Social. III. Título.

CDU 37:614

*“Às vezes nem há casa: é só chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
Diferente que acaba de nascer:*

*Porque unindo pedaços de palavras
Aos poucos vai unindo argila e orvalho,
Tristeza e pão, cambão e beija-flor*

*E acaba de unir a própria vida
No seu peito partida e repartida
Quando afinal descobre num clarão*

*Que o mundo é seu também, que o seu trabalho
Não é a pena que paga por ser homem,
Mas um modo de amar...”*

Thiago de Mello

Este trabalho é dedicado a todos os mestres e alunos,
anônimos, neste país.

AGRADECIMENTOS

À Márcia Rodrigues Pereira, por sua coragem e seu apoio.

À professora e orientadora, Jane Dutra Sayd, pela orientação segura, pela firmeza quando se fez necessário, pela sensibilidade e perspicácia, pelo respeito demonstrado, enfim, por sua regência magistral.

À professora Fátima Branquinho, co-orientadora e amiga, por seus conselhos, seu carinho, amizade e apoio incondicional.

À professora Tânia Dauster, por me abrir, com muito talento, as portas da Antropologia e da Educação.

À amiga Rosângela Caetano pelo socorro carinhoso e providencial.

Às professoras Marisol e Lilian pelo acurado senso de dever.

À FAPERJ, pela bolsa concedida.

Aos meus pais e aos meus filhos, os professores-alunos mais queridos.

Aos alunos, professores e funcionários da Escola Municipal Deodoro, por tudo, minha eterna gratidão.

RESUMO

Este é um trabalho sobre educação e saúde. Consta de uma observação etnográfica em sala de aula, durante um ano letivo, em uma turma de sétima série de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de apreender as concepções de saúde que circulam em sala de aula, como são ensinadas e como os alunos a recebem. É um desdobramento da dissertação de mestrado que realizou uma análise crítica sobre as concepções de saúde contidas no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O trabalho pode ser entendido como um estudo de caso, método que supõe ser possível adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso. A observação foi realizada ao longo de todo o ano letivo de 2003. A análise do material de campo centrou-se em três categorias principais – a concepção de corpo vigente, a de saúde e o padrão de relacionamento professor-aluno-instituição. O ensino apresenta ao aluno um corpo humano fragmentado, desvinculado do contexto social e limitado à descrição formal de aspectos fisiológicos e morfológicos, enquanto os trabalhos discentes mostram concepções de corpo ligadas aos padrões de beleza veiculados pela mídia. O livro didático apresenta uma série de erros apontados pela professora, o que deixa os alunos perplexos e confusos, sem saber em que conteúdo confiar. A curiosidade dos alunos está permanentemente frustrada pela ausência de respostas às suas inúmeras e permanentes perguntas. A maioria delas, não respondidas, está, no entanto, ligada a um interesse ávido das crianças por questões relacionadas à saúde, ao processo de adoecimento e da vida, como o envelhecimento. A dinâmica de sala de aula limita-se a seguir o livro, em um contexto de grande dificuldade de comunicação: há um abismo cultural entre o conteúdo didático do livro, passado pela professora, e o dia-a-dia dos alunos. A grande e mal aproveitada curiosidade demonstrada pelos alunos sugere que vale a pena discutir e ensinar questões relativas à saúde na escola, embora sejam necessárias outras condições para que este ensino esteja conectado com o seu dia-a-dia e lhes permita uma elaboração profícua a respeito do tema.

PALAVRAS – CHAVE :Educação e saúde,Saúde no ensino fundamental, Representações de saúde, Etnografia na escola, Estudo de caso na escola.

“HEALTH IN THE CLASSROOM: A DIALOGUE TO BE CONSTRUCTED”**ABSTRACT**

This is a study focused on education and health. It includes an ethnographic observation of a 7th grade classroom in a public school in Rio de Janeiro during a school year, aimed to learn health concepts circulating in a classroom, the way they are taught, and how students perceive them. This is a development of the master course dissertation that made a critical analysis of health concepts included in the document National Curricular Parameters (PCNs).

This work can be understood as a case study, a method that assumes the possibility of understanding the studied phenomenon from an intensive exploration of a single case. Observation covered the whole school year of 2003. Field material analysis focused on three main categories – current body concept, health concept, and teacher-student-institution relationship standard. Teaching approach shows the students a fragmented human body separated from the social context and limited to the formal description of physiological and morphological aspects, while learning activities shows body concepts related to beauty patterns transmitted by the media. Didactic book shows a series of errors detected by the teacher, which make the students perplexed and confused and unaware of which content is trustworthy. Students' curiosity is permanently frustrated by the lack of answers to their many and continued questions. Most of unanswered questions are however associated with the children's eager interest in health, sickening and life issues, such as aging. Classroom dynamics is restricted to following the textbook in a context of great communication difficulty: there is a cultural gap between the didactic contents of the book recommended by the teacher and the students' day-to-day lives. The students' great and poorly explored curiosity suggests that it would be worthwhile discussing and teaching health-related issues at school, notwithstanding other conditions are required to associate this teaching to their daily lives, and allow them a profitable development of the matter.

KEY – WORDS: Education and health, Health in elementary school, Health representations, Ethnography in school, Case study in the school setting.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO 1

INTRODUÇÃO 3

METODOLOGIA 12

1. Uma descrição densa 17

CAPÍTULO I – O CORPO 46

CAPÍTULO II – A SAÚDE 63

CAPÍTULO III – A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO 88

3.1. A ausência de diálogo 88

3.2. Sobre a autoridade e a disciplina 96

CAPÍTULO IV – O PROFESSOR E A ESCOLA 105

CONSIDERAÇÕES FINAIS 114

BIBLIOGRAFIA 124

APRESENTAÇÃO

Este é um trabalho, que se pretende etnográfico, sobre educação e saúde. O seu ponto de partida foi a dissertação de mestrado denominada “*Concepções de saúde no ensino fundamental brasileiro: análise crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais*”, por mim defendida em março de 2002, sob a orientação da professora Jane Dutra Sayd, neste Instituto (IMS/UERJ). Nesta dissertação, procurei discutir os conceitos (ou concepções) de saúde no ensino fundamental brasileiro contidos no documento denominado “Parâmetros Curriculares Nacionais”, nossa maior matriz curricular brasileira, produzida pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1995/96. Para tal, escolhi uma modalidade de análise categorial (Laurence Bardin, “Análise de conteúdo”, 1977) levando em conta critérios de frequência (tanto de presença como de notória ausência) no texto e de relevância político-social. As categorias escolhidas, produto de análise na dissertação, foram: cidadania; diversidade cultural; saberes científico/escolar/popular; autonomia e vida coletiva.

Foi dessa dissertação que nasceu o desejo de observar, *in loco*, tarefa para uma tese de doutorado, como os conceitos de saúde/doença são ensinados em sala de aula.

O objetivo central dessa tese foi investigar como se apresentam os conceitos/conteúdos da área de saúde na escola, em sala de aula (tais como: corpo, higiene, alimentação, funções vitais, doenças, vida sexual, etc), no ensino fundamental, em uma escola pública do município do Rio de Janeiro. Em suma, como é tematizada a questão saúde em sala de aula e se, de fato, vale a pena *ensinar saúde* nas escolas. Este é o objeto deste trabalho e o meu objetivo é conhecê-lo.

Nesse sentido, optei por realizar uma observação etnográfica de uma turma de sétima série do ensino fundamental, de uma escola pública, durante um ano letivo, acompanhando as aulas de Ciências, porque é nesta série que ensina-se sobre o *corpo humano, suas funções e disfunções*. A pesquisa etnográfica envolve ter contato com as pessoas, observar o que elas fazem e ouvir “o que elas acham do que elas fazem”, sem contudo desfazer de outras fontes. É uma interpretação qualificada, que não pode, entretanto, contrariar os fatos.

Ao decidir observar uma única sala de aula, optei pelo método denominado estudo-de-caso que, segundo Goldenberg (1999), pressupõe que se possa adquirir conhecimento do fenômeno mais amplo estudado, a partir da exploração intensa de um único (porém representativo) caso, permitindo um acompanhamento mais prolongado e minucioso das situações. Resumindo, é possível circunscrever melhor o que acontece em uma sala de aula, sempre levando em conta que esta já possui um contexto mais amplo que já diz de si, mais bem definido *a priori*.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de campo originou-se como uma conseqüência, um desdobramento natural de minha pesquisa de mestrado (uma análise documental). Acredito que uma teoria deve mostrar-se suficientemente boa na praxis cotidiana, na vida real. Além disso, sempre me preocupei em produzir um trabalho que pudesse servir para um algo mais além da obtenção de um título: uma “ferramenta” que pudesse contribuir, da forma mais modesta que fosse, para uma reflexão sobre a possibilidade de transformação social. Como introdução, faço a seguir um breve resumo de minha dissertação de mestrado, “embrião” da tese produzida.

No início de 1998, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto distribuiu por todo o território nacional um documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs são uma referência nacional para o ensino fundamental (primeira à oitava série) e médio (antigo segundo grau), isto é, estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos, e à avaliação nacional. Os PCNs têm como função principal subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios.

No entanto, além da tradicional divisão de conteúdos em torno de disciplinas bem definidas, os PCNs alocam uma parte de seus conteúdos no que denominam temas transversais. São assuntos considerados de relevância social e que se distribuem, ou melhor, “atravessam” as outras disciplinas, tendo embutido em sua ótica, necessariamente, um tratamento interdisciplinar. E a saúde é um deles.

Em minha dissertação, me propus a fazer um estudo analítico sobre as concepções de saúde contidas no *tema transversal saúde*, dos PCNs, destinados ao ensino fundamental. A intenção foi possibilitar uma reflexão sobre as adequações e insuficiências desses conteúdos, bem como sobre os mecanismos de reprodução dos valores socio-culturais em saúde, desde os bancos escolares.

O método análise de conteúdo consiste em um determinado conjunto de instrumentos metodológicos utilizado no estudo das comunicações, podendo ser utilizado

na análise de quaisquer comunicações que ocorram entre emissor e receptor, sejam indivíduos ou grupos. Sua intenção é a *inferência* de conhecimentos relacionados às condições de produção (ou até recepção) e inferir é deduzir de maneira lógica. Mais importante que a descrição dos textos em si, são as inferências que podem ser construídas a partir do tratamento dado à eles. Optei por um tipo de análise, por *categorias*, na qual toma-se em consideração a totalidade de um texto, classificando-o segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Busca-se introduzir certa ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente. Os resultados não se pretendem neutros, bem como a escolha dos critérios de classificação depende daquilo que se procura ou que se espera encontrar.

Os PCNs defendem algo que denominam *autonomia* ou *auto-cuidado*. Observemos, por exemplo, que substituir a medicação exacerbada (bem como internações desnecessárias) por cuidados constitui, por si mesma, uma medida importante para a melhoria da qualidade da atenção à saúde. Entretanto, isto não autoriza ninguém a taxar a população de “dependente” dos serviços de saúde, muito menos a restringir os cuidados ao “auto-cuidado”. Dificilmente a população, tomada em sua maioria, é dependente de serviços de saúde, uma vez que o acesso aos mesmos é muito pouco satisfatório. Os serviços de saúde devem, outrossim, para cumprir o preceito constitucional de acesso universal à saúde, efetivamente ampliar os cuidados com a população, incluindo aí a educação para o auto-cuidado, mas o objetivo final é a saúde da população, não o esvaziamento dos serviços de saúde. Segundo o meu entendimento dos PCNs, a população precisa aprender as atividades de auto-cuidado porque a esfera pública não fornece, afinal, o acesso universal aos serviços de saúde.

Se pensarmos no sentido da educação, concordo com Modesto (1996), segundo o qual o que se observa hoje é que o Estado e a sociedade civil esperam da escola não a formação do homem-cidadão, plenamente desenvolvido enquanto agente político e produto-produtor da cultura, mas sim a produção do profissional eficiente, do ser economicamente viável. O sistema educacional é diariamente pressionado a adequar o currículo escolar às necessidades do mercado de trabalho. Atualmente, todo ensino é, de certa maneira, profissionalizante, e o que não estiver diretamente vinculado à produção termina por ser considerado supérfluo no currículo.

Oliveira (2000) demonstra que, na grande maioria das recentes reformas educacionais, no mundo ocidental, observa-se a preocupação em buscar, por um lado, responder às exigências de níveis de escolaridade dos trabalhadores para ingressarem e permanecerem no emprego formal e, por outro, a necessidade de controle e gestão dos que ficarão excluídos do mercado de trabalho. Dessa maneira, tais reformas estariam a serviço da gestão do trabalho e da pobreza. Assim, o processo de trabalho pedagógico passa a ser definitivamente entendido por nossos governantes, pelos organismos internacionais e pelo empresariado no seu conjunto, como um processo qualquer de produção de valores (no caso, de produção de força de trabalho). Também demonstra como, simultaneamente, busca-se através dos programas de educação para todos, formas de integrar grandes parcelas da população à estrutura econômico-social, recorrendo a um termo tão em voga: empregabilidade.

Nesta perspectiva, segundo Apple (2000), as escolas deixam de ser controladas pelo Estado e passam a funcionar de acordo com os princípios do mercado livre, isto é, entregando aos pais a escolha das escolas que desejam para os seus filhos. Colocando a ênfase no individualismo (autonomia, autodeterminação e liberdade), propõe-se que o currículo deve contribuir para a competitividade, meritocracia e eficiência. A difusão indiscriminada desse tipo de concepção na educação, pode conduzir à ampliação desmedida do mercado consumidor de “bens e serviços educacionais”. Aos empresários da educação tornam-se promissoras as possibilidades de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores. A situação de instabilidade, incerteza, vulnerabilidade a que estão expostos com o aumento do desemprego impulsiona o mercado de venda de consultorias, de diplomas, de promessas de empregabilidade. Com isso, inaugura-se um promissor nicho de mercado, favorecendo a expansão dos capitalistas do ensino.

Por outro lado, no que concerne à *diversidade cultural*, os PCNs mostram-se ambíguos, na medida que o documento não assume formalmente tratar-se de um grande currículo nacional, mas apenas um conjunto de diretrizes gerais, que alega a todo momento respeitar (e valorizar) as características regionais e locais. Sua defesa está associada ao princípio da equidade e às diferenças individuais dos alunos. Na sociedade brasileira, segundo os PCNs, é fundamental que se supere a discriminação social. O

objetivo maior deve ser o de “*construir o espírito de solidariedade e de tolerância entre os diferentes*” (BRASIL, 1998a, p.21).

Apple (2000) explica que os PCNs desconsideram o conflito, o embate existente entre diferentes culturas e etnias, embate esse que, se não pode prescindir da solidariedade, não se faz tampouco pela via do consenso ou pela prévia aceitação das diferenças. Não cabe pensar no consenso se este é organizado pelo que parece ser uma justaposição das diferenças. Ao longo dos PCNs, a diversidade cultural fica reduzida à uma noção de multiplicidade empírica de experiências culturais, nas quais se pode encontrar (ou não) um denominador comum, que supostamente garanta a tolerância e a solidariedade.

Lopes (2000) acrescenta que a distribuição de conhecimento na escola nunca foi igualitária: meninos e meninas, crianças negras e brancas, pobres, de classe média ou ricas, ainda que estudem em uma mesma sala de aula, com os mesmos professores, não recebem o mesmo conhecimento, não se formam com os mesmos valores, as mesmas crenças e as mesmas habilidades. Ainda é um desafio construir um currículo que trabalhe com o pluralismo cultural em um contexto de conflitos e possa favorecer relações sociais mais democráticas na escola, nesse ambiente cultural globalizado e em sociedades marcadamente excludentes. Torna-se fundamental, também, que se deixe de conceber o conhecimento como pronto, acabado, neutro, sem caráter histórico, sem marcas de classe e de interesses.

Penso que os PCNs, no que diz respeito à *diversidade cultural*, podem salientar a não uniformidade da cultura nacional, assim como acentuar o processo de supressão das diferenças em conformidade com o processo de globalização.

No que diz respeito ao choque de *saberes: escolar/científico x popular*, concordo com Goodson (1993), e creio que possivelmente não exista uma correspondência direta, imediata, entre disciplinas científicas e escolares, disto derivando um outro argumento relevante: o critério utilidade é um dos mais importantes na criação de disciplinas escolares, embora não tenha a mesma força quando se trata de manter a disciplina dentro do currículo. E o processo de expulsão de disciplinas não formalizadas do currículo tende a transferi-las para currículos aplicados apenas a grupos socio-economicamente menos favorecidos. A idéia de utilidade do conhecimento, embora proclamada como

fundamental nos discursos sobre a escolarização, tende a não se transformar em realidade. Isso, porém, não ocorre apenas por incompetência ou pelas amarras das disciplinas, mas também porque o conhecimento formal dissociado da prática pode tornar-se um poderoso elemento de diferenciação social. Neste confronto, os saberes populares são geralmente objeto de desqualificação, transformação e aculturação. Não se questiona a hegemonia do saber “escolar/científico”.

Lopes (1999) demonstra que, no processo de constituição do conhecimento escolar, ocorre um embate com os demais saberes sociais, ora afirmando um dado saber, ora negando-o; ora contribuindo para sua construção, ora se colocando como obstáculo a sua elaboração por parte dos alunos. Dentre os diferentes saberes sociais, o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano se mostram como dois campos diretamente relacionados com o conhecimento escolar, mas não sem contradições. Primeiro, porque o conhecimento escolar, por princípio, se propõe a construir/transmitir aos alunos o conhecimento científico, sendo, ao mesmo tempo, base da transmissão/construção do conhecimento cotidiano de uma sociedade. Segundo, porque o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico têm entre si uma nítida rutura que, freqüentemente, é mascarada pelo conhecimento escolar.

Observa-se, igualmente, uma fragmentação do conhecimento em geral, de longa data, que os PCNs não são capazes (e, possivelmente, nem pretendam) de romper. A simples existência dos temas transversais (dentre os quais a saúde) não é suficiente para romper com a rígida lógica disciplinar escolar.

Tanto Freire (1979) quanto Valla (2000) argumentam que devemos levar em consideração que os conhecimentos são diferentes (e não hierarquicamente diferentes) devido às suas origens, às suas histórias. Devemos então partir do conhecimento do outro que, banhado pelo nosso, resultará em um conhecimento que verdadeiramente possibilite às camadas populares formas de luta e transformação de suas condições de vida.

Entretanto, a questão que considero a mais central em minha análise dos PCNs consistiu na discussão sobre as correlações entre *cidadania, estado, educação e saúde*. Ora, os PCNs carecem de menções ao Estado, ao longo de todo o seu texto. Esse fato é de especial relevância se levarmos em conta que a cidadania assume um papel de destaque durante todo o documento. Entretanto, é uma cidadania “órfã”, no sentido de que é

desprovida do Estado ao qual se referenciar, alienada de seus direitos, impossibilitada de reivindicar.

O Estado não é somente um instrumento de dominação a serviço dos dominantes. Ele também é, sem contradição alguma, o lugar onde são conservadas as “conquistas sociais”, os “direitos adquiridos”, enfim, a memória institucional do produto das lutas anteriores.

A proposta de “cidadania sem Estado” associada a uma busca de autonomia a qualquer custo, mostra os PCNs fortemente identificados com o conceito neoliberal de Estado mínimo. Aos indivíduos, autônomos, restaria apostar nas redes sociais de solidariedade compensatórias, como solução para as suas mais básicas necessidades.

No que tange ao *conceito de saúde*, é forte a similaridade dos PCNs com a “Promoção da Saúde” (WHO,1986), preconizada na Carta de Ottawa (Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa, Canadá, em novembro de 1986). Essas discussões focalizaram, principalmente, as necessidades em saúde nos países industrializados e definiram promoção da saúde como o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Segundo a Carta de Ottawa, a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e considera que as condições e os recursos fundamentais para a saúde são: paz, habitação, educação, alimentação, renda, ecossistema estável, recursos sustentáveis, justiça social e equidade. Preconiza o desenvolvimento de habilidades pessoais, reforça a ação comunitária e propugna a reorientação dos serviços de saúde no sentido de compartilhar a responsabilidade pela promoção da saúde entre indivíduos, comunidade, grupos, profissionais da saúde, instituições que prestam serviços de saúde e governos.

A análise de conteúdo realizada permite inferir, na verdade, que o tema transversal “saúde” dos PCNs foi organizado seguindo os preceitos da Carta de Ottawa. Estes preceitos podem ser interessantes, ao acenar para uma maior participação dos indivíduos no cuidado à própria saúde, na participação comunitária para a construção das cidades saudáveis, etc. Para os países signatários, é possível até mesmo se pensar em redução dos gastos em saúde, se discutidos e pactuados com a população.

Entretanto, as condições de exequibilidade deste tipo de projeto estão colocadas com muita clareza, em um contexto bastante diferente do nosso. Referem-se, por exemplo, à equidade, justiça social, boas condições de moradia e educação, entre outros. Em outros termos, não é provável que a política adequada a uma população com gastos *per capita* em saúde da ordem de U\$1.875/ano (Canadá, 1998) seja aplicável a uma realidade de gastos *per capita* de cerca de U\$80/ano (Brasil, IPEA, 2004). “*Diminuir a dependência da população em relação aos serviços de saúde*”, no Canadá, pode significar um princípio de desmedicalização. Aqui, entretanto, até prova em contrário, constitui-se em irresponsabilidade e hipocrisia.

Vivemos em um país assolado pela iniquidade, que se agrava pela prolongada crise econômica e pelos programas de política de ajuste macro-econômico. Segmentos importantes da população não conseguem satisfazer as necessidades básicas para garantir condições dignas de vida. Este quadro é agravado pela redução histórica do gasto social e pelas políticas de ajuste, onde também na ordem política existem barreiras que limitam o exercício pleno democrático, bem como uma participação ampla na tomada de decisões.

A construção de uma solidariedade neste país, de forma mais ampla, passa antes por diminuir as iniquidades estruturais, passa por uma discussão política de como diminuir os contingentes excluídos na nossa sociedade. Ainda estamos muito longe de poder sugerir o auto-cuidado como um progresso suficiente em nossas promessas de promoção de saúde. A autonomia do cidadão não significa, necessariamente, individualismo, isolamento e competição, mas pode ser o exercício da liberdade em projetos de participação e inclusão.

Quanto ao conceito de “*vida coletiva*” dos PCNs, apenas reforçou-se a noção de responsabilidade, que é individual e também coletiva, como um dever de todos para com a saúde coletiva, abstraindo-se a noção de direito, na minha opinião por omissão da figura do Estado.

Concluída a minha dissertação de mestrado, mostrou-se quase imperiosa a necessidade de ir além da análise documental (PCNs) e observar o meu campo: a sala de aula. Essa observação poderia confirmar ou refutar algumas das suposições anteriores, bem como poderia trazer uma boa gama de observações novas, que completariam o que já possuía, enriquecendo o trabalho anterior.

De fato, de minha observação etnográfica em sala de aula, durante o ano letivo de 2003, surgiram as mais diversas questões, instigantes, que esperava poder ser capaz de entender melhor:

- O que os professores esperam transmitir sobre saúde (ancorado no discurso científico) aos alunos?
- Como os alunos recebem o conteúdo programático oficial? Qual a sua resposta a ele?
- Qual o peso da influência da mídia na formação da cultura dos alunos?
- Como será o tratamento conferido na sala de aula ao conhecimento ou cultura popular, vivenciado cotidianamente pelos alunos, sustentado basicamente na história oral? E quanto à tensão produzida por esse confronto com a cultura escolar, acadêmica, escrita?
- Como será que o professor, a escola e seu currículo lidarão com a nossa imensa diversidade cultural?
- Vale a pena “ensinar saúde” nas escolas? Como eu creio que sim, então pergunto: como?

Gostaria de deixar registrado que, se é verdade que todo pesquisador tem, de fato, o seu “norte ideológico”, o seu referencial maior, eu diria que nos últimos sete anos de estudo acadêmico o meu inspirador foi o educador Paulo Freire e sua obra. Dentre alguns de seus principais ensinamentos (extraídos de *Educação e Mudança*, 1979), que espelham o espírito de minha pesquisa, ressaltaria: a enorme responsabilidade do profissional de educação em colaborar com um processo de transformação social; rechaçar a neutralidade deste profissional perante a sua realidade histórica; refletir que aqueles que ensinam não estão se comunicando com um grupo de ignorantes, mas com indivíduos que possuem um saber tão relativo quanto o deles; o papel do professor em um processo de mudança deve ser o de desmistificar a realidade distorcida, o que poderá ser alcançado por meio de uma percepção/postura crítica da realidade; a cultura consiste em recriar e não em repetir; a educação não deve ser apenas um processo de adaptação do indivíduo à sociedade; a educação deve estimular a opção; adaptar é acomodar, não transformar; a educação deve ser desinibidora e não restritiva, porque domesticar é negar a educação, é impedir a criação.

Paulo Freire foi um romântico, mas suas questões permanecem bastante atuais. Me coloco entre aqueles que acreditam que suas utopias valham a pena.

METODOLOGIA

Denomino *conceitos de saúde ensinados nas escolas* ao conjunto de informações, concepções e representações ditas científicas, que abrangem o campo da saúde, fornecido aos alunos, definido previamente por um currículo, que visa desde cuidados de primeiros socorros à prevenção e manutenção de um estado razoável de higiene, no nível individual e comunitário, calcado fortemente em prescrições de natureza higienista. Esse conjunto abrange desde informações sobre constituição e funcionamento do corpo humano e suas disfunções (conceito de doença), até informações sobre cuidados com o meio ambiente.

Decidi realizar uma observação etnográfica, isto é, um trabalho de campo concebido para estudar em profundidade grupos culturais (delimitados no tempo e no espaço) e sua linguagem simbólica. Optei por fazê-lo sob a forma de um estudo-de-caso.

Segundo Goldenberg (1999), uma análise detalhada, a exploração intensa de um caso individual permite adquirir conhecimento do fenômeno estudado. O estudo-de-caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um *todo*, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. Torna-se difícil traçar os limites do que deve ou não ser pesquisado já que não existe limite inerente ou intrínseco ao objeto. Por outro lado, através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo-de-caso possibilita a penetração na realidade social, não alcançada pela análise puramente estatística. Diferentemente das médias estatísticas, onde ressaltam-se as tendências do grupo, no estudo-de-caso as diferenças internas e os comportamentos desviantes da “média” são revelados, e não escondidos por trás de uma suposta homogeneidade.

Segundo Bourdieu (1989), é de fundamental importância a interrogação sistemática de um caso particular para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes, ocultas debaixo das aparências de singularidade. Nos explica que é o raciocínio analógico que permite mergulharmos completamente na particularidade do caso estudado sem que nela nos afoquemos, como faz a idiografia empirista, e realizarmos a intenção de *generalização*, que é a própria ciência, não pela aplicação de grandes construções formais e vazias, mas por essa maneira particular de pensar o caso particular que consiste em

pensá-lo verdadeiramente como tal. Este modo de pensamento realiza-se de maneira perfeitamente lógica pelo recurso ao *método comparativo*, que permite pensar relacionalmente um “caso particular constituído” em “caso particular do possível”.

Tânia Dauster (1997), por seu turno, ressalta a importância de introduzir o olhar/pensar etnográfico, que respeita e valoriza a diversidade, enquanto “antídoto” para a tendência homogeneizadora, normatizadora, tão atual (quanto conservadora) dos currículos escolares. Para isso, é necessário que o educador aprenda outras relações e posturas, que aprenda uma outra linguagem, um outro código que possibilite outras dúvidas sobre os fenômenos tidos como educativos, dentro e fora da escola.

Marli André (1997) relembra que quando os estudiosos das questões educacionais recorreram à abordagem etnográfica, eles buscavam uma forma de retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas, isto é, buscavam revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. Isso levou os pesquisadores da área a buscarem as representações e as opiniões dos atores escolares, tomando-as como importantes elementos na investigação da prática escolar.

Devemos procurar olhar para a *sala de aula* enquanto...

“Uma realidade que contém muitas realidades: espaço político portador de uma história; espaço mágico de encontros humanos; lugar no qual tantos escamoteiam com belas palavras os duros conflitos vividos por um tempo; local eleito pela civilização para transmissão do saber; e, por que não, todas elas juntas?” (Morais, 2001, pág.7).

O antropólogo Clifford Geertz (1989), referencial importante deste trabalho, nos propõe uma *teoria interpretativa da cultura*. Crê que o homem é um animal amarrado a uma *teia de significados* que ele mesmo teceu, definindo a cultura como sendo, exatamente, essas teias e a sua análise: não é, portanto, uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa, à procura do significado. Pressupõe que se tudo é simbólico, também, necessariamente, tudo é interpretativo. Trata-se, então, de tentar interpretar as teias de significados das relações sociais, buscando a lógica que preside a cultura do grupo descrito, tendo sempre em mente que tanto o *tempo* quanto o

espaço (categorias fundantes da lógica antropológica) precisam, necessariamente, ser relativizados. O que comumente chamamos de “nossos dados” seriam, segundo Geertz, realmente a nossa própria “construção das construções de outras pessoas”.

Geertz (1989) argumenta que é a compreensão da prática da etnografia que nos permite começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Frisa, entretanto, que essa não é uma questão de métodos. Praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” (termo apresentado por Gilbert Ryle) e é isto que define a etnografia, para Geertz. O que o etnógrafo enfrenta, de fato, é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. Assim, fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos.

Pondera que, visto sob esse ângulo, o objetivo da antropologia é o alargamento do universo do discurso humano. Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos: ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descritos com densidade. Compreender a cultura de um grupo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade.

De acordo com Geertz (1989), uma outra implicação é que a coerência não pode ser o principal teste de validade de uma descrição cultural. Os sistemas culturais têm que ter um grau mínimo de coerência, do contrário não os chamaríamos sistemas, e através da observação vemos que normalmente eles têm muito mais do que isso. A força de nossas interpretações não deve repousar, como ocorre com tanta frequência, na rigidez com que elas se mantêm ou na segurança com que são argumentadas. Se a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que

acontece (do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo) é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia. O etnógrafo “inscreve” o discurso social: *ele o anota*. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente. O *locus* do estudo não é o objeto do estudo: os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças, hospitais, escolas, etc), eles estudam *nas* aldeias. O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados. Olhar as dimensões simbólicas da ação social (arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum) não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas: é mergulhar no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram e, assim, incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou.

Geertz (2002) nos explica que, para o antropólogo, *tradução* não significa simplesmente remoldar a forma que outras pessoas têm de se expressar em termos das nossas próprias formas de expressão (este é o tipo de exercício em que as coisas se perdem), mas sim mostrar a lógica das formas de expressão deles, com nossa fraseologia. Trata-se de uma metodologia que se aproxima mais daquilo que um crítico faz para tornar claro um poema, do que o que faz um astrônomo quando justifica a existência de uma estrela. Assim, o estudo interpretativo da cultura representa um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las. Não estamos cercados nem por marcianos nem por edições humanas menos favorecidas que as nossas. Ver-nos como os outros nos vêem pode ser bastante esclarecedor. Acreditar que outros possuem a mesma natureza que possuímos é o mínimo que se espera de uma pessoa decente. A largueza de espírito, no entanto, sem a qual a objetividade é nada mais que auto-congratulação, e a tolerância apenas hipocrisia, surge através de uma conquista muito mais difícil: a de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos. Se a antropologia interpretativa tem alguma função geral no mundo, é a de constantemente reensinar esta verdade fugaz.

Segundo Rodrigues (1979), a *cultura*, distintivo das sociedades humanas, é como um mapa que orienta o comportamento dos indivíduos em sua vida social. Puramente convencional, esse mapa não se confunde com o território: é uma representação abstrata dele, submetida a uma lógica que permite decifrá-lo. Viver em sociedade é viver sob a dominação dessa lógica e as pessoas se comportam segundo as exigências dela, muitas vezes sem que disso tenham consciência.

Quais os conceitos de saúde e como são ensinados nas escolas: este é o objeto deste trabalho. Meu objetivo é conhecê-lo.

Luc Boltanski (1979) demonstra como as idéias de corpo e doença são susceptíveis de variar segundo as diferentes classes de uma mesma sociedade: a percepção da doença e da dor referem-se a fatores cognitivos e sensoriais socialmente determinados. Boltanski (1979), bem como Valla (2000), discorrem sobre a legitimação científica do saber, do discurso e da autoridade médicas. O primeiro demonstra o quanto o poder médico ancora-se em uma linguagem inacessível às classes populares (barreira linguística) e que, para tal, desqualifica o saber, o senso comum popular. Também pondera sobre o quanto a racionalidade disciplinar moderna fragmentou e reduziu o corpo inteiro em diferentes propriedades ou dimensões: disciplinas destinadas a formular representações puramente funcionalistas do corpo. E, completa sobre a escola:

“Entre o conjunto das atitudes mentais que são transmitidas pela escola, a mais essencial e mais válida é, talvez, a própria intenção intelectual. O que a escola transmite é, em primeiro lugar, uma postura intelectual: é a idéia de que não existe nada que não possa ser objeto de uma interrogação crítica e tornar-se objeto de um conhecimento racional. Assim, o prolongamento da escolaridade traz uma mudança da atitude frente ao mundo e, especialmente, em relação às ciências e técnicas, disseminando a idéia de que tudo pode ser ou tornar-se objeto de ciência, que existem coisas absolutamente verdadeiras que foram objeto de uma investigação experimental e outras absolutamente falsas, e, enfim, que o conhecimento é cumulativo e que a coisa nova é, por isso mesmo, um progresso” (Boltanski, 1979; p.65 e 66).

1 . Uma descrição densa...

Com este objetivo, fui devidamente autorizado a frequentar, durante um ano letivo (2003), as aulas de Ciências, de uma turma de 7. série, de uma escola municipal do Rio de Janeiro. A professora (bióloga), a turma (703) e a escola me pareceram suficientemente representativos de uma média, um universo escolar público municipal mais amplo. O conteúdo de Ciências da 7. série consiste no estudo do *Corpo Humano* e suas respectivas funções e disfunções (leia-se *doenças*). A carga horária desta disciplina era de três tempos de aula semanais (cada tempo de 45 minutos, dois seguidos na segunda-feira e outro na sexta-feira).

Desde o início estabeleci com a professora, a diretora e a vice-diretora um acordo de anonimato e não-uso de gravador durante toda a pesquisa. O argumento é que esta atitude geraria desconfianças e constrangimentos, poderia contrariar uma certa ética.

De início, posso dizer que fui acolhido com um misto de reserva e simpatia. Precisavam entender melhor minha presença ali, porque eu mesmo me sentia pouco à vontade. Foi um longo processo, durante o qual compreendemos melhor, conjuntamente, com o passar do tempo, a minha presença naquela escola, bem como as diferentes possibilidades da pesquisa.

A escola situa-se na Glória, bairro antigo e tradicional da cidade, que cresceu em torno da Igreja de Nossa Senhora do Outeiro da Glória, construída em 1739, dominando a paisagem do bairro, possuidor de vista privilegiada para a Baía de Guanabara.

A Escola Municipal Deodoro situa-se em um prédio antigo, de indiscutível valor histórico arquitetônico, inscrito no *Livro de Tombo das Belas Artes e do Tombo Histórico*, inaugurada em 1908, para ser uma das oito escolas-modelo idealizadas pelo então prefeito Pereira Passos. O prédio, de construção imponente e sólida, apresenta bela fachada frontal, marcada por um corpo central ligeiramente avançado sobre a calçada, mais elaborado, com a intenção de destacar a entrada da edificação. O prédio é eclético, com a presença de elementos neoclássicos, com três pavimentos e porão alto, revestido de argamassa e cerâmica, imitando tijolos. De acordo com a descrição da Diretoria de Patrimônio Cultural e Artístico trata-se de “uma composição inteiramente simétrica”. De suas especificações internas, destacam-se, no primeiro pavimento, uma grande porta de

madeira almofadada, escadarias internas, um elevador todo trabalhado em ferro, a presença de pinturas decorativas, pias em mármore (lavabo), etc.¹

Iniciei minha observação de campo no dia 17 de fevereiro de 2003, segunda-feira. Ao saltar do metrô, estação Glória, me informei com um camelô solícito que apontou na direção daquele “*prédio velho, na esquina da Rua Conde de Lages, bem ao lado daquele motel novinho, o Diamond, de mármore negro...*” Impressiona o contraste das duas edificações, lado a lado.

Identifiquei-me para o policial que guarda a entrada da escola, apresentei-me à diretora e à sua vice, dirigi-me à sala dos professores e procurei a “minha professora”. Não me apresentei de imediato, formalmente, ao grupo docente. Isso aconteceu gradualmente, um a um, com o passar dos meses. Sentia-me estranho, constrangido, muito pouco à vontade.

A sala de aula situa-se no segundo andar de um prédio antigo, bonito, mas completamente decadente. A sala tem cerca de 35 metros quadrados e a turma um pouco mais de trinta alunos, no início do ano letivo. Isso significa um espaço de cerca de 1 metro quadrado por aluno, se levarmos também em consideração a professora e a sua mesa. Com a presença maciça dos alunos, só restou-me sentar em uma cadeira na porta de entrada.

Percebo, de imediato, uma sala de pé direito muito alto, com duas janelas que dão para um pequeno pátio interno (onde têm lugar as barulhentas aulas de Educação Física), paredes que já foram um dia amarelas mas encontram-se bastante rabiscadas e com muito reboco descascado. Há um ventilador pequeno, no alto da parede do fundo, mas encontra-se quebrado. Há dois conjuntos de lâmpadas fluorescentes no teto, porém metade das lâmpadas está queimada.

Sou apresentado à turma como “*o Dr. Carlos, que passará um tempo com a turma, por conta de uma pesquisa que está realizando*”. Perguntaram então se eu era um delator, um fiscal, um médico, um aprendiz de professor, se era namorado ou marido da professora, o que é que eu iria escrever, etc. Os alunos jamais sossegaram nos dias e semanas subseqüentes até que pudessem compreender qual era o meu papel ali e,

¹ Estas informações foram extraídas do documento Proposta de Tombamento, de autoria do conselheiro Marcilio Augusto Velloso, de 09/04/1985, encontrada na Secretaria Municipal de Educação e Cultura – protocolo geral 07/011803, em 24/04/1985.

consequentemente, me dessem um rótulo. A questão da “invisibilidade antropológica” poderia ser traduzida como uma “naturalização” de minha presença entre eles, mas jamais, no ano que se seguiu, deixei de ser notado e inquirido, bem como chamado a tomar parte naquele cotidiano, me envolver com suas vidas estudantis. Isto também implicava em ser aceito por aquela pequenina comunidade de alunos.

A professora desculpou-se por sua ausência na aula anterior (que deveria ter sido a primeira) e prometeu que não aconteceria novamente. Os alunos perguntaram por passeios externos, mas estes foram negados por “questões de segurança”. A professora contrapropôs trazer vídeos e anunciou o primeiro trabalho para a aula seguinte: “Imagens do corpo”, trabalho individual, valendo cinco pontos, que consistia em pegar uma imagem/figura corporal qualquer e escrever de cinco a dez linhas sobre ela, cada qual do seu jeito, criatividade livre... Foi difícil entenderem, queriam saber se era “parte de dentro ou de fora do corpo”, não estavam habituados a trabalhos livres, mas sim, bastante dirigidos, determinados. Ficaram inseguros.

O segundo trabalho consistia em construir com recortes e colagem um corpo humano inteiro, em tamanho natural, para ser feito ao longo do ano, em grupos de cinco alunos, em sala de aula. Material: duas folhas de papel pardo, tesoura e cola, caneta pilot preta grossa, papel colorido ou revistas velhas... Alguns alunos acham um exagero, outros acham uma exploração, que é dispendioso, que são trabalhos demais!

O tempo de aula seguinte segue com o padrão habitual de algazarra geral que observei ao longo de todo o ano letivo. Alguns alunos querem sair entre uma aula e outra para ir ao banheiro e beber água. Alguns nunca voltam a tempo para a chamada e, consequentemente, o resto da turma perde o direito de sair. Sempre demonstram sua revolta e tendem a considerar quaisquer regras ou limites como autoritárias, arbitrariedades.

A professora tenta classificar os seres humanos. Um aluno responde que “*é um ser do reino animal, um primata*” e leva sonora vaia da turma aos gritos de “CDF!!!”. A professora replica que somos resultado de um processo evolutivo, que a abordagem na escola é “*a da ciência e não a da religião*”, embora devamos respeitar a crença de todos. Tenta comparar-nos aos insetos, para exemplificar nosso grau de complexidade. Exemplifica com o congelamento... Uma aluna arranca risos gerais ao dizer que havia um

mosquitinho voando no congelador da casa dela. Eu noto que existe sempre a saída, a alternativa do humor muito presente, uma certa tendência a fazer graça de tudo, talvez por um misto de pureza e infantilidade. A professora fala de “*complexidade*”, de “*resquício*”, de “*micróbios*”, de “*biosfera*”, etc, e os alunos não compreendem em nenhum momento o jargão mais científico empregado do início ao fim do ano por ela. Tenta associar, em vão, gritando em meio à algazarra generalizada, a sujeira e a promiscuidade ao desenvolvimento de microorganismos e certas doenças. Fala da importância dos hábitos de higiene, mas não usa linguagem acessível e, conseqüentemente, não cativa nem sensibiliza os alunos, que diante desta barreira optam, quase sempre, pela dispersão ruidosa ou sonolenta.

Um desabafo da professora: “*O universo cultural dos nossos filhos é muito mais amplo que o desses alunos... A maioria desses alunos tem 12 ou 13 anos e está aqui devido a uma política de promoção automática (não se reprova, para evitar evasão escolar). Eles não têm conteúdo nem maturidade para estar aqui... Não tem muito jeito de a escola ser prazerosa: tem que ter silêncio, disciplina, repetição exaustiva... Eles não têm limites... O livro tem que ser lido todo na sala de aula, senão... (pausa). Tenho 14 anos de magistério e ganho, aqui, entre 800 e 900 reais líquidos por mês. Cumpro 16 horas semanais de trabalho nessa escola: 12 tempos de sala de aula, mais 4 tempos de reunião... Sustento 3 filhos, com alguma ajuda de minha mãe... Trabalho em outra escola pública (federal) e em uma particular... Vivo exausta, não tenho tempo para mim! Não me encorajo a fazer meu doutorado, não sei como poderia dar conta...*”

No mesmo dia, no ponto de ônibus, sou abordado por um ambulante, que me vende por R\$1,00 (o preço na capa é R\$3,20) um pequeno exemplar, em forma de gibi, do “*Vida saudável com ERVAS MEDICINAIS: plantas e alimentos*”². O vendedor apregoa: “*Esta revista vale ouro!*” Alguns alunos, presentes ao ponto de ônibus, me dizem: “*É muito bom! Lá em casa já temos. Minha mãe diz que é ótimo! É remédio barato, que tem gosto ruim, mas não faz mal pra saúde...*”

² Relação das doenças mais comuns no cotidiano com as ervas (e seu preparo) indicadas para cada caso, “nova edição”, “adotado pelo Curso de Medicina Natural” (?). Um conjunto de receitas para o preparo de remédios caseiros, com “plantas analisadas pela Secretaria de Saúde do Rio de Janeiro”, produzido pela AKS Editora.

Na terceira aula, os alunos recebem seus livros didáticos, com muitas recomendações para que os tratem com carinho e devolvam ao final do ano letivo, porque também servirão aos colegas do ano seguinte. Trata-se do “Ciências: 7. série”, de Pereira, Santana e Waldhelm, Editora do Brasil, SP, 1999. Os livros são distribuídos pela Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), do Ministério da Educação. Sobre o critério de escolha, obtive respostas vagas: *“Nos anos anteriores, uma comissão de professores de cada escola elege o livro, dentre uma lista de opções pré-selecionadas, oferecida pela Secretaria de Educação”* (depoimento da vice-diretora).

O livro consiste em cinco unidades, subdivididas em capítulos, como se segue:

Unidade I – Nós, os seres humanos.

Cap.1 – A história do homem na Terra.

Cap.2 – O homem no ambiente.

Cap.3 – Manutenção da espécie.

Unidade II – Sexualidade, vida e saúde.

Cap.1 – Homem e mulher.

Cap.2 – O surgimento da vida.

Cap.3 – Saúde e sexualidade.

Cap.4 – Mulher e homem: seus papéis sociais.

Unidade III – Digestão, respiração, circulação e excreção: matéria e energia no organismo humano.

Cap.1 – O que garante a energia do nosso organismo.

Cap.2 – Do alimento para o corpo: digerir para aproveitar.

Cap.3 – Liberação da energia obtida dos alimentos.

Cap.4 – Leva e traz: o sistema circulatório.

Cap.5 – O que não é assimilado pelo organismo.

Unidade IV – Sistemas que nos integram ao ambiente.

Cap.1 – O sistema sensorial.

Cap.2 – O sistema nervoso.

Cap.3 – O sistema endócrino.

Unidade V – Locomoção.

Cap.1 – A locomoção facilita a vida.

Cap.2 – O sistema muscular.

Cap.3 – O sistema ósseo.

Referências bibliográficas.

A proposta didática da professora, para o ano que se inicia, consiste em seguir o livro, porque é o que é cobrado do professor pela direção, não necessariamente na ordem dos capítulos, cada aluno lendo um pequeno trecho em voz alta. A professora geralmente os escolhe, olhando a pauta, buscando surpreender os mais desatentos ou agitados, como estratégia de controle. Entretanto, os alunos, em sua maioria, lêem muito mal e em voz baixa, por vergonha. Como consequência, o restante da turma rapidamente envereda por conversas paralelas. Me impressiona como muitos alunos mal sabem ler.

Ademais, a professora fez, sistematicamente, diversos reparos (emendas) ao livro, ao longo de todo o ano. Sua crítica sistemática aos erros de conteúdo gerou, entre os alunos, uma sensação de desconfiança e, diria, certa desmoralização do livro perante seus olhos. Não acreditavam que o livro pudesse ser questionado.

Ainda no primeiro mês de aula passamos por um incidente que, depois soube, não era tão infrequente ali. Em uma segunda-feira, a escola encontrava-se fechada, trancada, “por ordem do tráfico”. Cogitava-se até mesmo, em um certo momento, na possibilidade de ter que evacuar a escola, “*turma a turma, organizadamente... Avisar aos pais que pegassem seus filhos na porta...*” Há muitos boatos entre os funcionários, que não se afastam do radinho de pilhas. Comentam que há tumultos e bombas no Centro da Cidade, que teriam incendiado um ônibus, que haveriam feridos em um confronto com a polícia, etc. Após certa dificuldade para entrar na escola, pelos fundos, sigo, como de costume, para a sala dos professores, espaço sempre rico de comentários os mais variados. Registro uma conversa, em tom mais exaltado, de dois professores:

- *“Transversalidade? Onde? Está na iniciativa individual de cada professor, conforme seu preparo e motivação pessoal...*
- *É que esta transversalidade se dá no aluno, é dentro da cabecinha de quem puder...”*

Diante da excitação dos alunos frente aos “boatos terroristas”, para ocupá-los, decidiu-se por realizar o trabalho de colagem em grupo, do corpo humano em tamanho natural. Só havia espaço no chão do corredor, atrapalhando outras aulas e gerando um clima de animosidade entre professores. Nos grupos de alunos que se formam, para a tarefa, há sempre os “excluídos”, que acabam por ser agrupados pelo critério “dos que sobraram”. As tentativas pacíficas de integrá-los aos diferentes grupos mostrou-se infrutífera.

Em outra oportunidade, diante de atitudes hostis de um aluno problemático, posteriormente expulso da escola, percebo que alguns alunos buscam socorro na minha figura masculina que, culturalmente, inspira mais força e/ou autoridade. Me dou conta que alguns me tratam como se eu fosse uma espécie de inspetor: diversas vezes me pedem para ir ao banheiro ou até mesmo beber água.

Percebo que muitas vezes compartilho com as crianças a satisfação com o fim da aula, a alegria com o tocar da sirene. O cansaço “contagia”. É difícil não ir para casa com o coração pesado, com uma sensação de angústia que beira a amargura.

Na aula seguinte, chego com dez minutos de atraso, a aula em andamento e, para minha perplexidade, sou eu que acendo a luz da sala. Há em torno de dois terços do total de alunos presentes, espocam tiros do lado de fora, na rua. A professora me explica que alguns emendos na parede da sala de aula provêm de furos de bala. Entre risos nervosos, alguns alunos gritam: *“Tira esse cabeção da janela, moleque, senão morre!!!”*

Um certo grupo de meninas, mais responsável, senta-se mais ao centro da sala. Os meninos, mais agitados, se espalham perifericamente ou no fim da sala, juntamente com as meninas mais “liberadas”. O afeto deles passa muito pelo “ficar” uns com os outros, sem maiores compromissos, com troca de parceiros natural. Só presenciei um único casal de namorados, no sentido mais tradicional, ao longo de todo o ano letivo.

Uma das meninas, alegre, habitualmente atrasada (desta vez trinta minutos), desculpa-se e diz ter esquecido seu livro em casa. A professora, então, mostra-lhe o seu livro e diz que já está esquecido na escola há duas semanas. A moça, muito surpresa, replica: *“É mesmo???”*

Certa vez, ao eclodir uma briga no fundo da sala, a professora carrega o responsável para fora de aula, enquanto o restante da turma descontrola-se de vez: alguns gritam,

outros riem, outros brigam, arremessam cadeiras no chão, muitos batucam nas mesas. Alguns me olham com desconfiança, porque estou fazendo anotações. Aos poucos, alguns aquietam-se. Outros, redobram a balbúrdia, assobiam alto. Penso que uns têm medo, outros desafiam.

No instante em que a professora retorna à sala pede, como diversas outras vezes, que corrijam o texto, ao final da página 14 do livro didático: *“Troquem espécie por gênero. Nosso gênero surgiu há quatro milhões de anos, aproximadamente. A nossa espécie surgiu há mais ou menos trezentos mil anos”*. Os alunos, incrédulos, perguntam por que devem corrigir. A professora responde, prontamente, que o livro está errado. Tenta, então, explicar a classificação dos seres vivos: *“Reino – Filo – Classe – Ordem – Família – Gênero (deve ser escrito em latim) – Espécie (diferença entre o cachorro e o lobo). O gênero bem-sucedido na natureza é o que possui muitas espécies. O gênero HOMO é decadente, porque só tem uma espécie... Os australopitecos eram bípedes eretos... A capacidade de raciocinar foi a última das nossas habilidades a surgir... Surgiu há quinhentos mil anos! Outras habilidades: andar ereto, oposição do polegar (apreensão de objetos). As figuras do livro estão muito mal-feitas... Há outro erro, gente! Na página 15: o homo sapiens não se extinguiu há setenta e cinco mil anos atrás... Ainda estamos aqui!”*

- “AAAAHHH!!!” Ouve-se, em uníssono, na turma.

Até para mim, é difícil manter a concentração. Percebo o completo desinteresse do grupo pelo assunto e pela forma como é transmitido. Sua criatividade está desviada para quaisquer assuntos do meio, que nada tem a ver com a sala de aula, os conteúdos, o currículo.

Na saída, a professora contou-me: *“O aluno R. não assiste mais as minhas aulas! Outro dia, fechei a porta da sala, ele entrou atrasado para pegar suas coisas e, ao sair, jogou-se em cima de mim e gritou, na frente de todos: TESÃO! Alguns alunos da turma 83, então, bateram nele. Parece que vai para a Escola Municipal Costa e Silva. Eles exigiram notas, avaliações... Ele vai ter que terminar o semestre aqui, para depois sair”*.

A aula seguinte consiste na aplicação de um teste, previamente marcado, sem consulta ao livro. A professora alega que, com consulta, a bagunça é maior. Ademais,

para minha surpresa, ela também pondera que nos testes com consulta ao livro os resultados não são melhores.

Em outro momento, a professora falta por motivo de doença na família e eu escuto, na sala dos professores, outra professora, com malícia, dizer: *“É melhor passar mal no dia em que tem tempo duplo (aula dobrada)...”*

Finalmente, consegue-se um vídeo: *“Visão – janelas para o mundo”*, da Coleção Super Interessante, do Discovery Channel, produzido aqui pela Vídeos Abril. Consiste em uma coleção sobre temas de saúde, com treze vídeos ao todo. A escola possui quatro ou cinco. A professora comenta comigo: *“Há muitos professores que, quando não estão a fim de dar aula, colocam as crianças vendo vídeo e não interferem, não estão nem aí, não aproveitam didaticamente. Eu tento ir traduzindo para eles, vou parando a fita e explicando...”* Diante da balbúrdia reinante, ela ameaça: *“Se vocês não se comportarem com modos, voltamos para a sala e dou umas questões para vocês responderem!”*

Os alunos demonstram sua curiosidade, muita, sempre:

- *“A pupila fica mudando de tamanho, professora?”*
- *“O olho fica se mexendo, gente!”*
- *“Por que o olho aumenta, professora?”*
- *“Por que saem lágrimas?”*
- *“Por que o olho treme?”*
- *“As células é que dão a cor ao olho?”*
- *“Por que a gente não enxerga bem, professora? Por que usamos óculos?”*
- *“O olho da minha mãe é preto mas está clareando em volta, agora que ela está ficando velha...”*
- *“Por que o olho sai vermelho nas fotos?”*
- *“Por que os olhos ficam vermelhos de manhã? Por que ficam vermelhos?”*
- *“O que é esse buraco preto, no olho?”*
- *“O óculos é uma forma de ajustar o olho, para ver melhor?”*
- *“Por que quando olhamos muito para a luz ou para o sol, a visão fica escura?”*
- *“Por que o olho arde, quando fica muito aberto?”*
- *“O que é zanolho?”*

As perguntas brotam de todos os lados, simultaneamente. A professora fala sobre íris, esclerótica, retina, pupila, glândulas lacrimais, músculos, luz, acomodação, cristalino, humores aquoso e vítreo, como se foca, células nervosas, fotossensíveis, receptores da retina (bastonete e cone), fóvea... Entretanto, a linguagem é complexa para eles e vai ficando cada vez mais difícil manter a ordem e evitar a dispersão. Os alunos começam a pedir sucessivamente para ir ao banheiro. Toca a sirene, fim de aula.

Em certo momento, foi solicitado a todos os alunos das 7. séries um trabalho livre sobre o corpo humano, de uma folha, valendo cinco pontos. Ao examinar os trabalhos, observei que os considerados melhores alunos (com as maiores médias de notas), em sua maioria, optaram por trabalhar as *partes do corpo* (os órgãos), de uma maneira descritiva, geralmente copiado de algum livro, com uma linguagem mais científica, tradicional. Por outro lado, os considerados alunos fracos escolheram trabalhar em cima de *pessoas* comuns (ou mesmo artistas em evidência na TV) e tecerem comentários sobre as suas vidas, atributos físicos, meio ambiente, poluição, destruição do planeta, o futuro da humanidade, em suma, *pessoas inseridas em um contexto social*. Estes escolheram trabalhar o corpo “por inteiro” ou com o conceito de pessoa, ser humano, com nome e sobrenome. Alguns dentre estes, partiram do indivíduo para comentários mais coletivos. Observa-se grande preocupação com o visual, com a imagem, que tende a seguir o padrão estético da mídia em geral e, em especial, de telenovelas da TV Globo.

Quando tiveram a oportunidade de assistir um vídeo sobre “O olfato e o paladar”, da Coleção Super Interessante, da Editora Abril Vídeos, a professora atentou para a importância de tentarem entender os dois sistemas integrados, interagindo, sob a coordenação do cérebro. Novamente, de forma simultânea e tumultuada, eclodem muitos comentários e perguntas:

- “*Esse nariz está limpinho, sem melequinha!!!*”
- “*Por que quando respiramos no ar frio, o nariz dói?*”
- “*Por que, no resfriado, o nariz entope?*”
- “*Por que quando levamos uma porrada no nariz o cérebro dói?*”
- *Etc, etc.*

O vídeo mostrava um casal americano louro, bonito, rico, degustando iguarias em um restaurante fino. Em seguida, aparece o trabalho de “sommeliers”, a gustação e o olfato integrados na degustação dos vinhos.

Por ironia, neste momento, a escola estava estreando o lanche e o almoço, com três semanas de atraso. Eram 10:40h e o cheiro que vinha da cozinha, forte, causou rebuliço na turma. É curioso que a frequência escolar estava particularmente alta nesse dia.

Na saída, a professora comenta comigo: *“No vídeo sobre a audição, usaram uma menina negra, da equipe de ginástica olímpica da Inglaterra. Tinha mais a ver...”*

Novamente, na aula sobre aparelho locomotor, os alunos alternam-se na leitura. Têm muitas dificuldades, não conseguem pronunciar termos que lhes são tão pouco familiares, acham engraçado, começa o movimento de dispersão gradual. As perguntas geralmente vêm aos montes, em blocos: parece que a curiosidade do grupo aguça-se conjuntamente, umas dúvidas “puxam” outras. Entretanto, para não interromper a sequência do texto, a maioria das perguntas é ignorada pela professora, por não serem consideradas “relevantes” ou “pertinentes” à leitura. O que acontece em seguida é que, quase instantaneamente, a maioria dos alunos começa a dispersar-se da leitura. Reagem desinteressando-se de vez. Isso foi uma constante ao longo de todo o ano letivo. Quando questioneei a professora, ela respondeu-me que de outra maneira seria impossível chegar ao fim do livro didático até o final do ano letivo, mesmo “pulando” diversos trechos. Cobrir todo o conteúdo programático do livro é uma exigência muito difícil de ser questionada porque, segundo ela, *“é orientação que vem de cima”*.

Alguns alunos perguntavam, interessados, sobre os benefícios dos anabolizantes (“bombas”) para a musculatura de *“quem malha”*. Outros, simultaneamente:

- *“Por que, após as refeições, não devemos tomar banho?”*
- *“Por não tomar leite com manga?”*
- *“Por que a gente têm caimbras?”*
- *“E as articulações, professora? Quando machucam não tem a ver com tendões e ligamentos? E nos atletas?”*
- *“Então, os tendões e os ossos são juntos?”*
- *“Então, o osso é resistente ou não é? Uma lâmina de aço corta um osso?”*

A professora avisa que no dia 23 de maio a escola visitará a Bienal do Livro. A reação:

- *“Oba!!! É passeio, gente! Onde é? Bienal? É legal? Dá pra jogar bola? Não, seu burro: é pra olhar os livros! Só olhar? Não pode pegar?”*

A professora busca uma linguagem acessível: *“Cifose é o corcunda; lordose é o bumbum arrebitado; escoliose é o desvio lateral, visto de frente ou de costas...”*

- *“Usar salto alto faz mal, professora?”*

Toca a sirene. Fim de aula. Saem todos correndo.

Durante um feriado prolongado, procurei, com o auxílio da vice-diretora da escola fazer um levantamento do perfil da turma. Ela possuía 34 alunos; a maioria dos alunos nascidos em 1989/1990 (somente 3 alunos de 1988); 24 meninas e 9 meninos; 6 negros, 1 “descendente de índio” e 27 “brancos” (incluídos os pardos); 20 alunos se dizem “católicos” (implícitas outras práticas religiosas simultâneas como Espiritismo, Umbanda), 10 são evangélicos (metade da Igreja Universal, metade da Assembléia de Deus) e 4 alunos sem religião. Na turma, 15 alunos têm os pais separados, 19 têm os pais ainda casados e 2 alunas órfãs de mãe.

No que diz respeito à moradia, encontrei 6 alunos favelados, outros 50% em quitinetes ou um quarto em casa de cômodos e outros 30% em apartamentos de 2 quartos. A grande maioria moradora nas imediações da escola: Glória, Centro da Cidade, Santa Teresa e Catete.

As famílias eram de tamanho variável, embora houvesse 7 filhos únicos e mais de 50% da turma tivesse 1 ou 2 irmãos.

Quanto ao grau de instrução dos pais (ou responsável), no total haviam 13 com o ensino fundamental incompleto, 20 com o ensino fundamental completo, 2 com o ensino médio incompleto, 18 com o ensino médio completo, 1 com o ensino superior incompleto e 2 com o ensino superior completo. Procurei apurar, conseqüentemente, a profissão/ocupação dos pais: 1 geólogo, 1 digitadora autônoma, 1 diarista, 2 mecânicos, 1 caseiro, 3 motoristas, 1 secretária, 1 recepcionista, 2 funcionários públicos (?), 1 comerciante, 1 auxiliar de fisioterapia, 1 advogada, 1 taxista, 2 copeiros, 1 gari, 8 “do lar”, 5 empregadas domésticas, 1 explicadora, 1 bombeiro hidráulico, 2 balconistas, 1 manicure, 1 corretor, 1 administrador, 1 estilista, 1 cabeleireiro, 1 vendedora, 2 porteiros,

1 costureira, 1 ambulante, 1 comerciante, 1 analista de sistemas, 1 assistente administrativo, 1 gráfico, 1 caixa, 1 professora. Um grupo bem eclético, que mistura gente simples em “ascensão relativa” com gente oriunda de classe média decadente.

Após o feriado prolongado, recebo alguns comentários saudosos de umas alunas. Tenho a sensação de ter sido “incorporado” pelo grupo e, até mesmo, despertar a simpatia de alguns. É uma sensação boa.

O tema agora é o sistema ósseo, a importância da função de “dobradiça” das articulações. A professora fala em *diartroses, anfiartroses, sinartroses...* Os alunos, inquietos, fazem suas tentativas, como de costume:

- “*Professora, por que eu não consigo dobrar demais as articulações?*”
- “*A cabeça do bebê é mole. Por que não deforma?*”
- “*Por que umas cabeças são grandes e outras pequenas?*”
- “*Por que os bebês têm cabeção? Por que prematuros têm mais cabeção?*”
- “*Todos os cérebros são do mesmo tamanho?*”
- “*Os burros têm cabeça pequena?*”
- “*Professora, a minha mãe tem artrose. O que é que causa?*”

A professora observa com ar desalentado, calada, a agitação, os assovios que vão crescendo, como uma onda de excitação. Suscitam-se questões, perguntas, também as piadas as mais variadas. Ela responde a última questão: “*Não sei exatamente, querida. Vamos em frente, gente. As partes dos ossos: epífise, periósteo, diáfise, canal ósseo... Os ossos podem ser curtos, chatos ou longos. As cartilagens podem ser elásticas ou hialinas. A substância intercelular é rica em fibras de colágeno...*”

Nesse momento, os alunos mais entorpecidos repousam as cabeças sobre suas mesas e dormem.

Observo que existe um interesse pelas doenças, principalmente casos com familiares e vizinhos. Eles sempre fazem essa correlação, porque a doença tem um grande apelo emocional e um impacto direto sobre o seu cotidiano. A professora, quase sempre, de forma sincera, diz não conhecer o suficiente sobre o adoecer. É bióloga.

Os alunos devem, agora, apresentar um trabalho sobre nutrição: cada qual escolheu um produto em casa e, com o rótulo discriminado por nutrientes, deveria calcular as calorias. A maioria escolheu rótulos de leite em pó, achocolatados, miojo, biscoitos e

gelatina. Deveriam ser capazes de responder às perguntas: O que é dieta? O que é alimento regulador? O que é um alimento estrutural? O que é um alimento energético? O que é valor calórico?

Percebo, de imediato, que os alunos não conseguem comparar os rótulos, os valores, fazer os cálculos. Não compreendem *por que* e *para que* fazer este trabalho. Eles não têm idéia de como comparar valores desiguais. Sugiro, então, à professora, já ao final da improdutiva aula que os alunos utilizem-se dos percentuais ao invés dos valores absolutos. Ela replica: *“Eles não têm idéia de como fazer contas matemáticas e eu não posso ensiná-los... Estou exausta, preciso das férias de sala de aula, porque permanecemos trabalhando na escola. Esses meninos estão mortos socialmente. Até para ser caixa de supermercado exige-se uma postura, certos comportamentos, educação, aparência e, é claro, no mínimo, o ensino fundamental completo. Eu me pergunto quantos desses terão condições de passar para o ensino médio, ao final do ano que vem!”*

Quando perguntei pelas férias, ela me disse que a política é deixar os alunos na escola pelo maior tempo possível, porque tem-se um certo temor dos possíveis descaminhos do tempo ocioso.

A professora: *“Com os hábitos alimentares também herdamos, culturalmente, alguns tabus (crença convencional imposta por tradições ou costumes, sem qualquer justificativa nem fundamento racional). Exemplo: misturar manga ou abacaxi com leite pode causar “congestão intestinal”; o “limão afina o sangue”; “comer banana à noite é pesado”. Podemos concluir que alimenta-se mal quem come pouco ou não se preocupa com a variedade de nutrientes. A má alimentação pode ser decorrente do limite imposto por baixos orçamentos familiares ou hábitos alimentares deficitários. Gente, a relação equilibrada entre os nutrientes é o que garante uma boa alimentação...”*

Toca a sirene. Fim de aula.

Em meados de junho, em certo dia, havia uma certa tensão no ar. Comentava-se (funcionários e corpo docente) pelos cantos que havia um fiscal do Conselho Regional de Educação (2. CRE) na escola. Seria inspeção de rotina?

Alheios a essa apreensão, alguns alunos exibiam seus telefones celulares novos. Me pareceram aparelhos com alguma sofisticação, mais caros do que eu suporia. Estes

aparelhos constituem um importante símbolo de status entre a meninada. Quase todos possuem um aparelho, colorido, pequeno, exibem-nos uns aos outros, comparam-nos, constituem motivo de orgulho ou desprestígio entre os colegas.

Em sala, o tema em questão é a importância da água para o corpo (70% de nossa composição corporal) e para a manutenção da boa saúde. Como de hábito, os alunos:

- “*Quando machucamos sai água do machucado...*”
- “*Há pessoas que suam mais que outras...*”

A professora tenta trazê-los para a leitura, o tempo é curto, já há um atraso importante na seqüência do livro: “*Meninos, muita ATENÇÃO, porque o assunto VITAMINAS cai muito nas provas, no ano que vem, que vocês farão para o ensino médio!*” Sucedem-se leituras sobre proteínas, glicídios, vitaminas, sais minerais... A página 95 traz uma lista de doenças por falta de vitaminas: xerofthalmia (olhos secos) por falta de vitamina A; béri-béri, anemia e problemas de pele por falta de vitaminas do complexo B; escorbuto por falta de vitamina C; raquitismo por falta de vitamina D; oxidação de células por falta de vitamina E; hemorragias por falta de vitamina K... A turma agita-se perseguindo uma mariposa que voa pela sala. A professora apela: “*Todas as vitaminas são anti-oxidantes!*” Alguns alunos: “*Aaahhh, bom!!!*” Alguns perguntam o que é oxidação. A resposta é pronta: “*É a destruição de células pela exposição ao gás oxigênio!*” Novamente, com menos convicção ainda: “*Aaahhh, tá...*”

Seguem-se os sais minerais (página 96) e as fibras (página 97). A professora enfatiza a importância dos últimos para o bom funcionamento dos intestinos. O livro pergunta: “*Vale a pena alterar os hábitos alimentares para o nosso bem-estar geral?*”

Observo que o livro contém tabelas nutricionais adaptadas de material divulgado pela Nestlé, com embalagem do produto “*FIBER I*” (?). Traz também dados do Departamento de Agricultura dos EUA, Serviço de Informação em Nutrição Humana.

Um aluno comenta: “*Professora, aqui tem muito gordinho!*”

A professora replica que hábito alimentar também é cultura e com os hábitos alimentares também herdamos alguns *tabus* referentes aos alimentos. E ficamos por aqui.

Uma aluna quer saber sobre o concurso para o Colégio Militar e a professora responde: “*O concurso para o Colégio Militar é complicado pra vocês, mas esses*

assuntos que estamos estudando também caem nos outros concursos... Gente, vocês têm que estudar muuuuito!”

Decretei minhas férias pessoais da escola em final de junho. Os alunos ainda permaneceram mais duas semanas em aula.

As aulas foram retomadas em início de agosto. Imagino que em torno de 70% dos alunos estejam presentes. A professora entregou-lhes os testes do semestre anterior corrigidos. Eles pareciam mais preocupados em colocar as conversas em dia, não sem antes comparar as notas entre si. Estas foram, em geral, muito fracas. Pedi que me emprestassem os testes, alguns alunos queriam dá-los a mim: *“Fica de presente para o senhor, professor!”* Eu insisti que era somente um empréstimo, porque eram importantes para eles estudarem mais tarde. Novamente me retrucaram que era para eu guardar uma lembrança deles...

A professora confidenciou-me que não podia ficar muito tempo no município, pois temia tornar-se uma pessoa muito amarga...

O critério de avaliação escolar merece esclarecimento. Dois testes e um trabalho podem totalizar 30 pontos. São utilizados conceitos:

Ótimo – de 24 a 30 pontos.

Muito bom – de 18 a 24 pontos.

Bom – de 12 a 18 pontos.

Regular – de 6 a 12 pontos.

Insuficiente – de 0 a 6 pontos.

Dos 62 testes de nossa turma 703 (31 sobre os “SENTIDOS” e 31 sobre “NUTRIENTES”) que tive a oportunidade de olhar, 25% tiraram BOM, 50% tiraram REGULAR e 25% tiraram INSUFICIENTE. A média da turma no teste dos “SENTIDOS” foi 4,2 e no teste de “NUTRIENTES” foi 2,2.

Apesar de não ser o propósito deste trabalho analisar as causas do mau desempenho escolar, fica claro que o aproveitamento é muito fraco, em geral. É interessante notar que REGULAR significa 20% de aproveitamento, no mínimo. Entretanto, já é considerado suficiente para a aprovação. Um outro critério é o da progressão: se um aluno tira médias INSUFICIENTE mas a última é REGULAR, está aprovado. Trata-se quase de uma “aprovação automática”, na prática, porque há um senso comum de que fora da escola o

aluno cederá às “más influências”. E os alunos que nem assim conseguirem média, ainda contam com o conselho de classe, que geralmente fará o possível para passá-los adiante, mesmo quando reconhecidamente não tenham base para tal.

Durante o mês de agosto, decidi me dar um “descanso de sala de aula” e circulei um pouco pela escola, olhei um pouco mais para aquele pequenino universo escolar. Decidi conversar, com o devido consentimento, com alguns dos responsáveis por alunos tanto destacados quanto alunos considerados fracos, das turmas 703 e 701. Pensava realizar uma espécie de entrevista informal, não dirigida, em um estilo *bate-papo*. Esperava encontrar correlações entre suas vidas familiares, seu meio ambiente e seus desempenhos escolares.

De forma geral, observei que os responsáveis pelos melhores alunos foram os primeiros a responder aos convites e agendar o nosso bate-papo. Percebi não somente que estavam mais disponíveis, como também mais interessados e, por que não, acompanhavam com um misto de atenção e orgulho o desempenho escolar dos filhos. Levei alguns “bolos”: os pais não compareceram, nem avisaram. Eram responsáveis por alunos de desempenho escolar mais fraco. Em conversa com alguns professores, com a diretora e a vice-diretora, arrolei as seguintes hipóteses levantadas:

- Os alunos mais fracos temem pelos objetivos da entrevista e alguns desses alunos nem sequer levam o recado aos pais.
- Esses pais são os mais ocupados, porque trabalham muito e lhes falta tempo.
- Esses pais são, de fato, mais “ausentes”, mais ocupados, importam-se menos com o cotidiano dos filhos.
- Alguns desses pais acham que é perda de tempo, que não adianta nada, que não vale a pena o investimento. Há um certo ceticismo, como também um sentimento de desesperança: “Pra que pesquisar?”
- Pudor de expor suas deficiências, limitações, fraquezas, carências, ausências.

De uma forma geral, os alunos com melhor desempenho escolar, tinham situação doméstica menos precária: um único irmão (ã); pais de razoável escolaridade, geralmente (mas não necessariamente) morando juntos; mães disponíveis para acompanhar o cotidiano dos filhos; alguns (nem todos) com familiaridade com a leitura de revistas, gibis, livros; alguns com acesso à computador doméstico, parte desses com Internet;

preocupação familiar com alguma prática esportiva dos filhos; algum lazer familiar nos fins-de-semana; espaço de moradia um pouco menos precário; contato com uma rede familiar de tios e primos e vizinhança menos violenta. Quadro não muito surpreendente.

Aproveitei, nessa época, o fato de estar fora de sala de aula (circulando pela escola) e perguntei a alguns professores, funcionários e pais de alunos: “O QUE É UMA BOA ESCOLA?” As respostas foram as mais diversas: localização “melhor”; origem social dos alunos; menos “maus elementos”; “bons” professores (aqui, no sentido dos mais alinhados, tradicionais, menos contestadores); direção disciplinadora (apontaram a impunidade como o maior problema); espaço limpo, arrumado, higiênico; bom funcionamento dos serviços de infra-estrutura: cozinha, refeitório, banheiros, almoxarifado, biblioteca, secretaria, etc; professores bem qualificados; ausência de faltas e greves; qualidade da merenda; deixar as crianças “fora das ruas”; acesso ao vestibular (respostas da “classe média”); inclusão social, que o filho seja alguém, que seja mais que os pais (respostas da “classe mais baixa”).

Quando dirigi um pouco mais a pergunta, quanto ao conteúdo, o grupo mais escolarizado questionou o como se ensina, a metodologia pedagógica. As pessoas mais simples, com uma visão mais pragmática, utilitarista, questionaram o para quê se ensina, a questão da empregabilidade. Entretanto, nenhuma só pessoa questionou, talvez porque se pressuponha que esteja fora de questão, o quê se ensina.

Em setembro foi proposto um trabalho, para os alunos de toda a escola, intitulado “A escola dos meus sonhos”. Deveria ser escrito individualmente, em sala de aula, durante um tempo de 45 minutos, com tamanho máximo de 15 linhas. Tive acesso a esses trabalhos e pincei trechos que achei significativos:

- *“Para mim não importa o que tem dentro da escola. O que importa é aprender”* (turma 801).
- *“Ela é gigante, parece um paraíso. É bonita. É brilhante”* (turma 601).
- *“É a escola do futuro”* (turma 601).
- *“Que não tenha alunos mau-educados e incompetentes que não pensam no futuro da nação. Que não tenha professores que são incapazes de compreender uma turma. Que não tenha diretores que não saibam organizar uma escola”* (turma 601).

- *“Não tem professores briguentos. Não tem professores que fumam”* (turma 601).
- *“Não acho legal professores que xingam os alunos, que dão advertência sem nenhum motivo”* (turma 603).
- *“Também não acho legal professores que não passam nada e só ficam sentados na cadeira”* (turma 603).
- *“Não tem professores que dizem: se eu me sentar aqui e não passar nada, vou ganhar assim mesmo. Professores que ficam stressadinhos e querem descontar nos alunos”* (turma 601).
- *“Os professores e alunos ajudando uns aos outros. A escola seria muito melhor”* (turma 603).
- *“Tudo daria certo”* (turma 601).
- *“Teria acesso para deficientes”* (turma 603).
- *“Teria passeios para lugares bonitos. Teria computadores funcionando”* (turma 601).
- *“É branca ou colorida. Limpa. Bonita. Grande”* (turma 603).
- *“Não tem roubos. Tem confiança”* (turma 703).
- *“Com a nossa também tive ótimas oportunidades. Uma delas é o emprego no Hotel Glória, afinal lá eu estou encaminhada para ter um futuro melhor”* (turma 803).
- *“A mudança não tem que haver na direção, claro que ajuda muito, mas acho que a mudança tem que haver é dentro de nós, porque nós somos a escola, e contribuímos para que ela tenha a forma que ela tem, por isso eu faço a minha parte e estou com a minha consciência limpa e espero que outros pensem como eu porque isso ajudaria não só na educação e sim ao país ir pra frente”* (turma 803).
- *“Uma nova escola Deodoro, limpa, sem pichação, sem faltas, com pessoas que querem aprender, para um dia ser alguém na vida. Tem que ter professores com dedicação aos alunos, paz, alimentação saudável e educação”* (turma 501).
- *“Pode vir com roupa comum, tem ar-condicionado, pode usar boné, chapéu ou bandana. Não tem pichação, tem música no recreio. Tem uma enorme quadra de vôlei e futebol. Só eu podia fazer bagunça. Não existiria advertência. A escola*

- pagava pros alunos virem a aula. Não teria dever de casa. Teria só um tempo de Matemática. As pessoas são simpáticas. A diretora e a diretora-adjunta não seriam stressadas com o trabalho. Que ninguém ficaria sem namorado, que ninguém seria feio, ninguém seria inferior ou superior. Os alunos façam festa no dia do aniversário do professor” (turma 703).*
- *“O nosso futuro depende da escola” (turma 705).*
 - *“Sonho com uma escola bonita, arrumadinha, sem piche tanto por dentro quanto por fora, ter mais professores, etc. Porém com muita exigência, pois tem professores que não frequentam muito a escola ou então turmas sem professores. Aí, no fim do ano o professor aparece e corre com a matéria, isso eu acho errado. Numa escola não pode ter brigas, roubos, drogas, etc. Aqui nessa escola digamos que temos pessoas que tentam estragar a reputação da escola, porém outros que tentam tornar a escola cada vez melhor. E se todos se conscientizarem essa escola pode melhorar cada vez mais” (turma 803).*
 - *“É um lugar repleto de satisfação onde eu posso rir, chorar e ser feliz! É um lugar onde não existe preconceito nem incertezas. Com pessoas amigas, sinceras e com confiança em si mesmas. É um lugar onde a injustiça nunca vai prevalecer, mesmo porque ela não vai existir lá. E os professores vão ser mais do que professores, vão ser amigos, vão ensinar mais do que simples matérias como Matemática e Português. Eles vão nos ensinar como a vida é importante e os valores que nela podem ser conseguidos. Enfim, a escola dos meus sonhos é aquela onde eu poderei criar uma sociedade totalmente diferente da que vivemos, sem diferenças tanto sociais quanto raciais e que possa dar outro sentido à palavra cidadão!” (turma 803).*

É possível, sim, encontrar algumas “jóias raras” nos mais improváveis lugares. Eles nos enchem de orgulho e, mesmo sabendo que meu trabalho reflete o comum, a fraca média de desempenho em uma escola pública, recomendo a leitura de Bernard Lahire, sociólogo francês e autor do ótimo livro “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” (tradução de 1997). O autor busca entender, por exemplo, as muitas situações de fracasso entre crianças de grupos sociais privilegiados, pertencentes a famílias de alto capital cultural e econômico, e cujas escolas são consideradas excelentes.

Por outro lado, tenta entender os inúmeros casos de sucesso escolar entre crianças de famílias humildes, com pais analfabetos ou iletrados, cuja situação financeira é muito precária. O autor alega que, talvez, critérios gerais de análise e categorias sociológicas muito amplas tendam a classificar tais ocorrências como “desvios” ou “exceções”. Demora-se refletindo sobre situações que apenas aparentemente podem ser consideradas banais, partindo da análise da criança vista em seu contexto familiar. Leva em conta o fato de que ela não reproduz necessária e diretamente as formas de agir de sua família, mas, antes de tudo, encontra sua própria modalidade de ação, de comportamento por força das relações interativas das quais também faz parte.

Em meados de agosto, os alunos deveriam tentar montar naquela maquete plana do boneco humano o sistema digestório. Em uma primeira folha, no início do ano, eles haviam colado a pele, o lado externo do corpo, incluídos aí os órgãos dos sentidos. Em uma segunda folha deverão colar nossos órgãos internos.

Devem orientar-se por um desenho esquemático, encontrado na página 111 do livro didático. Trata-se de um esquema bidimensional do sistema digestório (boca, faringe, esôfago, estômago, intestino delgado, intestino grosso e ânus) e espera-se dos alunos que façam no boneco uma réplica do esquema do livro. A tarefa exige alguma habilidade para recortar, colar, noções espaciais de posicionamento e dimensão. A professora me explica que essas habilidades são geralmente desenvolvidas nos primeiros anos escolares.

Alguns alunos observam o livro e perguntam à professora se dentro deles os órgãos se colocam lado a lado, como no livro. Ela responde que a terceira dimensão não é possível ser demonstrada didaticamente no livro. A tarefa ofereceu enorme dificuldade para a maioria dos alunos: os bonecos parecem máquinas, robôs mal-feitos, cujos órgãos se parecem com as peças de um quebra-cabeças.

Na seqüência, o assunto é o sistema respiratório. A professora espera que sejam capazes, ao final da aula, de realizar a experiência descrita na página 122 do livro (com um copo, um canudo e um balão de vedação, entender como se inflam e desinflam nossos pulmões). A professora se esforça para tentar explicar a passagem do ar da boca até nossos alvéolos: *“Prestem atenção! Os mecanismos de troca respiratória são: inspiração e expiração. Para que vocês entendam a caixa torácica, devem entender o que é pressão: $P=F$ (força) / S (superfície). Esta fórmula é uma fração, gente!”*

Em meio à algazarra geral, somente uma aluna respondeu à divisão (conta de frações) proposta: $10/5=2$.

Outro aluno pergunta: “*Por que ficamos sem ar debaixo d’água?*”

Na aula seguinte, a turma tem a oportunidade de assistir, na biblioteca, um vídeo sobre o sistema respiratório. É a história de um nadador olímpico inglês e suas proezas respiratórias. A professora vai interrompendo o vídeo, intervém explicando tudo o que pode, “traduzindo” o que é dito para o que viram, anteriormente, em sala de aula. A turma comporta-se razoavelmente bem. Observo, entretanto, que a atenção geral é bem maior no treinamento do atleta, que nos recortes explicativos microscópicos: alvéolos, hemoglobina, hemácias, bronquíolos, ácido láctico, oxigênio, gás carbônico, corrente sanguínea, frequência cardíaca... Alguns bocejam. Outros, placidamente, deitam as cabeças sobre as mesas.

Em final de setembro, o tema é o sistema circulatório. Na descrição, com termos científicos simplificados, dá-se enorme importância ao caráter de *sistema fechado*, ao contrário do digestório e respiratório. Os alunos erraram, quase todos, essa definição no teste anterior. A professora insiste: “*Já viram no livro, mas não foi suficiente... Atenção! Tem por função o transporte de substâncias pelo corpo, como os nutrientes (glicose, sais minerais, etc), gases da respiração (O₂ e CO₂), excretas (CO₂ e outros restos celulares), hormônios, anticorpos, etc. Estes materiais são transportados pelo sangue, que corre, exclusivamente nos seres vertebrados, dentro de vasos, sendo, portanto, um sistema circulatório FECHADO. Os componentes do sistema: o sangue (com elementos figurados e o plasma) e os vasos (com as artérias, veias e capilares). O coração é o órgão muscular que bombeia nosso sangue! Copiem rápido que eu já vou apagar!!!*”

Nesse ritmo, ela segue escrevendo sobre as hemácias, os leucócitos e as plaquetas, o sangue rico em O₂ é o arterial, o rico em CO₂ é o venoso...

Percebo uma grande dificuldade de muitos alunos em acompanhar o ritmo da escrita, se atrasam muito e, conseqüentemente, em meio à aflição que ficam, não fazem balbúrdia. A professora me diz: “*Carlos isso sempre funciona...*”

Penso no quanto uma turma aparentemente “calma” pode significar desatenção, desinteresse, cansaço, tristeza, desânimo, desistência, medo, pânico...

A aula seguinte foi sobre a “Anatomia do Coração” (páginas 129 a 131 do livro didático). A aula pareceu produtiva, a turma estava mais quieta e a professora parecia mais descansada. Perceberam o movimento de “leva e traz”: a circulação, o transporte de O₂ e CO₂. A professora estava feliz: *“Até deduziram sobre as válvulas entre as câmaras!!!”*

Ao sair, no final da aula, percebo 20 trabalhos de História afixados no mural da sala de aula. Seu título: “Cenas da vida de Krishna”. Encontram-se em seqüência, todos rigorosamente iguais. Tratam-se de cópias coloridas da mesma gravura do livro e todos com a mesma respectiva legenda transcrita abaixo das ilustrações. Todos os trabalhos receberam conceito “bom”, “muito bom” e “ótimo”...

As avaliações são em total de quatro (uma por bimestre). Soube, pela professora, que a “nossa” turma 703 teve uma acentuada queda de desempenho no terceiro trimestre. A nota consistiu na média de dois testes (digestão e respiração) e do trabalho prático (aquela experiência em sala de aula...) sobre a respiração. Apenas uma aluna tirou B (bom), alguns poucos R (regular) e a grande maioria I (insuficiente). Houve um grande número de faltas registradas nesse bimestre, talvez devido ao fato de a chamada ter sido feita com mais freqüência. De acordo com a professora: *“Muitos sequer fizeram os trabalhos, que geralmente é o que salva a nota...”*

Ao longo do ano, percebo um movimento crescente no sentido de me integrar ao contexto, seja da parte dos alunos, dos funcionários ou professores. Muitos buscam conseguir consultas médicas, prescrições ou mesmo remédios do “professor-doutor”. Indico muitas vezes, delicadamente, duas alternativas de ambulatórios a preços populares... Me agradecem, embora poucos se lembrem de tomar nota.

O tema que se segue é o da “Excreção” (página 139 do livro didático). A professora parece disposta: *“Gente, atenção! Excreção é a eliminação de substâncias tóxicas ou em excesso, resultantes do nosso metabolismo. O livro coloca as fezes como excreção... é um erro! Porque não se excreta o que não foi absorvido previamente. Vamos então mudar o título do capítulo 5. Troquemos: “O QUE NÃO É ASSIMILADO PELO ORGANISMO” por “O QUE É ASSIMILADO PELO ORGANISMO E É ELIMINADO NA FORMA DE RESÍDUOS DO METABOLISMO”.*

- “*Aaahhh!!!*” Exclamam, perplexos, alguns alunos. Outros já enveredaram por conversas paralelas.

A professora, então, tenta mostrar os tipos de excretas (água, sais minerais, gás carbônico e substâncias nitrogenadas), de onde resultam, o prejuízo que podem nos causar e com se dá a sua eliminação... A quantidade de conversas paralelas à fala da professora é enorme. Os alunos vão, gradualmente, se desligando da aula e entabulando conversações as mais diversas. Na medida que a professora eleva um pouco o seu tom de voz, me parece que as conversas “se ajustam” e também sobem o tom. Contei um grupo de nove meninas, sentadas bem na frente, prestando alguma atenção. A turma fica nitidamente cindida. Atrás, quem lidera a agitação é um torcedor fanático do Flamengo, eufórico, vestido com a camisa do clube (que levou escondida), “narrando” a vitória da véspera sobre o rival Vasco da Gama, por 2X1, conseguida no último minuto de jogo. A professora encerra sua fala: “*Se os rins não funcionam, essas substâncias tóxicas se acumulam no corpo, levando à morte...*”

Alguns alunos copiam o esquema do quadro-negro, apressadamente (“*porque cai na prova*”). Já não há mais tempo para responder algumas perguntas sobre a doação de órgãos... Toca a sirene.

O assunto prossegue na semana seguinte: “Excretas nitrogenados”. A professora parece bastante cansada. Uma aluna: “*Professora, filhote é o neném?*” Outra: “*Professora, dá licença pra eu copiar o quadro. Sai da frente*”. A professora prossegue: “*A uréia é produzida no fígado, é menos tóxica, precisa menos água para ser eliminada. Ex: mamíferos e anfíbios. O ácido úrico é bem menos tóxico, praticamente insolúvel. Ex: aves, répteis e insetos. Vamos ler agora na página 142 sobre o sistema urinário e a saúde. Um a um, em voz alta!*”

Seguem-se nefrite, cistite, uretrite, gota, hemodiálise, hipertensão arterial... Não há tempo para responder às perguntas que se sucedem por parte dos alunos. Consiste, geralmente, em curiosidade sobre um doente na família, o que se deve esperar, se é grave, se pode matar...

Enquanto os alunos tentam responder os exercícios de aula, no caderno, a professora me diz: “*Eu sei que tenho dificuldades na tradução da linguagem escolar para a dos alunos. Eu sei disso, saberia fazer melhor, mas me sinto muito cansada,*

desgastada, pouco valorizada. Precisávamos ganhar melhor... É bem mais fácil pensar sobre o elemento INCLUSÃO, que executá-lo na prática... Sinto um choque cultural muito grande entre eu e os alunos... Eles me chocam muito... Eu rejeito muito certas atitudes e práticas deles... Trabalho muito, não tenho descanso... Não consigo me reciclar, nem “recarregar minhas baterias”. Até a diretora não agüenta mais tantas grosserias. É só deixar chamar pelo nome, dar um pouquinho de liberdade e eles abusam, não têm limites, não têm respeito. As mães batem nos filhos quando são pequenos e, quando eles crescem, têm medo deles... Há uma semana, teve um dia em que a algararra era tão grande que, aos dez minutos do segundo tempo de aula, eu peguei minhas coisas e saí da sala. Fui pra secretaria e disse à vice-diretora que não conseguia, que não agüentava mais... Estava descontrolada, fora de mim. Ela me pediu que sentasse um pouco e tentasse respirar devagar, relaxar... Eu não consegui voltar pra aula”.

Depois: *“Deixar os alunos fazendo exercícios é uma estratégia de fuga que temos. Alguns trabalham, a maioria não. Num outro momento fazemos a correção... Isso não é ensinar. É enrolação! Poderíamos fazer melhor. As aulas se estendem até meados de dezembro porque a escola, infelizmente, tem a função de “albergue”.*

Em outubro, é a vez da estrutura do sistema nervoso. Seguem-se descrições, em nível de anatomia simplificada, do encéfalo humano e seus componentes: cérebro, cerebelo, bulbo e hipotálamo. O estilo é o de sempre, da leitura em voz alta, um aluno escolhido por vez. Me dou conta de que talvez, a essa altura do ano, a insistência na leitura de aula comece a surtir certo efeito, talvez ainda tímido: a fluência da leitura está um pouco melhor, as palavras são menos balbuciadas. Entretanto, ainda não sinto que o leitor, que consome muita energia para ler corretamente, esteja compreendendo bem o que lê.

Quando chegamos na medula espinhal, meninges, sistema nervoso central e periférico, começaram a surgir perguntas dos alunos sobre a meningite e suas sequelas, sobre o aumento de nossa frequência cardíaca. Eles fizeram, todo o tempo, correlações com as doenças que os cercam, que acometem seus conhecidos, que são mais veiculadas na imprensa. O que acontece é que toda essa curiosidade não é aproveitada, porque o sistema de seqüência do livro “engessa” a aula. A maioria dos professores não rompe

com essa lógica. As perguntas ficam, quase sempre, sem respostas... São consideradas sem propósito, “desvios” da leitura, atraso do cronograma: perde de tempo.

A página 180 do livro didático faz uma menção às drogas a partir de seus efeitos sobre o sistema nervoso. Lêem-se frases do tipo: “FIQUE LIGADO! DROGAS, TÔ FORA!”. A professora sente que deve aprofundar o que puder e embrenha seu discurso pelos comportamentos, “carece”, ser aceito pelo grupo, alcoolismo, tabagismo. É muita informação (que, desconfio, eles já possuem), não há debate, os alunos não se colocam. Ela insiste: *“Se alguém diz que não tem problema, que é legal, é mentira! É gente que ganha dinheiro com isso! Pouca gente que entra nessa chega aos 30 anos. Não se envolvam com isso. As histórias são muito tristes. Vou tentar xerocar para vocês um texto de Isabel Martins, em O Globo (23/05/99), sobre o desafio de parar de fumar...”*

Silêncio.

A aula se encerra, bucolicamente, citando alguns tipos de drogas: alucinógenas, euforizantes, depressoras. Saem comentando, cochichando entre si, sobre diferentes situações contadas ou vivenciadas. Sua linguagem é outra, sua abordagem é outra, sua ótica da situação é outra...

Na aula seguinte, dentre as questões a serem respondidas em casa, está uma sobre os “riscos que o uso de drogas, incluindo o cigarro e o álcool, trazem à nossa saúde”. Apenas uma aluna respondeu: *“Faz mal ao sistema nervoso e ao fígado; câncer; enfisema pulmonar”*. É só. Ninguém mais respondeu à pergunta. Quanto às drogas ilícitas o assunto encerrou-se, tacitamente.

Devido ao grande atraso na matéria, passa-se rapidamente ao capítulo 3, o “Sistema endócrino”. Regulação: através dos hormônios (mensageiros), pelas glândulas, atuam em todo o corpo, coordenam e integram as funções e atividades do corpo, as glândulas têm um papel secretor...

As perguntas dos alunos são, todas, sobre os bebês e a relação da amamentação com a saúde: parece haver uma combinação, uma sincronia, uma *lógica comum*, movida por interesses comuns, parte de uma mesma cultura.

A professora não se faz de rogada e explica que não há alergia ao leite materno, somente aos outros tipos de leite. Explica que *“essa é uma desculpa para não amamentar o bebê”*.

Me sussurra, então: *“Quero ir embora... Quero sair pela porta... Sou a única que não pode”* e, para a turma: *“Eu tenho um vídeo legal sobre isso em casa. Vou procurar...”* Uma aluna interrompe: *“Não adianta, professora. Roubaram o controle remoto do vídeo. A diretora só libera quando aparecer”*. Toca a sirene.

Final de novembro, o assunto é a sexualidade. A professora me conta que o impacto do que se ensina na escola sobre as DST (doenças sexualmente transmissíveis) e a gravidez precoce por exemplo, é mínimo. Ela me diz que, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apesar da presença escolar, os índices de DST e gravidezes precoces subiram alarmantemente na última década.

A professora abre o assunto: *“Riscos gerais da gravidez precoce... Risco para meninos e meninas do sexo precoce... Interesse comercial na indústria do sexo... Nunca se falou tanto nisso e nunca houve tantos problemas... O que a escola pode dar é poder de decisão: faremos as escolhas informados das conseqüências... Vivemos de modas, dá-se muita importância à opinião alheia... Respeitar as escolhas, os diferentes, os homossexuais... Há muitos preconceitos na sociedade... Em comunidades populares às vezes a mãe precoce é “valorizada”, muda de status: mas como uma criança pode criar outra criança? Espiral da pobreza: as famílias aumentam e a pobreza também. Pensem na morte social e afetiva: quando se joga um filho na rua... qual a chance que um menino de rua tem de sobreviver?”* A turma inteira: *“NENHUMA!!!”*

Devido ao habitual atraso, passa-se bruscamente para a leitura coletiva. O “debate” está encerrado.

Não tive acesso ao conselho de classe de fim de ano. Entretanto, soube que, apesar dos resultados muito ruins novamente no quarto bimestre, em Ciências, no fim das contas somente 1 ou 2 alunos teriam sido reprovados, por serem igualmente insuficientes em *todas* as matérias, não havendo “mágica” que os salvasse. Há uma espécie de consenso perverso entre um grande número de professores de que não se pode cobrar mais, que não adianta exigir muito, que melhor que isso é impossível. Eu lamento.

Dentre os 50 professores da escola, procurei saber o estágio de sua qualificação profissional. Só tive acesso a 38 professores dentre os 46 em atividade no momento, na escola. O quadro foi o seguinte: 38 graduados (ensino superior); 18 têm um ou dois cursos de especialização (*latu sensu*); 4 têm mestrado completo e outros 4 em andamento;

há 1 doutorando. Eu deduzo que a verdadeira vocação para ensinar não está diretamente ligada ao grau de escolaridade dos professores, mas sim a um conjunto de fatores dentre os quais eu destacaria o amor pelo ensino. Pude igualmente perceber, conversando com alguns professores, que as aulas ministradas por eles diferiam muito em qualidade conforme as condições do estabelecimento de ensino e a sua respectiva política pedagógica.

O antropólogo Roberto DaMatta, em seu artigo intitulado “O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues””(1978, página 30), fala do:

“Elemento que se insinua na prática etnológica, mas que não estava sendo esperado... Da mesma maneira que a tristeza e a saudade (também blues) se insinuam no processo do trabalho de campo, causando surpresa ao etnólogo... É quando ele se pergunta, como Lévi-Strauss: que viemos fazer aqui? Com que esperança? Com que fim?” . Seria possível dizer que o elemento que se insinua no trabalho de campo é o sentimento e a emoção. Estes seriam, para parafrasear Lévi-Strauss, os hóspedes não convidados da situação etnográfica, como a solidão, a falta de privacidade, a sujeira, o aparente caos, a empatia, a amizade, a saudade”.

Segundo DaMatta, é preciso recuperar esse lado extraordinário das relações pesquisador/nativo, porque este é o lado menos rotineiro e o mais difícil de ser apanhado da situação antropológica, porque se constitui no aspecto mais humano de nossa rotina, porque é o que realmente permite escrever a boa etnografia, porque sem ele não se distingue um piscar de olhos de uma piscadela marota.

É nessa linha de pensamento que acho oportuno colocar algumas de minhas angústias pessoais durante o trabalho de campo, que durou 1 (um) ano letivo inteiro (2003), praticamente todo ele passado dentro de uma sala de aula pequena, desconfortável, feia, barulhenta, quente e repleta de adolescentes típicos. Posso dizer que, tanto ou mais que a professora, também fui vítima de um choque cultural, de uma profunda “estranheza de modos”, de uma exaustão com toda aquela energia inesgotável e vibrante, de um ritmo que, decisivamente, não era o meu. Misturavam-se em mim sentimentos de ternura, de profunda empatia por aqueles “órfãos sociais” e, por vezes, uma grande irritação com o seu jeito de ser. Sua espontaneidade me desconcertava a cada instante. Seu humor inesgotável, seu quase permanente “alto-astral” muitas vezes me

irritava, porque eu queria vê-los mais indignados. Embora, quantas vezes, quando se mostravam indignados, eu esperasse deles mais tranqüilidade, porque tantas vezes os nossos ritmos, os nossos tempos internos se desencontraram. Tantas vezes eu tive medo de lhes causar algum mal, de invadir suas privacidades, de se sentirem cobaias de uma observação que eu mesmo não sabia ao certo para que serviria. Quantas vezes aquelas respostas absurdas, motivo de gargalhada geral, me apertaram o peito como se fosse comigo. Quantas vezes me emocionei e tive que “engolir as lágrimas”. Quantas vezes me senti um idiota: um médico que não atende e não prescreve, um professor que não ensina, um estagiário que mais parece uma estátua inútil, que só é capaz de fazer apontamentos, que não pode dar-lhes nenhum retorno. Enfim, um ser que só existe em função de sua bendita pesquisa, que não lhes trará nenhum benefício, desprovido de qualquer função social.

Por mais que a professora não tivesse espaço para a afetividade; por mais que ela rejeitasse o trabalho e, tantas vezes, as crianças também (aluno-fardo, aluno-estorvo); por mais que o seu trabalho fosse ruim na prática, mesmo que cheia de consciência e de “mãos atadas”... Eu não conseguia não vê-la com simpatia, com compaixão, com carinho. E também com imensa gratidão por ter a coragem de se deixar pesquisar, desnudar o lado perverso de sua prática cotidiana, de desabafar seus piores temores, suas maiores angústias.

Os alunos, para mim, foram sempre as grandes vítimas de todo esse sistema escolar falido. Mas, possivelmente, uma armadilha antropológica com que me deparei foi discernir a questão das responsabilidades dos fracassos entre a professora, a escola e o sistema escolar. Creio que cada qual tem a sua parcela, embora eu sinta enorme dificuldade na questão do olhar crítico sobre a professora, porque eu sempre a vitimizei demais. A classe docente tem, e sempre terá, todo o meu respeito, o meu carinho e a minha simpatia. No meu imaginário eles formam, com todas as suas inúmeras imperfeições, uma casta de heróis.

CAPÍTULO I - O CORPO

Por duas vezes, durante o ano letivo, os alunos foram chamados, formalmente, a expressar-se sobre suas concepções corporais. A primeira delas, no início do ano, foi um trabalho proposto pela professora, denominado “Imagens do corpo”. Consistia em um trabalho a ser executado individualmente, valendo cinco pontos, no máximo. Os alunos deveriam escolher uma imagem/figura corporal qualquer e escrever entre cinco e dez linhas sobre a mesma, cada qual do seu jeito, livre criação... Uma aluna pergunta, prontamente: “*Mas é parte de dentro ou de fora do corpo, professora?*”

Escolhi alguns trabalhos, que me pareceram mais significativos, dentre os que a professora atribuiu maior pontuação, a título de ilustração. Muitos outros eram de uma precariedade quase ininteligível. Em torno de 20% da turma sequer fez o trabalho. As notas da turma variaram entre um e cinco.

Alguns alunos se interessaram por pessoas, suas vidas, seu contexto familiar ou profissional, ou mesmo pela questão da imagem corporal, tão determinada pela mídia e que possui um forte apelo para a maioria dos alunos. Ou seja, escolheram expressar-se, de alguma maneira, sobre o homem, sobre o indivíduo inserido na sociedade em que vive, referenciado ao seu meio social.

A aluna L.C., por exemplo, optou por desdobrar o seu trabalho em quatro páginas. Na primeira, abaixo de um recorte de revista que retratava um trabalhador coletando uvas, ela escreveu: “*O homem faz plantação de uva para a produção de vinho; uma atividade típica dos imigrantes italianos no Rio Grande do Sul*”. Na segunda página, abaixo de uma foto de uma menina correndo de braços abertos: “*Quando a Julinha chega no clima tropical ela fica feliz e sente vontade de se soltar. Começa a correr com muita felicidade, como se ela fosse voar*”. Na terceira página, abaixo do desenho de um escravo preso ao pelourinho: “*O trabalho do negro era pago com três P: pau, pão e pano, isto é, castigo, alimentação para mantê-lo ativo e alguma roupa*”. Na última, abaixo de uma foto de longas fileiras de garimpeiros (creio que uma foto do fotógrafo Sebastião Salgado), carregados de pesados sacos às costas: “*Depois daquela época dos bandeirantes, nunca mais se parou de procurar ouro. Hoje, milhares de pessoas – garimpeiros – vivem metidas em rios, córregos e barracos à procura de ouro*” (nota

cinco). Aluna diferenciada, buscou contemplar o aspecto social, o geográfico, o estado de alma e a injustiça entre os homens. Quando perguntei por suas escolhas, ela simplesmente respondeu que não saberia escolher, porque não concebia nenhum daqueles aspectos isoladamente: *“Professor, e um existe sem o outro?”*

Já o aluno J., optou por uma foto da atriz Heloísa Mafalda tocando piano, e escreveu: *“Esta senhora está nos anos finais de sua vida. O ser humano quando fica velho sua pele começa a enrugar. Os ossos enfraquecem até o ser humano deixar de existir”* (nota cinco). Nas palavras que pude trocar com o menino, percebi certa angústia pela correlação/transferência que ele estabelecia com a avó materna, com a qual morava. O cunho me pareceu fortemente afetivo.

Por outro lado, a aluna S. escreveu, ao lado de uma foto da modelo Gisele Bündchen: *“Seu nome é Giseli Buchen. Ela é modelo e cuida bastante de seu corpo. Nessa foto vemos que ela está bem produzida e que cuida também de sua saúde. Para termos uma boa saúde basta se alimentar bem, fazer um pouco de malhação só de vez em quando e tomar bastante água, pois ela faz o mesmo, por isso que ela é bastante cuidadosa. Nosso corpo precisa de bastante energia, por isso que temos braços, pernas, cabeça, tronco, olhos, ouvidos, boca e nariz e mãos. Os braços servem para movimentarmos e utilizarmos as mãos. E as mãos servem para tocar e pegar coisas. As pernas servem para nós andarmos. A cabeça serve para crescer cabelos e para pensarmos. O tronco é para termos seios, abdômen e vagina ou pênis. Os olhos servem para nós enxergarmos. Os ouvidos para escutarmos. A boca serve para falar, beber e comer. O nariz serve para nós respirarmos. Então por isso que temos isso tudo em nosso corpo. FIM!”* (nota cinco). É descritiva e fortemente influenciada pela imagem estética (de uma modelo que considera perfeita, segundo me disse). Poder ser assim é o seu “sonho de consumo”, a sua “Cinderela”.

A aluna J. escreveu, abaixo da foto de um participante do programa Big Brother Brasil (TV Globo): *“Seu nome é Dhomini. Ele malha, nada e se alimenta bem. Ele não é gordo nem magro, tem seu corpo como um homem seguro de 30 anos. Seu aspecto físico é bonito, tem os braços fortes e o peito também”* (nota cinco). Não por acaso, esta aluna era um tipo de personalidade mais precoce, desinibida, mais “saidinha” (segundo as colegas).

O aluno J. D., ao lado da foto de uma modelo (bonita, morena, muito jovem e magra) desfilando de biquini, escreveu: *“Eu fiz a escolha da imagem do corpo de uma modelo porque são os corpos mais bem modelados, dentro do padrão de um corpo humano cuidado, ela apresenta curvas perfeitas e mostra o quanto um corpo escultural faz sucesso”* (nota cinco). É o espelho perfeito do que a mídia, principalmente televisiva, inculca nos jovens (este me disse não perder um capítulo da novela “Malhação”, da TV Globo).

Para estender um pouco a reflexão sobre a influência da mídia no corpo e na saúde, busco auxílio na dissertação de mestrado da pesquisadora Lara Deppe (2001), segundo a qual a questão da obesidade é o ponto de partida para as definições de saúde e de beleza. Dada em função, em um primeiro momento, da personalidade, ela é incorporada definitivamente, na década de 80, à patologia física, pois que, a partir de sua “sintomatologia”, ou seja, dos prejuízos por ela causados, define-se o ideal de funcionamento metabólico do corpo. Mas não basta para o corpo da década de 80 não ter gordura, porque não está implícito aí que os mecanismos metabólicos estão em máximo desempenho. O corpo ideal precisa reiterar que é capaz de produzir, de transformar, de otimizar, racionalizar seu funcionamento em um produto perfeito. A obesidade é o ponto de partida, mas a ela se integram, pouco a pouco, os outros elementos que compõem o corpo, os outros tecidos, as outras células. A tradução visual mais clara desta elaboração é o corpo musculoso. Visto como um mecanismo, o corpo “natural” é aquele que aproveita ao máximo seu potencial, representando a gordura não apenas um excedente prejudicial, mas também um desperdício. O corpo musculoso representa, sobretudo, produção.

O que começa a ficar evidente é uma disciplina do corpo que se estende pela trajetória de vida, que se perpetua. O corpo belo ou jovem (as duas coisas se complementam) começa a ser visto como o resultado da manutenção da saúde. A extensão da disciplina física não está ligada apenas à obtenção de um corpo magro, firme e sem celulite. Ela se liga também ao envelhecimento.

Na mídia, torna-se cada vez mais nítido o eixo condutor que inspira as definições de um físico belo, cujo direcionamento é o mecanismo/padrão de funcionamento do corpo na juventude. Ser saudável, ter um corpo saudável, uma pele saudável, um cabelo

saudável, passa a ser sinônimo de permanecer jovem, por intermédio da definição do equilíbrio metabólico eficiente em função da constituição física da juventude. Ao mesmo tempo, a juventude é o próprio símbolo de atividade, de dinâmica, enquanto o auto-controle do corpo é evidenciado no tempo.

Obviamente, às categorizações das partes dos corpos corresponde um tipo ideal normalizado. Busca-se um padrão que corresponderia ao tipo específico de equilíbrio que denotaria não apenas beleza, mas a prolongaria no tempo. A idéia por trás de todas estas categorizações é a da prevenção. Pois que o corpo saudável é aquele que apresenta certas características correspondentes ao equilíbrio fisiológico, equacionadas, por sua vez, à juventude. Existe, portanto, o estabelecimento de uma média que não é exatamente uma média, mas uma definição a respeito do momento em que o corpo está no seu melhor patamar. É a partir destas definições, que se chega ao ideal desejado de saúde e de beleza. Uma vez que saúde é o máximo desempenho das funções orgânicas e que estas são equacionadas ao corpo jovem, então, prevenir a perda das funções orgânicas, ou manter o desempenho metabólico passa a ser a palavra de ordem. Estabelece-se, assim, por meio de pesquisas científicas, o momento em que os diversos tecidos começam a perder suas “propriedades naturais”. Prevenir é, portanto, na terminologia das práticas de cuidados com o corpo, conservar.

Por sua vez, os efeitos do tempo são sentidos em duas frentes: por meio do processo natural de envelhecimento ou por meio dos maus hábitos cotidianos que o acelerariam, dentre os quais destacam-se: os efeitos deletérios da não prevenção à exposição a fatores externos incontrolláveis (como o sol), a utilização consciente de produtos ou substâncias inapropriadas (como álcool ou cigarro) e a não-adesão a um programa de saúde, ou seja, não ser adepto de práticas esportivas, alimentação balanceada, utilização de produtos cosméticos, etc. Faz parte, no entanto, desta lógica, que o próprio organismo apresente a capacidade de se proteger de eventuais perdas e se recuperar, sendo que as práticas inadequadas acabariam por comprometer a capacidade natural de renovação e manutenção orgânica. Cuidar do corpo não oferece apenas auto-estima, ou momentos de terapia, mas age efetivamente sobre os equilíbrios internos, passando a beleza a ser a extensão de um estado interno de controle, a ser quase uma obrigação.

Segundo Nelkin (1995) e Citelli (1999), os estudos sobre mídia e ciência apontam para uma realidade própria a jornais e revistas, que veiculam informações científicas como notícias. É preciso, contudo, pensar a ciência veiculada nas publicações no contexto do consumo, isto é, de uma lógica que trabalha com definições ideais, abstratas do corpo, implicando a multiplicação de técnicas e produtos, bem como de estigmas que incidem sobre a percepção da beleza física. Em todo caso, a legitimidade conferida a laboratórios e pesquisas de ponta quanto a descobertas e novidades aparece nas definições sobre a saúde dos corpos e, principalmente, nas propagandas de produtos cosméticos. O corpo belo vai espelhar, assim, um estado orgânico interno que, mantido em equilíbrio, trará felicidade, prazer, satisfação e “energia”.

Segundo estes autores, o *modus operandi* da ciência para a definição de saúde ocorre a partir da identificação de sinais extremos de enfermidades ou patologias, os sintomas, cujo oposto é a expressão mesma do corpo saudável. As classificações sancionadas pela ciência levam, em última instância, a uma construção ideal do corpo que responde a leis gerais de funcionamento, por meio de um trabalho de “purificação” da realidade, representando uma abstração que emerge através da comparação e classificação dos diversos estados sintomáticos. O mesmo raciocínio é atuante quando da imbricação entre saúde e beleza, pois os sinais da aparência desvalorizados simbolicamente começam a ser vistos como pertencentes a uma sintomatologia, e o corpo saudável como o seu contrário, ou aquele que não apresenta tais sinais. Tais classificações científicas para a saúde ideal transformam os problemas de aparência em verdadeiros estigmas. Segundo os autores, nas publicações das décadas de 80 e 90 começam a multiplicar-se as definições científicas para os “defeitos da aparência”. Neste momento, não somente a gordura é vista como um problema a ser combatido, mas também rugas, celulite, flacidez cutânea e muscular, cabelos quebradiços e ressecados, dentre outros tantos que vão sendo descritos e classificados com intuito de prevenção, mas paradoxalmente instituindo um tipo de relação com a aparência que leva à crescente incorporação dos estigmas físicos, criando toda uma linguagem de avaliação sobre a satisfação que se tem consigo mesmo. A medicalização da beleza torna-se a cada dia mais complexa, pois institui uma disciplina do corpo que é estendida no tempo, incorporando preocupações outras além da gordura e que se referem ao envelhecimento.

De acordo com o antropólogo francês Marcel Mauss (1974), o conjunto de hábitos, costumes, crenças e tradições que caracteriza uma cultura também se refere ao corpo. Assim, há uma construção cultural do corpo, com uma valorização de certos atributos e comportamentos em detrimento de outros, fazendo com que haja um corpo típico para cada sociedade. Esse corpo, que pode variar de acordo com o contexto histórico e cultural, é adquirido pelos membros da sociedade por meio da “imitação prestigiosa”: os indivíduos imitam atos, comportamentos e corpos que obtiveram êxito e que viram ser bem-sucedidos. O autor chama a atenção para o fato de que as técnicas corporais “variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, mas, sobretudo, com as sociedades, a educação, as conveniências e as modas, com os prestígios”. É possível afirmar que o culto ao corpo, com todos os rituais de embelezamento, rejuvenescimento e modelagem das formas a ele associados, deve grande parte de sua propagação a uma imitação, baseada no prestígio conferido àquelas (e àqueles) que ostentam um físico dentro de determinado padrão estético.

Rodrigues (1979) sugere que a Cultura dita normas em relação ao corpo; normas a que o indivíduo tenderá, à custa de castigos e recompensas, a se conformar, até o ponto em que estes padrões de comportamento se lhe apresentarem como tão naturais quanto o desenvolvimento dos seres vivos, a sucessão das estações do ano ou o movimento do nascer e do pôr-do-sol. Entretanto, mesmo assumindo para nós este caráter “natural” e “universal”, a mais simples observação em torno de nós poderá demonstrar que o corpo humano como sistema biológico é afetado pela religião, pela ocupação, pelo grupo familiar, pela classe social e outros intervenientes sócio-culturais. Vemos, no nosso próprio dia-a-dia, o corpo se tornando cada vez mais carregado de conotações: liberado física e sexualmente na publicidade, na moda, nos filmes e romances; cultivado higiênica, dietética e terapeuticamente; objeto de obsessão de juventude, elegância e cuidados.

Os homens não perdem a possibilidade de lançar mão de quaisquer recursos para se aproximarem do ideal de estética corporal que a sociedade define, destacando, dissimulando ou atenuando particularidades de sua aparência: submetem-se a dietas especiais, praticam exercícios físicos, pintam-se ou deitam-se em mesas cirúrgicas, porque crêem que, procedendo assim, estarão incrementando a vitalidade de sua constituição orgânica e social.

Maffesoli (1998), ao analisar a cultura contemporânea com sua ênfase no presente e no hedonismo, mostra que o corpo adquire papel central. Para o autor, o que parece desconcertante atualmente é que o corpo é tomado em si mesmo; há uma espécie de culto do corpo que ganha cada vez mais importância na vida social. Veste-se o corpo, cuida-se do corpo e constrói-se o corpo. É nesse sentido que se pode falar de um culto do corpo como sendo (um pouco por todo o lado no mundo) uma das marcas desse hedonismo.

Goldenberg (2005) inclusive, afirma que no Rio de Janeiro, cidade por muitos considerada a mais bela do mundo, onde as praias e a temperatura elevada durante quase todo o ano favorecem o desnudamento, a centralidade que a aparência física assume na vida cotidiana é muito mais evidente.

Quantas vezes, ao longo do ano letivo, testemunha do embate entre culturas tão díspares, me perguntei se a mídia “permite” que os alunos, assim como o conjunto de uma dada sociedade, pensem pela própria cabeça.

Por outro lado, alguns outros alunos escolheram órgãos, partes do corpo, como tema. Esses buscaram adotar um discurso mais formal, científico, quase sempre a cópia de um texto. Pude perceber que é assim que eles supõem que a escola valorize o trabalho. Muitos se sentiram injustiçados de não terem suas “cópias” premiadas com a nota máxima. Nas outras disciplinas é o que se espera deles, me disseram. Eu só pude lamentar. Como fazê-los entender?

Pois então, nessa linha do que denominei estilo mais “científico”, um exemplo é o trabalho do aluno R. Ele desenhou um rosto com olhos protuberantes e escreveu embaixo: “*Exoftalmia*”. Ao lado desenhou um outro rosto com grande protuberância abaixo do queixo e escreveu: “*Bócio*”. Seguiu-se o seguinte texto: “*A tireóide produz a tiroxina, hormônio que controla a velocidade do metabolismo do corpo. Se houver hipertireoidismo (funcionamento exagerado da tireóide), todo o metabolismo fica acelerado: o coração bate mais rapidamente, a temperatura do corpo é mais alta do que o normal, a pessoa emagrece porque gasta mais energia. Esse quadro favorece o aparecimento de doenças vasculares e cardíacas, pois o sangue passa a circular com maior pressão. Também pode ocorrer o bócio, “papo”, pelo crescimento exagerado da tireóide. Junto com o bócio aparece a exoftalmia, isto é, os olhos ficam “saltados”* (nota

quatro). Exemplo clássico do que mencionei acima, este aluno mostrou-se bastante indignado.

O aluno B. contornou a lápis sua própria mão e escreveu: *“A mão humana é um instrumento extremamente versátil, capaz de delicadíssimas manipulações e, ao mesmo tempo, de fortíssimos apertos. O arranjo de seus 27 pequenos ossos, movidos por 37 músculos esqueléticos, conectados aos ossos por tendões, permite uma ampla gama de movimentação. Em particular, é a nossa habilidade em poder juntar a ponta dos dedos à ponta do polegar, combinada com a grande sensibilidade de nossas polpas digitais (devido ao rico suprimento de terminais nervosos sensitivos), que dá à mão humana sua destreza única”* (nota quatro). Mesmo nestes dois últimos exemplos, pude perceber, em rápida troca de palavras, que não puderam ao menos compreender inteiramente o que “escreveram”.

O aluno C.M., abaixo de dois esquemas laterais do coração, escreveu: *“Eu escolhi essa imagem do corpo humano, porque ele é o principal para nós, e se ele para de bater nós morreremos, é impossível alguém continuar vivendo se o coração parar de bater. E também é o coração que faz nós sentirmos nossos sentimentos, e é o coração que faz nós se apaixonarmos. Na minha opinião o coração é tudo na nossa vida, para mim é o principal do nosso corpo humano, e, é o coração que manda no amor, e faz nós nos sentirmos bem ou mau, é ele que controla nossos sentimentos”* (nota quatro e meio). Simpatizei muito com este trabalho: uma mistura do descritivo, dos sentimentos e alguma opinião própria (é preciso coragem para eles se colocarem, porque o sistema escolar não encoraja auto-estima suficiente para que se expressem sem sentirem-se muito expostos ou mesmo ridicularizados). Devo mencionar (armadilha antropológica?) que o aluno em questão era o que costumamos chamar de “simpatia ambulante”.

O aluno L. B. escolheu uma foto de um cirurgião com um coração na mão e escreveu: *“O coração de perto é bem nojentoso, com esse sangramento todo e veias e artérias, dá até pra vomitar. Mas eu sei que sem ele nós não viveríamos, pois é ele que circula e bombeia nosso sangue. Para uma conversa o coração fica sempre no pensamento e nos desenhos ele é tão bonito. Mas verdadeiramente o coração é mais ou menos oval, fica na coloração vermelha e cheio de veias ao seu redor”* (nota cinco). Este

eu também creio que foi premiado pela coragem de dizer, da forma que pôde, da forma que lhe foi possível, um pouco do que é *dele mesmo*.

Estes dois últimos alunos, por exemplo, oscilaram (com o “coração”) entre uma forma de expressão popular, coloquial, e outra mais formal, optando por render-se, ao final, ao que a escola parece valorizar. Na sua tentativa de criar, tentaram expressar-se mais espontaneamente e puderam fazê-lo de forma simplória, pouco elaborada. Demonstraram uma organização do pensamento formal escolar (e sua expressão) extremamente rudimentar, embora deva dizer que tenham sido os que mais me emocionaram pelo seu esforço.

De uma forma geral, a letra da grande maioria era infantil, com diversos erros ortográficos, de pontuação e concordância que, possivelmente, não esperaríamos mais encontrar na sétima série se tomarmos como referência nossos próprios filhos ou nosso círculo social, por exemplo.

As partes do corpo que os alunos elegeram com mais frequência foram os olhos ou a visão, seguidos do coração, pele e membros. Penso que os olhos e os membros seriam nossos “componentes” mais úteis, a pele nossa *vitrine* e, no caso do coração, objeto de certa mitificação, carregado de simbolismos (romance, paixões, emoções, desencantos, etc).

Os considerados “melhores” alunos optaram por mostrar sapiência, correlacionando os órgãos descritos com disfunções ou doenças, segundo o que os tradicionais padrões escolares deles esperariam. Por seu turno, os tidos como alunos “mais fracos” foram os que escolheram trabalhar sobre pessoas comuns ou, muitas vezes, artistas com notoriedade na mídia. Optaram por tecer comentários sobre suas vidas, atributos físicos, meio ambiente, poluição, destruição do planeta, futuro da humanidade, resumindo, pessoas inseridas em um contexto social, expressão de uma *cultura*. Trabalharam o corpo “por inteiro” ou com o conceito de pessoa, ser humano, com nome e sobrenome. Alguns partiram do indivíduo para o coletivo.

Quanto ao *critério de notas*, a professora valorizou a criatividade e puniu com notas menores tanto os que copiaram quanto os “formalmente corretos”. No sentido de evitar mal-entendidos, a professora debateu seus critérios com a turma, para que “*eles entendessem o que realmente era importante, que escrevessem algo deles... A idéia foi*

discutir a correção durante a montagem do painel com os trabalhos para, assim, mostrar todos os trabalhos a todos os alunos...”, na medida que os considerados melhores alunos tinham feito exatamente o que a escola (e outros professores) deles esperava e demonstravam perplexidade, estranheza e sentimento de injustiça.

O outro trabalho sobre o corpo, a ser feito ao longo de todo o ano letivo, consistiu em construir, gradativamente, com recortes e colagem, um corpo humano inteiro, em tamanho natural, por grupos de cinco alunos, em sala de aula. O material a ser utilizado consistia em: duas folhas grandes de papel pardo, tesoura, cola, pincel pilot preto grosso, papel colorido ou revistas velhas. A reação foi imediata: *“Tudo isso não é muito caro, professora? Outro trabalho? Que exploração!!!”*

O espaço exigido para a execução do trabalho só existia no corredor de acesso às salas de aula. O barulho gerado atrapalhou bastante as outras aulas em andamento, criando, inclusive, alguma tensão entre professores.

A primeira tarefa consistiu em recortar revistas e colar pedacinhos sobre o braço esquerdo do boneco desenhado, em tamanho original, no papel crepom, como se fosse nossa pele, sem deixar espaços... A professora: *“Gente, a pele é feita de células! Há espaço entre elas?”* Silêncio geral. Ninguém responde, entreolham-se perplexos.

Nos grupos formados, há sempre os “excluídos”, que acabam sendo agrupados pelo critério “dos que sobraram”. Mostraram-se infrutíferas as tentativas, pacíficas, de integrá-los aos diferentes grupos.

Na mesma folha, em outro momento, tentou-se montar os nossos órgãos dos sentidos. As dificuldades foram grandes.

No início do segundo semestre, a primeira tarefa consistiu em montar em uma segunda folha (a dos órgãos internos) o nosso sistema digestório. Como orientação, na página 111 do livro didático, havia um desenho esquemático, bidimensional, do sistema digestório, que continha: a boca (com dentes, língua e glândulas salivares), a faringe, o esôfago, o estômago, o fígado, o intestino delgado, o intestino grosso, o reto e o ânus. Era esperado que os alunos fizessem uma réplica do esquema do livro. Isso exigia alguma habilidade para recortar, colar, noções espaciais de posicionamento e dimensão, geralmente adquiridas nos primeiros anos escolares.

Alguns alunos observaram que, a exemplo do livro, no boneco os órgãos iam se colocando em um plano bidimensional, “lado a lado”, e perguntaram à professora se neles mesmos as coisas se passavam da mesma forma. A terceira dimensão, respondeu ela, não era possível demonstrar didaticamente no livro.

A tarefa ofereceu grande dificuldade para a maioria dos alunos. Os bonecos assemelhavam-se a máquinas, robôs mal feitos, cujos órgãos se pareciam com as peças de um quebra-cabeças.

Em outubro, os bonecos já possuíam um contorno, a pele do braço, a faringe, a traquéia, os brônquios, os pulmões, o coração, o fígado, o estômago, os intestinos delgado e grosso, o reto e o ânus. O pâncreas, a vesícula biliar e o diafragma tornaram-se “opcionais”, para quem conseguisse, considerados um requinte diante das dificuldades encontradas. Os alunos debatiam, veementemente, as cores dos órgãos. Não compreendiam a posição correta das “peças”, nem tampouco como os sistemas se correlacionam ou sequer como funcionavam.

Uma aluna: *“Professora, podemos colar cabelo de verdade no nosso boneco?”*

O prazo final para a conclusão do trabalho foi o início de dezembro.

Pudemos observar que o ensino do corpo humano foi sempre trabalhado linearmente, em uma complexificação crescente, porém segmentada, que ia do estudo das células e tecidos até os sistemas. Não vimos quase nunca uma relação entre estes assuntos e a vida dos alunos (ou até mesmo as nossas vidas), já que cada parte do corpo foi trabalhada isoladamente, sem ser relacionada nem contextualizada. A interdependência das partes do corpo foi posta de lado em nome da especialização científica. A mente (ou alma, espírito) não é, em nenhum momento, mencionada como parte integrante deste conjunto ao qual chamamos corpo.

Segundo o antropólogo José Carlos Rodrigues (2003), os homens, quando pensam o mundo, fazem-no por meio de categorias intelectuais. Idéias, noções, conceitos, teorias, são ferramentas cognitivas, por meio das quais se fragmenta o mundo e se estabelecem relações entre os domínios resultantes da fragmentação. Por definição, e sob pena de se tornar rigorosamente inútil, o pensamento não se confunde com o “real”, com o mundo “objetivo”, com as coisas tais quais “realmente” são. Se fosse mera redundância do que lhe é exterior, que sentido teria aquilo que povoa os cérebros humanos? Toda

fragmentação a que o mundo seja submentido pelo pensamento é, pois, arbitrária. Na melhor das hipóteses, seria o mundo *mais* o ser que o pensa. Consequentemente, resulta impossível afirmar que os domínios que compõem o mundo *no* pensamento humano encontrem justificativa na composição *do* mundo, no universo tal qual “é”. Os domínios nos quais o “real” é parcelado no pensamento não têm existência “objetiva”, não são independentes do ser que procedeu à parcelização. A não ser uma compreensível ilusão de ótica, nada há, pois, que fundamente que as divisões do mundo que nos são apresentadas como “naturais” correspondam a algo existente “lá” na natureza: os “reinos” animal, vegetal e mineral, os níveis inorgânico, orgânico e superorgânico, as “categorias” indivíduo, grupo e sociedade... Nada garante que não correspondam apenas a leituras singulares do mundo; nada garante que sejam obrigatórias e satisfatórias sob todos os aspectos. Portanto, deparamos com sérios problemas de premissas quando levantamos hipóteses e tentamos explicações cabais acerca das relações dos seres com a natureza. A própria questão geral contém, implicitamente, o pressuposto contestável de que “natureza” e “seres” sejam domínios ou instâncias diferentes que “se relacionam”. Fazemos o mesmo quando consideramos as relações de um organismo com o mundo ou com outro organismo: tacitamente admitimos que uma linha demarcatória separe o organismo do meio, que “organismo” e “meio” *existam* como entidades diferentes e que indivíduos sejam separáveis de indivíduos, cada um sendo uma plenitude em si. Será que estas separações, operadas *por* e *no* pensamento, encontrariam correspondência no mundo “objetivo”? Porque a verdade é algo em que se crê, se previamente se aceitam como verdadeiros os critérios que a definem como verdade.

Fritjof Capra (1982), argumenta que, em Biologia, a concepção cartesiana dos organismos vivos como se fossem máquinas, constituídas de partes separadas, ainda é a base da estrutura conceitual dominante. Embora a biologia mecanicista de René Descartes não tenha ido muito longe, por ser bastante simples, tendo por isso sofrido consideráveis modificações nos últimos trezentos anos, a crença no fato de que todos os aspectos dos organismos vivos podem ser entendidos se reduzidos aos seus menores constituintes, e estudando-se os mecanismos através dos quais eles interagem, está na própria base do pensamento biológico contemporâneo. Os fenômenos biológicos que não podem ser explicados em termos reducionistas são considerados indignos de investigação

científica. Os problemas que os biólogos não podem resolver hoje, ao que parece em virtude de sua abordagem estreita e fragmentada, estão todos relacionados com a *função dos sistemas vivos como totalidade e com suas interações com o meio ambiente*. Quando os cientistas reduzem um todo a seus constituintes fundamentais (sejam eles células, genes ou partículas elementares) e tentam explicar todos os fenômenos em função desses elementos, eles perdem a capacidade de entender as atividades coordenadoras do sistema como um todo. A influência do paradigma cartesiano sobre o pensamento médico resultou no chamado modelo biomédico, que constitui o alicerce conceitual da moderna medicina científica. O corpo humano é considerado uma máquina que pode ser analisada em termos de suas peças; a doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, que são estudados do ponto de vista da biologia celular e molecular; o papel da medicina é intervir, física ou quimicamente, para consertar o defeito no funcionamento de um específico mecanismo enguiçado. Ao concentrar-se em partes cada vez menores do corpo, a medicina moderna perde frequentemente de vista o paciente como ser humano e, ao reduzir a saúde a um funcionamento mecânico, não pode mais ocupar-se com o fenômeno da cura. Quando a perspectiva da ciência biomédica se transferiu do estudo dos órgãos corporais e suas funções para o das células e, finalmente, para o das moléculas, o estudo do fenômeno da cura foi progressivamente negligenciado, e os médicos passaram a achar cada vez mais difícil lidar com a interdependência de corpo e mente.

Para Capra, hoje em dia, o modelo biomédico é muito mais do que um modelo. Na profissão médica, adquiriu o *status* de um dogma, e para o grande público está inextricavelmente vinculado ao sistema comum de crenças culturais. Para suplantá-lo será necessário nada menos que uma profunda revolução cultural. A abordagem biomédica da saúde ainda será extremamente útil, tal como a estrutura cartesiana-newtoniana continua sendo útil em muitas áreas da ciência clássica, desde que suas limitações sejam reconhecidas. Os pesquisadores médicos precisam entender que a análise reducionista do corpo-máquina não pode fornecer-lhes uma compreensão completa e profunda dos problemas humanos. A pesquisa biomédica terá que ser integrada em um sistema mais amplo de assistência à saúde, em que as manifestações de todas as enfermidades humanas sejam vistas como resultantes da interação de corpo,

mente e meio ambiente, e sejam estudadas e tratadas nessa perspectiva abrangente. Isso exigirá não só uma mudança radical conceitual na ciência médica, mas também uma reeducação maciça do público. Muitas pessoas aderem obstinadamente ao modelo biomédico porque receiam ter seu estilo de vida examinado e ver-se confrontadas com seu comportamento doentio. Em vez de enfrentarem tal situação embaraçosa e frequentemente penosa, insistem em delegar toda a responsabilidade por sua saúde ao médico e aos medicamentos. Além disso, enquanto sociedade, somos propensos a usar o diagnóstico médico como cobertura para problemas sociais.

Luc Boltanski (1979) argumenta que tende-se a reduzir o corpo inteiro a uma única de suas propriedades ou de suas dimensões: máquina térmica para o nutricionista, sistema de alavancas para o analista de movimentos, emissor involuntário de sintomas ou de sinais para o médico ou o psiquiatra, etc. Produzida por práticos chamados a fornecerem uma resposta a uma demanda social, engendrada pela e para a prática, ou seja, diretamente ajustada à necessidade social de manipular o corpo de outrem, de guiá-lo e de agir sobre ele, por exemplo, de fornecer-lhe uma quantidade determinada de bens raros (produtos farmacêuticos ou alimentares) ou de produzir para ele regras de conduta, as teorias implícitas do corpo que subentendem as disciplinas das quais o corpo constitui o campo de investigação privilegiado, estão destinadas a engendrar *representações puramente funcionalistas do corpo*, espécie de ferramenta ajustada a fins particulares e correlativamente, tendo de certo modo necessidades particulares que devem ser satisfeitas para que ele possa preencher as funções que lhe são socialmente assinaladas.

Para Boltanski, à medida que se sobe na hierarquia social, que cresce o nível de instrução e que decresce correlativamente e progressivamente o volume de trabalho manual em favor do trabalho intelectual, o sistema de regras que regem a relação dos indivíduos com o corpo também se modifica: quando sua atividade profissional é essencialmente uma atividade intelectual, não exigindo nem força nem competência físicas particulares, os agentes sociais tendem primeiramente a estabelecer uma relação consciente com o corpo e a treinar sistematicamente a percepção de suas sensações físicas e a expressão de suas sensações (por exemplo, a produção de um discurso sofisticado e erudito sobre a “sexualidade” ou o “erotismo” é comum entre os intelectuais, artistas ou escritores) e, em segundo lugar, tendem a valorizar a “graça”, a

“beleza” ou a “forma física” em detrimento da força física. Mesmo quando apreciam a força física, os membros das classes superiores parecem atribuir menos importância à “força bruta” do que à maneira de usar a força, que deve ser, de certa maneira, “civilizada” ou “domesticada” e só se exprimir de maneira indireta e alusiva, através da flexibilidade dos gestos ou da maleabilidade do corpo (e a idéia de “força contida”). Os gostos alimentares dos membros das classes superiores que buscam alimentos “saudáveis” e “leves”, legumes verdes, carnes grelhadas ou saladas, os alimentos “de regime” que nutrem “sem engordar”, são motivados em grande parte pela vontade de “manter-se em forma”, evitar a “gordura” ou a “celulite”, de permanecer magro ou de emagrecer. A valorização da “magreza” cresce quando se passa das classes populares às classes superiores, ao mesmo tempo que cresce a atenção dada à aparência física e que decresce correlativamente a valorização da força física, de maneira que dois indivíduos de mesma corpulência serão considerados como magros nas classes populares e gordos nas classes superiores.

Segundo Boltanski, a prática de um esporte, utilização lúdica, intencional e regrada do corpo, cuja frequência cresce quando se passa das classes populares às classes superiores, ou seja, quando decresce a atividade física de uso profissional, constitui talvez o melhor indicador da inversão dos usos do corpo e da inversão correlativa das regras que regem a relação com o corpo quando se sobe na hierarquia social. Nas classes populares, o esporte é essencialmente uma distração praticada em grupos pelos adolescentes do sexo masculino. Além disso, os esportes mais praticados pelos membros das classes populares como futebol, basquete, vôlei, bicicleta, exigem dos que os praticam força, destreza e coragem física, mas não necessitam, pelo menos na sua prática normal, da aprendizagem racional de movimentos especiais. Requerem um uso do corpo que não é fundamentalmente diferente de seu uso profissional (correr, levantar, jogar, lançar, etc), e que pode ser dito “natural” no sentido de que não exige a realização de movimentos ou a adoção de posturas que já não tenham sido experimentadas durante sua atividade profissional. Inversamente, os esportes mais frequentemente praticados em classes mais abastadas (quase tanto por mulheres quanto por homens, por indivíduos na força da idade ou por adolescentes), esportes radicais, diferentes esportes aquáticos ou marítimos, tênis, e que requerem, em diferentes graus, uma educação sistemática dos movimentos e uma

cultura científica da musculatura, têm como função principal manter o indivíduo “em forma”, ou seja, permitir-lhe adquirir e conservar um corpo sólido, evidentemente, mas talvez principalmente um corpo conforme os cânones de beleza em vigor nas classes altas.

O crescimento da consciência do corpo, frequentemente descrito como o resultado de uma espécie de cruzada contra os “tabus religiosos ou sociais”, com o fim de tornar possível a reconquista do corpo pelo sujeito, pode, também legitimamente, ser descrito como o final de um processo objetivo de desapropriação cultural, pois é correlato de um crescimento da necessidade social de “especialistas”, de especialistas do corpo e da necessidade social de regras, de instruções e conselhos que eles produzem, difundem e vendem. Esses especialistas patenteados e diplomados têm sua legitimidade consagrada pela instituição escolar, e seu prestígio cresce com os progressos da escolarização e a manutenção das desigualdades diante da escola.

Segundo Rodrigues (1979), quando crianças, habituamo-nos a absorver as características de nossa cultura de uma maneira tão inconsciente como aquela pela qual aprendemos o idioma que falamos. De fato, o comportamento social liga-se a uma pauta que está para a consciência do agente de maneira tão sutil e disfarçada como as regras da língua estão para o falante. Da mesma forma, os contrastes e oposições que se responsabilizam pela constituição do sentido das coisas e do mundo estão muitas vezes implícitos e dissimulados em uma região de difícil acesso para a consciência dos indivíduos. Portanto, esses seguem muitas vezes modelos culturais de conduta que não conhecem e não podem descrever. Frequentemente desconhecem os contornos, os limites e as significações dos comportamentos que adotam e que estão sempre implícitos nesses mesmos comportamentos. Estes modelos exteriores à consciência dos indivíduos estão, é claro, fora de suas preocupações explícitas: não pensam sobre eles e os têm como garantidos e estabelecidos, assumindo que são universais.

Observamos no dia-a-dia do trabalho com os alunos que o conhecimento científico é um elemento que passa por suas vidas através de uma espécie de filtro de seus próprios saberes, gerando um conhecimento outro, misto do científico e do popular.

Fonseca (2000) afirma que, este conhecimento trabalhado na escola, reflete a formação cartesiana da sociedade, onde o mundo e suas relações podem ser comparados

ao funcionamento de uma máquina, com o corpo separado da mente, com as lógicas matemática e econômica se sobrepondo à subjetividade dos seres humanos e suas relações. O currículo escolar, de uma maneira geral, trabalha a partir de uma base cartesiana fazendo com que o conhecimento seja compartimentalizado de tal forma, que fica difícil para os alunos realizarem conexões entre os mesmos e entre estes e a sua vida.

Retorno sempre então à sensação de que, da mesma forma que a mídia, a escola não permite/estimula que os alunos pensem por si mesmos.

CAPÍTULO II - A SAÚDE

A proposta didático-pedagógica da professora consistiu em seguir, ao longo do ano letivo, a sequência de capítulos do livro didático, em um sistema de leituras, em voz alta, em sala de aula, pelos alunos, um após o outro, no sentido de melhorar sua capacidade de leitura, poder tirar as dúvidas e manter a turma mais concentrada. A tendência à algazarra e dispersão foi a tônica ao longo do ano.

Desde o princípio ficou evidente um abismo de comunicação, de linguagem, entre o discurso da professora e o universo dos alunos. Ela ainda procurou, por vezes, intermediar, traduzir o livro para eles, mas tantas vezes que tornou-se cansativo e infrutífero.

A professora: *“Gente! Onde se encaixam (classificação) os seres humanos?”*

Silêncio.

Novamente: *“O ser humano apresenta complexidade e grande capacidade intelectual...”*

–“Professora, o que é complexidade? O que é resquício? Vamos ao zoológico? O ser humano é mamífero?”

–“Silêncio, gente!!! A comida dos micróbios somos nós! Eles não são bons ou maus... O ser humano é parte do conjunto de seres vivos que habita a biosfera, interagindo com outros seres vivos de várias formas... Biosfera é o conjunto de todos os seres vivos! As doenças... Nós somos recurso de sobrevivência para os micróbios... Devemos então evitar esse contato sendo higiênicos: asseio, lavagens, banhos. No caso das doenças que atingem o ser humano, cuja principal prevenção é a higiene, o que se faz é evitar o convívio com aquele micróbio...”

A expressão de alguns alunos era de perplexidade. De outros, de completo desinteresse. Alguns se perguntavam o que era aquilo afinal. Alguns outros emitiam risadinhas.

Nesse mesmo dia, no ponto de ônibus, comprei o pequeno exemplar do *“Vida saudável com ERVAS MEDICINAIS: plantas e alimentos”*. Consiste em uma relação de doenças e suas respectivas ervas curativas, dosagem recomendada de consumo dos chás,

receitas que ensinam a preparar remédios caseiros, dicas para manter-se saudável fazendo uso do mel, limão, alho, cebola e babosa ³.

Como anteriormente mencionado, alguns alunos, também presentes no ponto de ônibus, me cercaram e disseram: “*O senhor também comprou? Vai gostar muito. É muito bom! Lá em casa já temos. Minha mãe diz que é ótimo. São remédios baratos, que têm gosto ruim, mas não fazem mal pra saúde...*” É interessante observar a presença de um aviso importante, logo na primeira página do livreto: “As ervas não são totalmente inofensivas. Misturá-las pode causar sérios problemas. Algumas são extremamente perigosas, em especial se misturadas ou ingeridas em excesso”.

Não é de surpreender que tais publicações tenham tão expressivo apelo, tanto devido a uma tradição familiar, antiga, quanto, segundo os próprios alunos, pelo custo impeditivo dos medicamentos alopáticos aliado a uma crescente indisponibilidade dos mesmos nos postos da rede municipal de saúde.

Refletindo um pouco mais sobre essa questão, essa convivência de tratamentos tão distintos, Luc Boltanski (1979) postula a existência de dois corpos de conhecimentos autônomos e distintos, de duas “medicinas” paralelas: a científica, medicina dos médicos (e dos membros das classes superiores) e a “popular”, medicina dos membros das classes populares. É o que se faz implicitamente quando, chamando-as “populares”, pressupõe-se uma origem também “popular” para os remédios e técnicas do corpo coletadas nas classes populares. Se é verdade que a medicina familiar moderna é, em primeiro lugar, imitação da medicina oficial, a antiga medicina popular era enraizada também na medicina científica e, longe de constituir um corpo de conhecimentos perfeitamente autônomos, resultava, pelo menos parcialmente, da difusão da medicina científica de épocas anteriores.

De acordo com Boltanski (1979), se é verdade que a medicina não é propriamente objeto de um ensinamento, mesmo sumário, na escola primária, o fato é que a introdução nos programas de estudos das escolas primárias, das ciências naturais e de higiene (sem que isso tenha como consequência a difusão de conhecimentos médicos propriamente ditos) tem como resultado, pelo menos, a inculcação da idéia de que existe nessa matéria

³ O texto completo deste exemplar foi incluído no “Curso Prático de Medicina Natural”(organizado por Creuza A. Nunes), ministrado aos agentes de saúde da 17. Regional da Posse, Goiás, sob a supervisão do Dr. Geraldo Pereira da Costa.

um conhecimento verdadeiro e único, aquele que a escola detém e transmite. A escola primária inculca o respeito pela ciência, respeito que deve se manifestar pela recusa da pretensão, ou seja, por uma clara consciência de sua própria ignorância, pela submissão aos detentores legítimos do conhecimento médico, os médicos, aos quais se delega até o direito de falar do próprio corpo e dos males que o atingem.

Boltanski (1979) afirma que os membros das classes populares não são livres para desenvolver um discurso sobre a doença, sendo suas tentativas de explicação freqüentemente seguidas de uma constatação de ignorância ou do apelo ao único especialista autorizado a falar da doença: o médico, o professor, o especialista. O que parece ficar para o aluno é que existe um número ilimitado de doenças, uma multiplicidade de remédios, e que a medicina constitui uma ciência complexa, extensa, aparentemente inacessível à sua compreensão.

Em contraposição ao “nosso gibi de ervas medicinais”, o livro didático utilizado pela escola é o “Ciências: 7. série”, de Pereira, Santana e Waldhelm, S.P.: Editora do Brasil, 1999. É distribuído pela Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), do Ministério da Educação. Encontra-se subdividido em cinco unidades, cada qual com suas respectivas subdivisões, já descritas no capítulo Metodologia: “Nós, os seres humanos”; “Sexualidade, vida e saúde”; “Digestão, respiração, circulação e excreção: matéria e energia no organismo humano”; “Sistemas que nos integram ao ambiente” e “Locomoção”. Tudo perfeitamente “fatiado”, fragmentado.

O seu critério de escolha não ficou claro para mim. O pouco que consegui apurar é que uma comissão de professores de Ciências da escola decidiu por este livro entre três opções oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Ninguém soube ou arriscou-se a dizer quais os critérios para a seleção das três opções. Podemos apenas supor...

O livro divide-se em capítulos, de forma bem tradicional, com muito poucas possibilidades de integração, dificultando uma visão integrada dos sistemas entre si, da mente com o corpo, do ser humano em sua integralidade. E, segundo Rodrigues (1999), a regra fundamental desse processo é a fragmentação. Por isso, os domínios que se separaram progressivamente, se subfragmentaram. Supõe-se que os subdomínios resultantes também seriam dotados de lógica própria, cada uma objeto de um saber específico, formando as sub-especializações (ou super-especializações, tanto faz) que

vieram a conformar o quadro de disciplinas e especialidades que hoje conhecemos bem e que a cada dia nos surpreende com novas sub-sub-especializações. No domínio da sociedade, por exemplo, assistimos à autonomização das esferas da economia, da política e das relações sociais: para cada uma delas, saberes especiais e subespecíficos, arvorando-se em proprietários privados dos lotes do mundo que proclamam ter como objeto. Que dizer, então, de domínios ainda mais especializados, como os das ciências físicas, biológicas ou, mais próximo da experiência leiga de cada um de nós, para nossa desorientação, da medicina?

Um outro ponto que merece menção especial é que por diversas vezes a professora solicitou aos alunos que corrigissem, emendassem em seus livros aspectos que ela considerava mal colocados ou mesmo errados.

Inicialmente, cito uma controvérsia interessante. A professora: *“Está escrito aqui: nossa espécie é a única capaz de produzir cultura. Se tudo o que se ensina e aprende também é cultura, os animais também a possuem. Vamos então corrigir o livro, na página 27. Acrescentemos depois de “humanidade”: Mas é (a nossa) de todas as espécies dotadas de cultura, a mais sofisticada”*. Pessoalmente tive minhas dúvidas, porque possivelmente o conceito cultural ao qual ela se refere seja de natureza biológica, com determinações genéticas. Sobre o conceito antropológico de cultura, por ora, eu apenas transcrevo as palavras de Clifford Geertz (*“Cultura como religião e como grande ópera”*, apud Kuper, 2002, página 105):

“Não importa o quanto se tente concentrar nos fatos supostamente áridos da existência social, quem detém os meios de produção, quem possui as armas, os dossiês ou os jornais, os fatos supostamente amenos dessa existência, a idéia que as pessoas fazem da vida, como elas acham que se deve viver, o que fundamenta as crenças, justifica punições, alimenta a esperança ou responde pela perda,, entram em cena para afastar imagens simples de poder, desejo, calculismo e interesse...Imerso em certeza, olimpianismo ou método codificável, ou simplesmente ansioso por abraçar uma causa, pode-se ignorar esses fatos, ocultá-los ou dizê-los sem nenhuma convicção. Mas isso não vai fazer com que eles desapareçam. Sejam quais forem as debilidades do conceito de “cultura” (“culturas”, “formas culturais”...) não há nada a fazer, a não ser persistir a despeito delas. Surdez parcial, voluntária ou congênita, por mais beligerante que seja, de nada adiantará”.

Entretanto, na sala de aula, os alunos mostram-se incrédulos: *“Mas professora, o livro está errado???”*

Mais adiante, a professora novamente solicita que corrijam o livro, ao final da página 14: *“Troquem espécie por gênero. O nosso gênero surgiu há 4 milhões de anos, aproximadamente. Nossa espécie há mais ou menos 300 mil anos”*.

Nova estranheza, pergunta uma aluna: *“Mas por que devemos corrigir, professora?”*.

- *“Porque o livro está errado gente!”* Replica a professora. Ouve-se novo zum-zum, a incredulidade persiste em cada um dos rostinhos.

As coisas não encerram-se por aí, porque imediatamente, na página seguinte (15), falando sobre nossas habilidades, como a capacidade de raciocinar, dentre outras, a professora solicita uma nova correção: *“O homo sapiens não se extinguiu há 75 mil anos atrás... Ainda estamos aqui, gente, somos nós!!!”*

Também, lá para os idos de outubro, no começo do estudo da “Excreção”: *“Gente, excreção é a eliminação de substâncias tóxicas ou em excesso, resultantes do nosso metabolismo. O livro coloca as fezes como excreção... é um erro! Porque não se excreta o que não foi absorvido previamente. Vamos então mudar o título do capítulo cinco. Trocar: “O QUE NÃO É ASSIMILADO PELO ORGANISMO” por “O QUE É ASSIMILADO PELO ORGANISMO E É ELIMINADO NA FORMA DE RESÍDUOS DO METABOLISMO”*.

Fica bastante evidente que o livro escolhido contém diferentes erros, alguns mais sutis, outros mais grosseiros, que a professora denuncia a cada momento. Percebo um sentimento geral de perda de confiança em seu conteúdo por parte dos alunos: dividem-se entre a incredulidade e o deboche.

Essa ciência que se quer passar é de má qualidade. A discrepância entre o livro e a professora gera perplexidade. Parece óbvio supor que os alunos têm suas dificuldades de valorizar estes conteúdos aumentadas por essa discrepância.

Já que o livro apresenta-se não apenas “fragmentado”, como também repleto de “pequenos” erros, é inevitável que nos perguntemos como será que o Ministério ou as Secretarias de Educação puderam escolhê-lo, dentre tantas outras opções. Não fui atrás

dessa resposta, não me sinto autorizado a analisá-la a partir do material de campo, mas não me furto a um pequeno comentário nas considerações finais deste trabalho.

A leitura do livro, em sala, iniciou-se pelo sub-capítulo dois: “O homem no ambiente”. A fluência da leitura é muito ruim. A professora vai apartando e esclarecendo sempre que acha oportuno: *“Vantagem de ser bípede? Temos as mãos livres. Podemos usar ferramentas. Temos a capacidade de raciocinar... Vantagens da vida em grupo, que também implica em troca de concessões, em tolerância mútua... Vocês saberiam quais os recursos humanos para sobreviver na natureza, nos defendermos de outros animais?”*

- *“ARMAS!!!”* Gritaram muitos alunos, quase em uníssono. A professora replica que também precisamos de ferramentas, abrigos, roupas, e prossegue: *“Nossa capacidade de raciocínio é uma grande característica... Para garantir alimento, conforto e saúde (recorremos a medicamentos, bem como prevenimos as doenças tomando vacinas)... Diariamente alguém morre por falta de remédios ou cuidados e isto também faz parte da seleção natural, isto é, quem não se adapta some, sucumbe, desaparece...”*

- *“Lá onde eu moro tem um monte de desaparecidos, professora!”*

Os alunos manifestam todo o tempo as suas percepções do mundo que os cerca, as suas preocupações cotidianas, a violência que se avizinha e se naturaliza. Entretanto, não encontram resposta para sua demanda. A professora não vê? Eu não creio. Por não saber como aproveitar essa demanda, não há devolução, não se estabelece uma verdadeira comunicação, fenômeno que chamarei, diversas vezes, de “conversa de surdos”.

A aula seguinte versa sobre bactérias, dinossauros, genética, DNA, clones... A professora tenta explicar: *“Vejam esta foto de jornal: dois gatinhos clonados, um do outro, são diferentes. Um é amarelo, o outro é cinza; um é tímido, o outro é saidinho. Basta a informação genética para serem iguais?”*

Mesmo para mim, é difícil, muitas vezes, manter a atenção no discurso da professora. Observo o completo desinteresse do grupo pelo assunto (ou como ele é transmitido). Seu interesse, alegria, criatividade, estão sempre desviados para quaisquer assuntos do meio, que não têm nenhuma correlação com a sala de aula, com os conteúdos, com o currículo.

A professora segue tentando. Não se entrega facilmente: *“Vamos lembrar a classificação dos seres vivos? REINO – FILO – CLASSE – ORDEM – FAMÍLIA – GÊNERO (deve ser escrito em latim) – ESPÉCIE (diferença entre o cachorro e o lobo). O gênero bem-sucedido na natureza é o que possui muitas espécies... O gênero HOMO é decadente, porque só tem uma espécie...”*

- *“E qual é, professora?”*
- *“É você, seu burro!”* responde outra aluna.

A professora insiste: *“Os australopitecos eram bípedes eretos!”*

- *“Aaaahhhh!!!”* ouve-se na turma.

Em início de abril, os alunos têm a oportunidade de assistir um vídeo sobre a VISÃO. A professora pede que acompanhem pelo respectivo capítulo do livro, o esquema da página 153. Argumenta que os olhos também são uma ferramenta de trabalho. Ela tenta ir explicando: *“O olho registra e o cérebro interpreta, decodifica. Do contrário temos uma ilusão de ótica!”*

- *“Aaahhh!!!”*

Uma aluna comenta: *“A pupila fica mudando de tamanho, professora?”*

Um outro: *“O olho fica se mexendo, gente!”*

Demonstram curiosidade especialmente pelas lágrimas, pelo mecanismo do choro e pelos tiques nervosos. E eu penso em quanta dor essas crianças já vivenciaram...

- *“Por que o olho aumenta, professora?”*

Uma aluna, interessada: *“As células é que dão a cor do olho?”*

A professora, em vão: *“A cor dos olhos depende dos gens, depende da quantidade de melanina existente na íris...”* Mas por que responder assim?

A tenacidade das crianças é, por vezes, comovente:

- *“Por que a gente não enxerga bem, professora? Por que temos que usar óculos?”*
- *“O olho da minha mãe é preto mas está clareando em volta, agora que ela está ficando velha, coitada...”*
- *“Por que o olho sai vermelho nas fotos?”*
- *“Por que os olhos ficam vermelhos de manhã? Por que ficam vermelhos?”*

- *“O que é esse buraco preto, no olho?”*

As perguntas brotam de todos os lados, em cascata. A professora, incapaz de responder a todos, opta, diversas vezes, por não responder a nenhum. Prossegue falando sobre íris, esclerótica, retina, pupila, glândulas lacrimais, músculos, luz, acomodação, cristalino, humores aquoso e vítreo, como se dá o foco... É cada vez mais difícil manter a ordem e conter a dispersão, na medida que o interesse dos alunos não é importante, não é esclarecido. O que observamos, sem cessar, é uma maneira de ensinar que não leva em conta o saber dos alunos e que reafirma, permanentemente, o discurso científico como único conhecimento válido e verdadeiro.

Busco auxílio em Peregrino (2000), segundo a qual, para entendermos as concepções populares sobre saúde e doença é necessário, antes de mais nada, indagarmos à população sobre tais questões. Mas não devemos esperar encontrar respostas imediatamente elucidativas. Em nosso país, o acesso das classes populares à escola é precário, assim como seu acesso a hospitais e postos de saúde. Como não se desvendam para a população as formas específicas como os problemas de saúde se produzem e se disseminam, as pessoas acabam por construir suas hipóteses para explicar a saúde e a doença, a partir de fragmentos do discurso científico que conseguem coletar durante sua permanência nessas instituições. Suas concepções não podem ser entendidas se restringirmos nosso entendimento às concepções cientificamente aceitas. Em compensação, tais concepções estão permeadas por uma vivência e por uma experiência tais, que dão às hipóteses populares sobre as doenças um tom ao mesmo tempo político e crítico do qual não podemos prescindir, se nosso objetivo for o de produzirmos, nas escolas, um conhecimento que faça a crítica da realidade. Ao bacilo “neutro” da ciência, contrapõe-se o “privilegiamento” de determinado extrato social. À cura potencial pelo uso de antibióticos, contrapõe-se a prevenção conseqüente pela reivindicação de qualidade de vida. Ao isolamento da doença como fenômeno biológico, a visão pela população da doença como fenômeno social. À pobre teoria científica fundada na relação causa e efeito, a hipótese popular que aponta a realidade como totalidade, e a manifestação da doença como algo que não pode ser isolado desta. Como incorporar a visão popular da doença na escola? Essa visão socialmente engajada, produzida no embate com as concepções científicas aparentemente neutras; essa visão de doença que

não emprega “corretamente” os termos científicos, embora freqüentemente carregada de contundência política e cunho social.

A professora: *“Células nervosas, fotossensíveis, receptores de retina (bastonete e cone), fóvea...”*

Como em um “jogo”, rebate uma aluna: *“O óculos é uma forma de ajustar o olho, para ver melhor?”*

E outras:

- *“Por que quando olhamos muito pra luz ou pro sol a visão fica escura?”*
- *“Por que o olho arde quando fica muito aberto?”*
- *“O que é zanolho?”*

A professora não se faz de rogada: *“As cores que percebemos são as que foram refletidas, excluídas do objeto... Quem vê, realmente, é o cérebro: é lá que se distinguem as cores, tamanhos, movimentos, posição, etc”*. Fim de aula.

Em minha observação os alunos fazem, permanentemente, perguntas bastante legítimas em relação às suas percepções e, desta maneira, não se apresentam exatamente na posição de “quem não sabe”. Eles são curiosos mas, no entanto, percebemos que o curso não é, de fato, orientado para o aluno. Este não tem poder para, com a sua voz, direcionar o modo como o conhecimento é transmitido.

Em maio, tiveram a oportunidade de assistir, da mesma série, o vídeo “O olfato e o paladar” (Coleção Super Interessante, da Editora Abril Vídeos). A professora tenta esclarecer: *“Gente, na aula nós vimos isso separadamente. Aqui, eles são integrados... É como os sensores se integram e o papel central que o cérebro exerce”*.

Os comentários e dúvidas dos alunos começam, como de costume, atropeladamente:

- *“Esse nariz está limpinho, sem melequinha!!!”*
- *“Por que quando respiramos no ar frio, o nariz dói?”*
- *“Por que no resfriado o nariz entope?”*
- *“Minha avó tem medo que se eu operar o nariz (?) pela terceira vez eu bata as botas por causa da anestesia”*
- *“Por que a natação é boa?”*
- *“Por que água do mar arde?”*

- *“Por que quando levamos uma porrada no nariz o cérebro dói?”*
- *“Professora, paga pra gente jantar num restaurante fino, na Casa da Suíça?”*
- *“Comida francesa é pouquinha...”*

Neste momento, de forma alienante, o vídeo mostrava um casal louro, bonito, rico, comendo iguarias em um restaurante sofisticado, motivo das mais diversas piadas entre a garotada. Em seguida, o vídeo mostra o trabalho dos “sommeliers”, a *gustação* e o *olfato* integrados na degustação dos vinhos. E, por pura ironia, neste mesmo momento, a escola estava finalmente, embora com um grande atraso, estreado a merenda escolar e o almoço. São 10:40h. O cheiro que vem da cozinha é forte, causa rebuliço na turma.

A frequência escolar está particularmente alta, hoje. A comida é tida como um importante fator de presença escolar.

O vídeo, agora, demonstra o trabalho de perfumistas profissionais.

A professora: *“Atenção, gente, para os cuidados com a higiene: suor, bactérias, sabonete, desodorante... As bactérias são normais na pele. Temos que remover é o excesso! Os ferormônios exalam um cheiro da pele, é um atrativo sexual”*.

Peregrino (2000), novamente, questiona a maneira tradicional de abordagem da questão da saúde, desde os primeiros anos escolares: trabalhamos com os “preceitos da boa saúde”. Fazemos uma espécie de lista das ações individuais que supostamente garantiriam a saúde dos indivíduos. Falamos sobre a importância da vacinação, das idas ao médico, dos perigos da auto-medicação. Indicamos a escovação dos dentes, o uso da descarga, a importância dos banhos e da lavagem dos cabelos. Falamos da importância da alimentação balanceada, da ingestão de frutas, legumes e carnes, ovos e laticínios. Falamos, então, da importância dos esportes, da saúde mental e do lazer como fatores concorrentes para a saúde individual. Todos concordam, por exemplo, que os alunos devam saber sobre as práticas indicadas para a boa saúde. Entretanto, a simples listagem dessas práticas, desacompanhadas das condições efetivas para aplicá-las, a simples menção dos preceitos individuais sem que se discuta na mesma intensidade por que nem todos têm acesso aos mesmos, a indicação de práticas individuais, desconectadas da análise efetiva das condições de vida de nossos alunos, tudo isso poderá dar-lhes unicamente a “consciência” de sua inadequação para a vida saudável.

A aula seguinte introduz o aparelho locomotor.

- *“Meninos, o que temos após levantar a pele? Quem sabe?”*
- *“A carne!!!”* respondem três alunos, quase em uníssono.
- *“São os ossos e músculos, meninos!”*

Como de hábito, os alunos alternam-se na leitura, com grande dificuldade, inclusive devido à pouca familiaridade com a maioria dos termos técnicos. Alguns acham graça, a balbúrdia acentua-se:

- *“O que é heterótrofo, professora?”*
- *“Por que quando a gente come muito, a barriga fica pesada e a gente não consegue andar?”*

Me dou conta de que as perguntas sempre vêm aos montes, em blocos, como se a curiosidade do grupo se aguçasse conjuntamente. Para não interromper a seqüência do texto, a maioria das perguntas é ignorada pela professora, por não serem “relevantes”, “pertinentes”, por não haver tempo para respondê-las ou mesmo por não saber responder a todos. O que acontece em seguida é que, quase instantaneamente, a maioria dos alunos começa a dispersar-se da leitura: reagem desinteressando-se de vez. Isso foi uma constante ao longo de todo o ano letivo. Quando questionei a professora, ela me respondeu que de outra maneira seria impossível chegar ao fim do livro didático até o final do ano, mesmo pulando diversos trechos.

A professora: *“3/4 do trabalho muscular geram calor e 1/4 gera energia locomotora!”*

Enquanto um número significativo de alunos pergunta, interessado, sobre os benefícios dos anabolizantes (“bombas”) para a musculatura *“de quem malha”*. É evidente o apelo, a influência da mídia, das academias, do culto aos corpos esculpido. Já alguns outros alunos, quase que simultaneamente:

- *“Por que após a refeição não devemos tomar banho?”*
- *“Por que não tomar leite com manga?”*
- *“Por que a gente tem câimbras?”*

Por que não aproveitar e falar de *tabus*?

Uma outra aluna, para mim: *“Quando eu morava na Suíça (até quatro anos atrás), os pés gelavam na neve e quando punha na água morna parecia que ferviam...”*⁴

A professora tenta outras estruturas locomotoras: *“Os tendões são os ligamentos. Eles unem os músculos aos ossos. São bastante resistentes e não possuem elasticidade para poder transmitir o movimento do músculo para o osso. Os tendões são feitos de tecido conjuntivo denso...”*

- *“E as articulações, professora? Quando machucam não tem a ver com tendões e ligamentos?”*

- *“E nos atletas?”*

É tão evidente o apelo que os esportes, em geral, e o futebol, em particular, exercem sobre os os alunos. Esta não seria uma boa “porta de entrada”?

Mas a professora segue em frente: *“Agora os ossos, gente! Estamos atrasados! São estruturas feitas de tecido ósseo, que é um tipo de tecido conjuntivo. Suas células são vivas e estão separadas por grande quantidade de substância intercelular calcificada. Os ossos dão sustentação ao corpo, protegem órgãos internos e permitem nossa locomoção... O sol, não em excesso por causa do câncer de pele, e a vitamina D são fundamentais na formação dos ossos...”*

- *“Professora, então os tendões e os ossos são juntos?”*

- *“O osso é resistente, então, ou não é?”*

- *“Uma lâmina de aço corta um osso?”*

Silêncio.

A professora tem avisos importantes sobre as avaliações e sobre a visita que a escola fará à Bienal do Livro, em final de maio. É logo interrompida...

- *“Oba!!! É passeio, gente! Onde é? Bienal? É legal? Dá pra jogar bola?”*

- *“Não, seu burro! É pra olhar os livros!”*

- *“Só olhar? Pode pegar?”*

A professora, já sem paciência: *“Estamos superatrasados com a matéria! Os ossos da coluna são as vértebras, que dão sustentação ao tronco e protegem a medula nervosa... ou espinhal, é o mesmo. Nossos problemas de postura têm a ver com o “sentar*

⁴ Soube depois que a mãe da menina, negra, casada com um suíço, com o qual teve outros filhos, mandou de volta a menina para o Brasil, há quatro anos atrás, para morar com a avó materna. As razões, eu não consegui apurar.

mal sentado”... Quem já ouviu falar em cifose, lordose e escoliose? Prestem atenção, então: cifose é o corcunda; lordose é o bumbum arrebitado; escoliose é o desvio lateral, visto de frente ou de costas...”

- “Usar salto alto faz mal, professora?”
- “Sim, porque...”

TRIMMM!!! Debandada geral. Por que não retomar desse ponto na aula seguinte, aproveitando o interesse?

Após um feriado mais longo, de ânimo renovado, a professora prossegue com o sistema ósseo: “*Turma! Como o esqueleto se movimenta? Nossas articulações são como dobradiças. Vejam: as diartroses são móveis; as anfiartroses são semi-móveis; e as sinartroses são imóveis...*”

Os alunos, por seu turno:

- “Professora, por que eu não consigo dobrar demais as articulações?”
- “A cabeça do bebê é mole. Por que não deforma?”
- “Por que umas cabeças são grandes e outras pequenas?”
- “Por que os bebês têm cabeção? Por que prematuros têm mais cabeção?”
- “Todos os cérebros são do mesmo tamanho?”
- “Os burros têm cabeça pequena?”
- “Professora, a minha mãe tem artrose. O que é que causa?”

E a professora: “*Não sei exatamente, querida. Mas ouçam, as partes dos ossos: epífise, periósteo, diáfise, canal ósseo... Os ossos podem ser curtos, chatos ou longos... As cartilagens (pág.219 do livro): condrócitos... A cartilagem pode ser elástica ou hialina... A substância intercelular é rica em fibras de colágeno... Na página 120: Alimentos para os ossos saudáveis...*” Segue-se uma lista de alimentos ricos em cobre, fósforo e cálcio, que devem estar presentes no dia-a-dia de crianças e adolescentes em fase de crescimento. Ouve-se uma algazarra infernal pelas janelas, devido à aula de Educação Física no pátio abaixo. Alguns alunos se debruçam para olhar.

A professora insiste na importância da nomenclatura anatômica, na página 221: “*Patela, fíbula, esternocleidomastóideo, tonsilas palatinas, tubas uterinas, etc*”

Nesse momento, os alunos mais entorpecidos repousam as cabeças sobre suas mesas e dormem.

Quase sempre, as perguntas suscitadas (e não são poucas) dizem respeito a casos de doenças em familiares ou conhecidos. As perguntas se atropelam e, evidentemente, são formuladas em sua linguagem própria, cotidiana, não erudita. Os alunos estão sempre estabelecendo essas correlações, porque tanto a doença quanto a morte têm um grande apelo emocional e um impacto direto sobre o seu cotidiano. A doença simboliza algo ruim, que lhes pode roubar um ente querido, mas também é, para eles, um tema cercado de mistério. Eles querem compreender, há um campo de possibilidades a ser trabalhado, mas quase sempre a professora, honestamente aliás, diz não conhecer o suficiente sobre o adoecer, pois é bióloga.

Boltanski (1979) defende que, para os membros das classes populares, que não prestam voluntariamente atenção ao seu corpo, que o usam principalmente como um instrumento e que lhe pedem antes de mais nada que funcione, em resumo, que subordinam a utilização do corpo às funções sociais dessa utilização, a doença se manifestará brutalmente porque não se aperceberam dos sinais precursores ou porque se recusaram a percebê-los: a doença será vista muitas vezes como um acidente imprevisível e súbito.

Complementando, Rodrigues (1979) afirma que a morte de um homem ou de uma mulher, para um grupo de reduzidas dimensões, é um evento de enormes proporções. Os parentes e amigos são abalados no mais profundo de sua vida emocional. A morte mutila uma sociedade pequena e no lugar do morto deixa um vazio indisfarçável. Ela quebra o curso normal das coisas e questiona as bases morais da sociedade, ameaçando a coesão e a solidariedade do grupo ferido em sua integridade.

Em meados de junho, os alunos deveriam apresentar seu trabalho sobre *Nutrição*. Consistia em trabalho feito em casa, onde cada um escolheria um alimento doméstico e, com o rótulo discriminado por nutrientes, deveria calcular as calorias. Observei que a maioria escolheu rótulos de leite em pó, achocolatados, miojo, biscoitos e gelatina. A meninada deveria ser capaz, em seguida, de responder às perguntas: O que é dieta? O que é alimento regulador? O que é um alimento estrutural? O que é um alimento energético? O que é valor calórico?

Como 90% da turma não cumpriu a tarefa, a professora decidiu-se por ler um trecho do livro didático, na página 99: “Com os hábitos alimentares também herdamos,

culturalmente, alguns tabus (crença convencional imposta por tradições ou costumes, sem qualquer justificativa nem fundamento racional). Exemplo: misturar manga ou abacaxi com leite pode causar “congestão intestinal”; “o limão afina o sangue”; “comer banana à noite é pesado”. Conclusões: alimenta-se mal quem come pouco ou não se preocupa com a variedade de nutrientes; a má alimentação pode ser decorrente do limite imposto por baixos orçamentos familiares ou hábitos alimentares deficitários. A relação equilibrada entre os nutrientes é o que garante uma boa alimentação”.

Evidentemente, este é mais um caso prescritivo, sobre modos de vida, onde os alunos não são consultados.

Boltanski (1979) afirma que o consumo de alimentos tidos como nutritivos pelos membros das classes populares, ou seja, pão, massas alimentares, legumes secos, salsichas, etc, aumenta quando se passa das classes mais abastadas às classes populares, enquanto diminui o consumo dos alimentos reputados “saudáveis” e “leves”, como os grelhados, as saladas, etc. Na minha observação, constato a alta incidência de alunos com sobrepeso, em diferentes níveis. Eles não me parecem sub-nutridos mas, muitos deles, simplesmente mal-nutridos: pelo abuso de balas e biscoitos com corantes, sanduíches e “fast-foods” em geral, refrigerantes em excesso, frituras de todos os tipos, “salgadinhos”, churrascos comemorativos, rodízios de pizza, bem como pouca atração por alimentos ricos em fibras e frutas e legumes em geral. Percebo uma enorme atração pelo açúcar e pelo sal, em geral.

Entretanto, a questão central aqui, para além da simples informação, refere-se à menção aos *tabus*: os alunos também buscam, com suas perguntas, entender, esclarecer esses tabus. Não os aceitam passivamente e, nesse sentido, eles não parecem ser descolados da ciência: eles simplesmente se mostram curiosos e não têm sua curiosidade satisfeita.

A aula seguinte é sobre a importância da água para o organismo: hidrata o corpo; corresponde a 70% de nossa composição corporal; é solvente universal; etc. Os alunos se manifestam:

- “Quando machucamos sai água do machucado...”
- “Há pessoas que suam mais que outras...”

A professora decide prosseguir com a leitura sobre *vitaminas*, porque esse tema “*caí muito nas provas, no ano que vem, para o ensino médio*”. Sucedem-se, então, leituras sobre proteínas, glicídios, lipídios, vitaminas, sais minerais. Uma aluna, de dieta, comenta que as barras de cereais engordam menos. Ela está curiosa: “*Professora, faz bem comer tudo light?*”. Aqui, contrariando Boltanski, observamos uma aluna de dieta, consumindo alimentos *light*, não se encaixando na alimentação tradicionalmente popular.

A página seguinte do livro traz uma lista de doenças por falta de vitaminas: xerofthalmia (olho seco) por falta de vitamina A; béri-béri, anemia e problemas de pele por falta de vitaminas do complexo B; escorbuto por falta de vitamina C; raquitismo por falta de vitamina D; oxidação de células por falta de vitamina E; hemorragias por falta de vitamina K... A turma começa a perseguir uma mariposa que voa. A professora eleva o tom de voz: “*Todas as vitaminas são anti-oxidantes, gente!*”

Os olhares são perplexos, como se dissessem: e daí?

Uma pergunta tímida, de uma aluna tímida, mas com um enorme desejo de agradar:

- “*Mas o que é oxidação, professora?*”
- “*É a destruição de células pela exposição ao gás oxigênio!*”
- “*Aaahhh, bom!*” Respondem sem convicção.

Seguem-se os sais minerais (p.96) e as fibras (p.97). Sobre estas últimas a professora reforça sua importância para o bom funcionamento dos intestinos: “*Pessoal, elas reduzem a absorção de colesterol e diminuem o risco de câncer nos intestinos*”.

O livro levanta a questão, para “discussão”: “*Vale a pena alterar os hábitos alimentares para manter o bom funcionamento dos intestinos e o seu bem-estar geral?*”

Temos diante de nós mais um caso de “embate cultural”, de enorme importância para a saúde coletiva das comunidades em geral, mas que peca por não ser capaz de polemizar, de provocar, de interessar na discussão, de “puxar” pelo grupo, de respeitar as suas dúvidas e reservas, mas trabalhar na construção desse conhecimento, conjuntamente, carinhosamente.

Percebo que o livro contém tabelas nutricionais adaptadas de material divulgado pela Nestlé, com embalagem do produto “FIBER 1” (?). Exibe também dados do Departamento de Agricultura dos EUA, Serviço de Informação em Nutrição Humana. Me parece tudo meio deslocado, material mal adaptado para realidade muito distinta.

Uma aluna exclama: “*Professora, aqui tem muito gordinho!*”

A professora, agora então, contra-argumenta que os hábitos alimentares também são cultura. Que com os hábitos alimentares também herdamos, culturalmente, alguns tabus referentes aos alimentos. Percebemos quantas vezes essa questão apareceu em aulas anteriores e, repito, é uma pena que mais uma vez a aula se encerre por aqui, dessa forma pobre. É gente demais “rezando” para a sirene tocar logo... TRIMMM!!!

Posteriormente, cerca de uma semana depois, no teste seguinte, recortei algumas respostas “lapidares”, a título de curiosidade, ilustração sem nenhum menosprezo de minha parte. A situação das crianças sempre me gerou angústia e um profundo respeito por eles, suas vidas, suas famílias. Eis as respostas:

- 1) Por que dizemos que os olhos só captam a imagem, mas quem vê é outro órgão? Explique.
 - “*Dizem... eu não digo nada, quem dis são vocês, porque eu não sei explicar, mais realmente os olhos só captam imagens quem vê é outro órgão, que agora me sumiu o nome da minha memória*”.
 - “*Porque quando vemos pensamos que é uma coisa só. Mas quando outra pessoa vê diz que...*”
- 2) Para a maioria dos alunos *animais* são os bichos. Nós, os seres humanos, não somos animais.
- 3) Muito frequentemente utilizam como exemplo situações que envolvem *predador e caça*.
- 4) *Orelha e ouvido* são a mesma coisa.
- 5) É muito freqüente o emprego de *cérebro* ou mesmo *célebo*.

Meio do ano letivo, aproximadamente. Fica até difícil perceber se evoluíram, o quanto captaram do que lhes foi exposto até agora, se absorveram de fato informações de aula, se foram capazes de estabelecer correlações com suas vidas pessoais, se foi proveitoso para alguma coisa em suas vidas, se eles sentiram-se algo “tocados” ou levemente “transformados”. Qual foi, até o momento, o impacto da escola sobre o nosso tema *saúde*? Eu sigo achando que vale a pena, embora seguramente não desta maneira.

Julho é mês de férias, descanso, reflexões.

Agosto inaugura o sistema respiratório. A professora esforça-se para tentar explicar a passagem do ar da boca até os alvéolos: *“Prestem atenção! Os mecanismos de troca respiratória são: inspiração e expiração. Para que vocês entendam a caixa torácica, devem entender o que é pressão: $P=F$ (força) / S (superfície). É uma fração, gente!”*

Em meio à algazarra geral, somente uma aluna respondeu à divisão (conta de frações) proposta pela professora, a título de exemplo: $10/5=2$.

Um outro aluno pergunta: *“Por que ficamos sem ar debaixo d’água?”*

Outro silêncio.

Surge a oportunidade, então, de assistir, na biblioteca, um vídeo sobre o sistema respiratório. É a história de um nadador olímpico inglês e suas proezas respiratórias. A professora vai interrompendo o vídeo, intervém explicando o que pode, “traduzindo” o que é dito para o que viram, anteriormente, em sala de aula. A turma comporta-se razoavelmente bem. É de se notar, contudo, que o interesse e a atenção geral são bem maiores no treinamento do atleta, que nos recortes explicativos microscópicos: alvéolos, hemoglobina, hemácias, bronquíolos, ácido lático, oxigênio, gás carbônico, corrente sanguínea, frequência cardíaca... Alguns bocejam. Outros, placidamente, deitam as cabeças sobre as mesas. É um sonífero poderoso, sem dúvida.

O mesmo padrão repete-se com o sistema circulatório. Na descrição, com termos científicos simplificados, acentua-se o caráter de *sistema fechado*, ao contrário do digestório e do respiratório. Segundo a professora, eles erraram em massa, no teste anterior. Ela tenta: *“Já viram no livro, mas não foi suficiente... Atenção! Tem por função o transporte de substâncias pelo corpo, como os nutrientes (glicose, sais minerais, etc), gases da respiração (O_2 e CO_2), excretas (CO_2 e outros restos celulares), hormônios, anti-corpos, etc. Estes materiais são transportados pelo sangue, que corre, exclusivamente, nos seres vertebrados, dentro de vasos, sendo, portanto, um sistema circulatório FECHADO. Os componentes do sistema: o sangue (com elementos figurados e o plasma) e os vasos (com as artérias, veias e capilares). O coração é o órgão muscular que bombeia nosso sangue! Copiem rápido que eu já vou apagar!!!”*

E, nesse ritmo, ela segue escrevendo sobre as hemácias, os leucócitos e as plaquetas; o sangue rico em O_2 é o arterial, o rico em CO_2 é o venoso... Os alunos têm grande dificuldade em acompanhar o ritmo frenético da escrita no quadro-negro, atrasam-

se muito e, conseqüentemente, em meio à aflição em que ficam, não fazem balbúrdia. A professora me diz: “*Carlos, isso sempre funciona...*”

Eu penso: funciona para quê? Por que o que é que nós queremos afinal?

Percebo também que uma turma aparentemente “calma”, silenciosa, pode ter diferentes significados: desatenção, desinteresse, cansaço, tristeza, desânimo, desistência, medo, pânico... Mas são apenas ilações de um aprendiz de etnógrafo.

Em outubro começa o estudo da “Excreção” (página 139 do livro didático). Apesar da boa disposição da professora, o livro contém um erro conceitual relevante, já anteriormente mencionado, que ela solicita seja reparado prontamente.

A maioria já enveredou por conversas paralelas. A professora, então, tenta mostrar os tipos de excretas (água, sais minerais, gás carbônico e substâncias nitrogenadas), de onde resultam, o prejuízo que podem nos causar e como se dá sua eliminação... A quantidade de conversas paralelas à fala da professora é enorme. Os alunos vão gradualmente desligando-se da aula e entabulando conversações as mais diversas. Na medida que a professora eleva um pouco seu tom de voz, me parece que as conversas “se ajustam” e também sobem o tom. A professora decide encerrar seu discurso: “*Se os rins não funcionam, essas substâncias tóxicas se acumulam no corpo, levando à morte...*” Alguns alunos copiam o esquema do quadro-negro, apressadamente (“*porque cai na prova!*”). Já não há mais tempo para responder diversas perguntas sobre a doação de órgãos...

O tema da aula seguinte é “Excretas nitrogenados”. A professora mostra-se cansada: “*A amônia (NH₄) é muito tóxica, depende de grande quantidade de água para ser eliminada. Ex: animais aquáticos!*”

Uma aluna: “*Professora, filhote é o neném?*”

A mestra prossegue, sem responder: “*A uréia é produzida no fígado, é menos tóxica, precisa menos água para ser eliminada. Ex: mamíferos e anfíbios. O ácido úrico é bem menos tóxico, praticamente insolúvel. Ex: aves, répteis e insetos. Vamos ler agora na página 142 sobre o sistema urinário e a saúde. Um a um, em voz alta!*”

Seguem-se, então, nefrite, cistite, uretrite, gota, hemodiálise, hipertensão arterial... Não há tempo nem intenção de responder às perguntas que se sucedem por parte dos

alunos. Sempre uma curiosidade sobre um doente na família, o que se pode esperar, se é grave, se pode matar...

A professora: *“Vamos pensar em casa sobre a doação de órgãos: por que fazer ou não fazer? Vamos adiante: o suor...”* Novamente sem respostas, agora, porém, de forma um tanto impositiva.

Em seguida, página 173 do livro didático, temos a “Estrutura do sistema nervoso”. Seguem-se descrições, em nível de anatomia simplificada, do encéfalo humano e seus componentes: cérebro, cerebelo, bulbo e hipotálamo. O estilo, de sempre, é o da leitura em voz alta, um aluno por vez. Quando chegamos na medula espinhal, meninges, sistema nervoso central e periférico, começaram a surgir perguntas dos alunos sobre a meningite e suas seqüelas, bem como sobre o aumento de nossa frequência cardíaca. É muito claro que os alunos fazem, todo o tempo, correlações com as doenças que os cercam, que acometem conhecidos seus, ou as que são mais veiculadas na imprensa. A questão é que toda essa curiosidade que existe sim, que é uma demanda real, não é valorizada, aproveitada: é, sistematicamente, ignorada. O sistema de seqüência do livro didático “engessa” a aula e a grande maioria dos professores não rompe com essa lógica. As perguntas são tidas como inadequadas, fora de hora, sem propósito, “desvios” da leitura, perda do precioso tempo e, conseqüentemente, ficam quase sempre sem respostas. Se eventualmente a resposta chega, em outro momento, o aluno não se interessa mais pela explicação, porque já “desistiu”.

A página 180 do livro destaca uma menção às drogas a partir de seus efeitos sobre o sistema nervoso. Lê-se: “FIQUE LIGADO! DROGAS, “TÔ FORA”!” A professora tenta aproveitar o momento e aprofundar um pouco mais o tema. Busca falar sobre os comportamentos, “carioca”, ser aceito no grupo, alcoolismo, tabagismo. É muita informação “atropelada”, ninguém debate. Os alunos, dessa vez, não se colocam. Desconfio que o silêncio da turma possa estar ligado a algum tipo de constrangimento ou defesa, desconfiança. A desatenção deve-se menos ao desinteresse que ao amplo domínio desse tema, tão presente em seus cotidianos. Parece que a escola “não tem o que lhes ensinar sobre isso”... E essa aula encerra-se, bucolicamente, citando alguns tipos de drogas: alucinógenas, euforizantes, depressoras, etc. Os alunos comentam, cochichando entre si, sobre diferentes situações contadas ou vivenciadas. Percebo que sua linguagem é

outra, sua abordagem é outra, sua ótica da situação é outra. E, mais uma vez, um abismo os separa da escola.

Enriquecendo (e estendendo) um pouco a minha observação pessoal, busco auxílio em Vargas (1998), segundo o qual, longe de um consumo “reprimido”, por assim dizer, o que se observa à nossa volta é que nunca se “usou” tantas drogas, ilícitas ou não, como nos dias de hoje. O autor crê que jamais se incitou tanto ao consumo de entorpecentes, nunca seu uso foi tão prescrito e estimulado como nos tempos atuais. Daí ser necessário precaver-se contra a naturalização da distinção entre as drogas lícitas e as ilícitas e reconhecer um fato aparentemente óbvio: que as drogas não são apenas aquelas substâncias químicas, naturais ou sintetizadas, que produzem algum tipo de alteração psíquica ou corporal e cujo uso, em nossa sociedade, é objeto de controle (caso do álcool e do tabaco) ou repressão (caso das drogas ilícitas) por parte do Estado. Mesmo que trivial, é preciso não esquecer que “drogas são ainda todos os fármacos”. De fato, encontramos-nos diante de uma situação singular, posto que paradoxal: à crescente e, em muitos sentidos, inédita repressão ao uso de drogas ilegais adiciona-se a insidiosa incitação ao consumo de drogas legais, quer sob a forma de remédios prescritos pela ordem médica com vistas à produção de corpos saudáveis, quer sob a forma de drogas auto-prescritas em virtude dos ideais de beleza (os anoréticos produzindo corpos esbeltos), de habilidade (os esteróides e anabolizantes produzindo corpos de superatletas) ou de “estado de espírito” (os ansiolíticos e os antidepressivos produzindo corpos serenos, mansos) e, mais ainda, quer do indefectível hábito, tão comum entre nós, de consumir bebidas alcoólicas, tabaco e café.

Para o autor, não é porque os especialistas têm dedicado mais atenção aos inúmeros problemas derivados da penalização das drogas que se deve diminuir a importância do processo de medicalização das mesmas ou deixar a tarefa de analisá-lo apenas sob a responsabilidade dos médicos. Isso porque o compromisso que o saber e as práticas médicas mantêm com o problema das drogas não é dos menores. Ele se revela no fato de que são precisamente o saber e as práticas médicas que oferecem os principais argumentos de legitimação da chamada *war on drugs*, isto é, que o consumo não medicamentoso de drogas não é compatível com os ideais de saúde e de bem-estar que a Medicina nos impõe buscar. O fato a destacar é que, se é em nome da saúde dos corpos

que o consumo não medicamentoso de drogas é combatido, é também pelo mesmo motivo, em nome dos mesmos corpos, que o consumo medicamentoso de drogas é incitado. Haveria, portanto, aos olhos da Medicina, e não apenas dela, um consumo de drogas autorizado e um não autorizado, um consumo moralmente qualificado e um desqualificado, os dois intermediados por modalidades paramedicamentosas do consumo de drogas que são, no mínimo, toleradas. E a mesma Medicina é quem vai desempenhar papel decisivo nessa partida, na medida em que é precisamente o discurso médico que vai balizar a determinação do estatuto social das drogas nas sociedades modernas.

Em função do grande atraso da matéria, novembro entra ligeiro pelo “Sistema endócrino”. Regulação... Através dos hormônios (são os mensageiros)... Pelas glândulas... Atuam em todo o corpo... Coordenação e integração das funções e atividades do corpo... As glândulas tem função secretora...

As perguntas dos alunos são, *todas*, sobre os bebês e a relação da amamentação com a saúde: é como se houvesse uma combinação, um sincronismo, uma *lógica comum*, movida por interesses em comum, parte de uma mesma *cultura*.

Desta feita, a professora aproveita bem a “deixa” e frisa que não há alergia ao leite materno, somente aos outros tipos de leite. Explica que “*essa é a desculpa para não amamentar o bebê*”.

O tema seguinte, final de novembro, é “Sexualidade”. A professora me explica que o impacto do que se ensina na escola sobre sexualidade, em relação às doenças sexualmente transmissíveis (DST) e gravidez precoce, por exemplo, é mínimo, porque segundo o IBGE, apesar do aumento de alunos frequentando escolas, os índices de DST e gravidez precoce subiram alarmantemente na última década.

Aguardo, ansioso, pelo “debate”... A professora abre o assunto: “*Riscos gerais da gravidez precoce... Risco para meninos e meninas do sexo precoce... Interesse comercial na indústria do sexo... Nunca se falou tanto nisso e nunca houve tantos problemas... O que a escola pode dar é poder de decisão: faremos as escolhas informados das conseqüências... Vivemos de modas, dá-se muita importância à opinião alheia... Respeitar as escolhas, os diferentes, os homossexuais... Há muitos preconceitos na sociedade... Em comunidades populares às vezes a mãe precoce é “valorizada”, muda de status: mas como uma criança pode criar outra criança? Espiral da pobreza: as famílias*

aumentam e a pobreza também. Pensem na morte social e afetiva: quando se joga um filho na rua... Qual a chance que um menino de rua tem de sobreviver?"

A turma inteira: “*NENHUMA!!!*”

O “debate” está encerrado devido ao atraso da matéria. Passa-se, bruscamente, para a leitura coletiva: manutenção da espécie, reprodução, gametas, fecundação... A professora: “*Casamentos consangüíneos aumentam as chances dos filhos nascerem com defeitos genéticos...*”

Um aluno, indignado: “*E os filhos que não têm nada com isso é que pagam?*”

Um outro: “*E os gêmeos?*”

TRIMMM!!! Fim de aula.

Gostaria de acrescentar a contribuição de Duarte (1986), segundo o qual a gravidez é percebida, comumente, em grupos populares, como manifestação de saúde e não como doença. Isto pode ser visualizado no fato de as mulheres grávidas não abandonarem suas atividades diárias quando grávidas, e no fato de a maioria delas não contar com a ajuda dos familiares, além dos auxílios comuns, a não ser em alguns casos e nos períodos próximos ao parto e no pós-parto. Segundo o autor, nestes grupos, a doença é constatada quando as pessoas deixam de realizar suas atividades rotineiras. A importância da gravidez na construção social da identidade feminina pode ser confirmada em certos relatos, profundamente pesarosos, sobre as mulheres estéreis ou com dificuldade de engravidar, temendo a manifestação de conflitos latentes devido a esta situação.

Segundo Paim (1998), a *gravidez e a maternidade* são temas antropológicamente relevantes, uma vez que não se esgotam apenas como fatos biológicos, mas abrangem dimensões que são construídas cultural, social, histórica e afetivamente. A gravidez processa-se no corpo das mulheres, porém, como outros acontecimentos do mesmo tipo, tem significados construídos com base na experiência social. Por conseguinte, pode-se pensar que são variáveis conforme a posição social ocupada pelos sujeitos, segundo classe, sexo, idade, etc. Para a Antropologia, o corpo, ainda que algo natural e individual, é conformado e moldado socialmente.

Para a autora, ser mulher, nos grupos populares, inclui a maternidade como condição inerente e necessária para sua completa realização como sujeito desse universo simbólico. As meninas, desde muito cedo, são preparadas para a maternidade por meio do

cuidado dos irmãos menores e das atividades domésticas para auxiliar suas mães. A gravidez e a maternidade são vividas não apenas como processo corporal, mas como a atribuição de *status* superior à mulher (em relação às mulheres sem filhos): muitas não têm emprego fixo, nem demonstram preocupação em desenvolver carreira profissional; algumas exercem atividades remuneradas, temporariamente, em momentos de dificuldades financeiras; muitas não acham a escola opção atraente; muitas têm sua primeira gravidez entre 14 e 17 anos; seu cotidiano é perpassado por obrigações domésticas, pelo cuidado dos filhos e por redes de troca e de sociabilidade com a vizinhança.

A autora (Paim, 1994) procurou mostrar a importância da primeira gravidez para as mulheres de grupos populares. Partiu da hipótese de que a primeira gravidez e a consecutiva maternidade estruturam-se como ritos de passagem da mocidade para a vida adulta, isto é, são tidas como elementos constitutivos da identidade social feminina em grupos populares. Assim, compreende-se o desejo e a aceitação da gravidez por parte das jovens (e, frequentemente, dos familiares) logo após ficarem “mocinhas”. A menarca, que comumente ocorre em torno dos 11 ou 12 anos, é encarada como marco importante, porque indica aptidão à reprodução e mais um passo em direção à vida adulta, a qual será instaurada definitivamente com o primeiro filho. Este período de “mocinha” é em geral curto, pois é comum, nos grupos populares, as moças envolverem-se em relações sexuais/amorosas que podem resultar em gravidez, em casamento ou em ambos, por volta dos 14 ou 15 anos.

Segundo Paim (1994), o papel feminino na gravidez, nas classes populares, não é descrito sob a forma de comportamentos frágeis. Pelo contrário, a todo momento são reforçadas suas grandes responsabilidades junto à família, sua imagem de mulheres valentes ao descreverem os incômodos durante a gravidez, as dores intensas do parto, as marcas corporais. Tudo, porém, minimizado pelo nascimento de um novo ser. Ao contrário das mulheres de camada média estudadas por Lo Bianco (1985), que rejeitam ser lembradas apenas e tão somente pela gravidez, por não quererem ser reduzidas à dimensão de mãe, nos grupos populares tem ficado nítido que a experiência de ser mãe é a que garante o “ser mulher” no sentido pleno da palavra. A especificidade do corpo feminino determina sua posição, *status* e função social.

Pudemos, até aqui, constatar como o roteiro do curso (como o do livro didático) é fragmentado. Observamos que a ênfase é na Biologia fragmentada, jamais na questão da saúde. Percebemos que as demandas suscitadas pelos alunos giram fundamentalmente em torno do fenômeno saúde/doença. E, finalmente, que a professora só referiu-se à saúde em tom prescritivo e abstrato.

No sentido de aprofundar um pouco mais o fechamento deste capítulo (SAÚDE) recorro a Luc Boltanski (1979), que explica que quanto maiores forem as diferenças entre o sistema de categorias utilizado pelo professor e o utilizado pelo aluno, mais a assimilação pelo aluno do discurso lacunar, hermético e cifrado do professor, ou seja, a “compreensão” desse discurso, e sua memorização exigirá um difícil “trabalho” de reinterpretação ou de “reinvenção”. A difusão dos conhecimentos médicos, ao não ser racionalmente organizada pela instituição escolar, é feita segundo a lógica que geralmente rege os fenômenos de empréstimo cultural: um elemento arrancado dos conjuntos integrados e coerentes a que pertence, não pode ser integrado à cultura pré-existente do receptor, senão através de toda uma série de reinterpretações, tanto assim que sua transmissibilidade é essencialmente função de sua aptidão em ser descontextualizado. Assim, a primeira tarefa na construção das representações populares da doença vai consistir em trazer o desconhecido ao conhecido, injetando sentido nos termos emprestados ao discurso médico. Boltanski (1979, p.89) conclui:

“Compreende-se que, nessas condições, o pensamento popular não possa se transformar radicalmente sob o efeito da difusão selvagem e descontrolada, tal qual ela é feita, inevitável e paulatinamente, dentro de uma sociedade estratificada, mas apenas sob o efeito daquela difusão sistemática, progressiva e completa a que procede a instituição escolar e que, não se limitando a transmitir palavras, mas também conceitos e mecanismos de pensamento, modifica por isso mesmo a própria intenção intelectual”.

CAPÍTULO III - A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO

3.1) A ausência de diálogo:

Ao tomarmos pequenos exemplos, tais como:

- “Professora, o que é complexidade? O que é resquício? O ser humano é mamífero?”
- “Silêncio, gente! A pele é feita de células! Há espaço entre elas?”

Silêncio geral. A turma não responde, os alunos entreolham-se perplexos.

Este breve momento ilustra um padrão que se repete inúmeras vezes ao longo do ano letivo: um distanciamento de discursos, uma “discomunicação” entre professora e alunos, no plano da linguagem. Os alunos não compreendem o jargão científico empregado no livro escolar e a professora não realiza a tradução desse discurso.

- “Vocês saberiam quais os recursos humanos para sobreviver na natureza, nos defendermos de outros animais...?” Pergunta a professora.
- “ARMAS!!!” Gritam os alunos, quase em uníssono.

É a sua vivência cotidiana, sua forma de perceber o mundo que os cerca, sua estratégia particular de sobrevivência em um meio que pode ser quase tão hostil quanto o do homem primitivo. A professora responde que também precisamos de ferramentas, abrigos, alimentos, roupas e moradia... Entretanto, os alunos parecem entender muito bem o conceito de *seleção natural*: quem não se adapta some, sucumbe, desaparece...

- “Lá onde eu moro tem um monte de desaparecidos, professora!”

A professora evita confrontar e aprofundar o comentário do aluno, seguindo outro rumo:

- “Os australopitecos eram bípedes eretos!” replica, de pronto, a professora.
- “Ahhh!!!” Ouve-se na turma.

Não parecem ter entendido, não são aproveitados os “ganchos” deixados pelos alunos, eles não são ouvidos, não são valorizados.

- “O R. me venceu! Foi pra secretaria. Vai sair da escola. Não dá mais! Ele detona toda a turma. Diz que eu não o escuto... Vê se pode!” (me diz a professora sobre um aluno, particularmente rebelde, que foi expulso da escola).

Sigo testemunhando, cotidianamente, uma ausência de diálogo.

Segue-se um comentário a respeito da naturalização da violência cotidiana (“*Armas!!!*”), tão presente no mundo e na cabeça dos alunos. A pesquisadora Shirley Bueno (2002) explica como o poder se configura em uma relação social característica de comando-obediência baseada na coerção, e não se pode pensar no poder sem violência. Para um índio, ao contrário, é inteiramente sem sentido a idéia de dar uma ordem ou ter de obedecer, a não ser em situações de combate. Logo, não é evidente que a coerção e a subordinação constituam a essência do poder político sempre e em qualquer lugar. Conseqüentemente, o exercício do poder assegura o domínio da palavra: o homem de poder é a única fonte de palavra legítima, palavra pobre, mas rica em eficiência, porque ordena e objetiva a obediência do executante. Toda tomada de poder é também uma aquisição de palavra. Bueno conclui dizendo que o poder é uma prática social constituída historicamente e existem formas diferentes de exercício do poder, além do poder estatal, formas essas articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis à sustentação e atuação do Estado. Entretanto, nem o controle, nem a destruição do aparelho estatal são suficientes para fazer desaparecer ou para transformar a rede de poderes que compõem uma sociedade.

Na aula seguinte, durante a apresentação de um vídeo sobre a *visão*, os alunos mostram-se animados com o filme, especialmente “perguntadores”, porque a curiosidade é algo que brota sempre, espontaneamente. Faz parte de sua natureza jovem, inquieta:

- “*A pupila fica mudando de tamanho, professora?*”
- “*Ihhh! O olho fica se mexendo, gente!*”
- “*Por que o olho aumenta, professora?*”
- “*As células é que dão a cor do olho?*”
- “*Por que a gente não enxerga bem, professora? Por que usamos óculos?*”
- “*Por que o olho sai vermelho nas fotos?*”
- “*Por que os olhos ficam vermelhos de manhã?*”
- “*O que é esse buraco preto no olho?*”
- “*Por que o olho arde, quando fica muito aberto?*”
- “*O que é zanolho?*”

Observo a presença, sempre, de uma série de perguntas sobre saúde e doença, porque eles observam com curiosidade o seu cotidiano e, sem dúvida, gostariam de ter

respostas para estas questões. Neste sentido, eles se encontram receptivos, prontos para aprender, na medida que “pedem para aprender” com as perguntas que formulam.

Entretanto, a única resposta que ouço a toda essa demanda que “jorra aos borbotões”, intensa, ansiosa, me parece quase surreal:

- *“As cores que percebemos são as que foram refletidas, excluídas do objeto... Quem realmente vê é o cérebro: é lá que se distinguem cores, tamanhos, movimentos, posição, etc”.*

A sirene anuncia o fim da aula. O alívio é de todos.

Esse abismo de mundos, de visões, de culturas que presencio e tanto me aflige, alimenta o desalento e a amargura da professora, bem como aumenta o desinteresse dos alunos pela escola. Seu mundo, sua forma particular de perceber o seu entorno, sua forma de expressão se fazem presentes todo o tempo, requerem respostas que eles não obtêm.

As dúvidas são tantas e tão genuínas, produto de uma observação empírica de seus cotidianos, que pedem respostas, esclarecimentos, porque a demanda dos alunos pelo saber existe, está todo o tempo diante de nossos olhos.

Segundo Peregrino (2000), faz-se necessário que os professores de ciências e de todas as outras áreas do conhecimento percebam a importância de não só usar os saberes de seus alunos, mas, principalmente, procurar compreender o que esses saberes, o que suas histórias de vida trazem. Por que suas dúvidas não nos sensibilizam? Por que não nos perguntamos que conhecimentos são esses que as classes populares produzem cotidianamente?

O educador Rubem Alves (2002), questionado sobre a produção do saber no cotidiano escolar pergunta: *“O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro”*. Explica que, havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Por outro lado, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. E o que é um jardineiro? É uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins (como as inúmeras questões levantadas pelos alunos...) e o que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro, assim como o que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem.

Alves é um crítico ferrenho do que ele chama de “dogma do método”, defendendo uma face informal da produção do saber científico, explicando que muitas coisas nesse

universo, muitas mesmo, nos chegamos sem que as pesquemos com as redes da ciência. Picasso dizia: *“Eu não procuro. Eu encontro”*. Porque as boas idéias não são pescadas nas redes metodológicas: *“Não há método para se ter idéias boas”*. Se assim fosse, bastaria aplicar o método que seríamos inteligentes e, freqüentemente, o resultado do uso do método é o oposto da inteligência porque, segundo Alves, a obsessão com o método “entope” o caminho das boas idéias.

Aproximadamente um mês depois, na sala de vídeo, agora para assistir um vídeo sobre o *olfato e o paladar*, novamente excitados pela possibilidade de sair de sala de aula, de “assistir um filme”, retomam suas perguntas/comentários:

- *“Esse nariz tá limpinho, sem melequinha!”*
- *“Por que quando respiramos no ar frio, o nariz dói?”*
- *“Por que no resfriado o nariz entope?”*
- *“Minha avó tem medo que se eu operar o nariz (?) pela terceira vez, eu bata as botas pela anestesia...”*

Este vídeo não aborda doenças, o patológico, mas os alunos, assim mesmo, estabelecem as correlações com o universo saúde/doença, porque é algo que tem um apelo muito forte para eles. Eu diria que, mais que sensíveis, eles se mostram ávidos para entender o adoecer. Sem respostas, entretanto, eles prosseguem:

- *“Por que a natação é boa?”*
- *“Por que água do mar arde?”*
- *“Por que quando levamos uma porrada no nariz o cérebro dói?”*

A curiosidade do aluno é uma condição *sine qua non* para o aprendizado e estes alunos a possuem, apresentam condições para aprender na medida que se mostram observadores e curiosos. Estes alunos sabem perguntar, embora a professora, muitas vezes, não identifique as perguntas.

- *“Comida francesa é tão pouquinha...”*

Na saída deste vídeo (repleto de estrangeiros louros, bonitos e ricos, degustando iguarias em restaurantes caros, saboreando vinhos refinados) a professora mostra-se sensível ao comentar comigo: *“Em um outro vídeo, sobre a audição, usaram uma menina negra, da equipe de ginástica olímpica da Inglaterra. Tinha mais a ver com eles...”*

Nessa relação professor-aluno percebo, quase sempre, que a professora sofre, angustia-se, culpa-se, sente-se muito frustrada sem, contudo, ser capaz de romper com um padrão de comportamento cansado, irritável e rejeitador.

As perguntas dos alunos são sempre muitas. Entretanto, para não interromper a seqüência do texto, a maioria absoluta das perguntas é ignorada, por não haver tempo para respondê-las, por serem as vezes consideradas jocosas, pouco relevantes, “*sem relação com o texto*”. Conseqüentemente, os alunos dispersam-se, perde-se o contato, desinteressam-se de vez. Quando questiono a professora, ela alega que de outra maneira seria impossível chegar ao fim do livro didático até o final do ano letivo, mesmo que saltando diferentes trechos. Argumenta que cobrir todo o conteúdo programático do livro é uma exigência bastante difícil de ser contestada porque é “*orientação que vem de cima*”. Percebe-se, então, uma outra instância, mal definida, supra professor/aluno, que certamente vitimiza a ambos: Seria a figura da diretora? A instituição escolar? As diretrizes da Secretaria de Educação? Do Ministério da Educação e Cultura? Esse ponto permanece nebuloso, na ausência de um aprofundamento, de explicações suficientemente claras. Não tenho acesso, durante minha observação, a este esclarecimento.

A professora desabafa comigo:

- “*O universo cultural dos nossos filhos é muito mais amplo que o desses alunos. Eles não têm conteúdo nem maturidade para estar aqui (na 7.série)...*”

E eu me pergunto novamente se o que ela denomina “*universo cultural de nossos filhos*” é, de fato, mais amplo ou apenas é **inteiramente diferente** do desses alunos. Porque se o de nossos filhos é mais amplo então o dos alunos é menor, menos valorizado, não reconhecido em sua riqueza cultural pela professora, na medida que esta parece só ter olhos para a face formal da ciência, para um tipo de erudição que os alunos estão longe de ter, para uma forma de saber e de linguagem que eles dificilmente alcançarão um dia. Por esse olhar, eles jamais deixarão de ser *excluídos* de algo que, definitivamente, não foi feito para eles.

Martins (1989) nos explica que a formação escolarizada da classe média, incluída aí a maioria dos professores, e mesmo daqueles profissionais que agem como mediadores entre os grupos populares e a sociedade (através de partidos políticos, ONGs, igrejas,

sindicatos, etc), freqüentemente leva-os a ter dificuldade em aceitar o fato de que o conhecimento é produzido também pelos grupos populares. Neste sentido, mesmo que alguns mediadores sejam mais atenciosos e respeitosos com as pessoas pobres da periferia, os muitos anos de uma educação classista e preconceituosa fazem com que o papel de “tutor” predomine nas suas relações com estes grupos.

Agrego aqui uma contribuição de Alice R. C. Lopes (1999), que explica que os saberes populares são fruto da produção de significados das camadas populares da sociedade, ou seja, as classes dominadas do ponto de vista econômico e cultural. As práticas sociais cotidianas, a necessidade de desenvolver mecanismos de luta pela sobrevivência, os processos de resistência constituem um conjunto de práticas formadoras de diferentes saberes. E uma outra característica dos saberes populares é a de serem colocados à margem das instituições formais, fruto da situação de classe de quem os produz, e serem organizados no que podemos denominar microinstituições dispersas e distantes dos saberes que têm seu estatuto de cientificidade garantido pelos mecanismos de poder da sociedade. Entretanto, um resgate de saberes populares deve ser atravessado necessariamente pela crítica ao senso comum e às formulações ideológicas que contribuem para a dominação neles existentes. E nisso consiste a maior dificuldade filosófica desse processo, já que precisamos manter a justa medida de ação, a fim de evitarmos tanto as posturas de desvalorização dos saberes populares, quanto as posturas paternalistas de enaltecimento do senso comum.

Segundo Fonseca (2000), a ciência apresentada desta forma só pode contribuir para a exclusão de grandes parcelas das classes populares. Uma ciência que gera tal relação entre saber e poder, através de sua linguagem, de seu discurso, expropria de suas competências aqueles que não se orientam pelos princípios de sua racionalidade formal e instrumental. Ela só poderá servir para limitar ainda mais os que têm como um dos maiores instrumentos de relação com o mundo sua experiência vivida, sua cultura oral, reforçando a visão, até mesmo dos próprios integrantes dessas classes, de que não “sabem”... Como aqui:

- *“Eles não têm idéia de como fazer contas matemáticas e eu não posso ensiná-los... Eu me pergunto quantos desses terão condições de passar para o ensino médio, ao final do ano que vem!”*

É inevitável nos perguntarmos se, tanto ela (o que é concebível) quanto os próprios professores de Matemática, sabem, de fato, Matemática...

Paulo Freire (1993) enfatiza que, de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua *incapacidade*. Falam de si como os que não sabem e do *doutor* como o que sabe e a quem devem escutar.

Ela prossegue:

- *“Até para ser caixa de supermercado exige-se uma postura, certos comportamentos, educação, aparência e, é claro, no mínimo o primeiro grau completo. Estes meninos estão mortos socialmente”*, desabafa a professora.

Ou mesmo:

- *“Sinto um choque cultural muito grande entre eu e os alunos... Eles me chocam muito... Eu rejeito muito certas atitudes e práticas deles... ... É bem mais fácil pensar sobre o elemento inclusão, que executá-lo na prática...”*

Agora saímos da dicotomia científico x popular para entrarmos no campo das normas (cultura x popular), não exatamente em um sentido moralizante, mas no sentido da distinção (“os modos”), de uma forma de conduta, de um tipo de vocabulário, de vestuário, etc. Trata-se de um *choque cultural*. A professora explicita, aqui, uma rejeição aos modos, aos hábitos dos alunos, onde ela se confessa preconceituosa e intolerante.

Confirmando, em outro desabafo:

- *“Até a diretora não agüenta mais tantas grosserias. É só deixar chamar pelo nome, dar um pouquinho de liberdade e eles abusam, não têm limites, não têm respeito. As mães batem nos filhos quando são pequenos e, quando eles crescem, têm medo deles... Há uma semana, teve um dia em que a algazarra era tão grande, que aos 10 minutos do segundo tempo de aula eu peguei minhas coisas e saí da sala. Fui pra secretaria e disse à vice-diretora que não conseguia, que não agüentava mais... Estava descontrolada, fora de mim. Ela me pediu que sentasse um pouco e tentasse respirar devagar, relaxar... Eu não voltei pra aula”*.

Dias depois, agora mais tranqüila:

- “*Eu sei que tenho dificuldades na tradução da linguagem escolar para a dos alunos...*”

Valla (2000) explica como é grande a nossa dificuldade de compreender o que os membros das classes populares estão dizendo, e isso está relacionado muito mais com nossa postura do que com questões técnicas, como, por exemplo, linguísticas. Refere-se aqui à nossa dificuldade em aceitar que as pessoas mais humildes, mais pobres, são capazes de produzir conhecimento, são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade e, dessa forma, fazer uma interpretação própria: “*A cultura popular não deve ser pensada como cultura barbarizada, forma decaída da cultura hegemônica, mera e pobre expressão do particular*” (Martins, 1989)

E mais, Peregrino (2000) afirma que as concepções trabalhadas em sala de aula demonstram que tanto os indivíduos (alunos, nas escolas públicas) quanto as comunidades onde moram os indivíduos pertencentes às classes populares têm sido sempre objeto de “conscientização”. Se pensarmos que só se conscientiza aqueles que são (ou estão) desprovidos de consciência, chegaremos à conclusão que: mesmo conhecendo muito pouco sobre a vida, os valores, as idéias, a cultura (ou as culturas) dos alunos; mesmo conhecendo muito pouco sobre seus responsáveis, os locais onde vivem, suas condições de vida, suas histórias e lutas nelas inscritas; ou, trocando em miúdos, mesmo sem conhecermos os elementos que possibilitariam o nosso entendimento sobre o sentido da consciência dos alunos e sobre o grupo social de onde provêm, mesmo sem sabermos “que consciência é essa”, estamos sempre prontos (através do sentido de nossas ações na escola) a negar a existência de “consciência” em relação aos alunos. Além do mais, prescrevemos para os outros uma “consciência” que estamos longe de ter.

Peregrino levanta, então, as questões: Será, entretanto, o professor o grande responsável pela forma neutra, prescritiva e desqualificadora com que os conteúdos escolares são tradicionalmente apresentados? Por que o conhecimento escolar mostra-se sempre tão desconectado da realidade? Por que não é capaz de estimular ou mesmo contemplar as dúvidas dos alunos? Por que, nos dias de hoje, com um sem-número de aparatos à disposição, somos impelidos a cumprir programas traçados por políticas que não controlamos, confinados em livros didáticos que não escrevemos, produzindo avaliações que sabemos não dar conta de apreender aquilo que foi produzido, pelos

professores e pelos alunos, durante as aulas? É possível que sejamos em parte impelidos a isso por conta da crise de sentido pela qual passa a escola, que não se presta mais a alimentar o mito da ascensão social via escolarização e, por outro lado, também tem tido dificuldades para propor um projeto alternativo a este. Isto nos leva a refletir sobre o sentido da ação do professor na escola ou mesmo sobre qual o sentido político dos currículos escolares.

3.2) Sobre a autoridade e a indisciplina...

Em um outro momento, mais adiante:

- *“Vamos seguir, gente, senão não dá tempo! Já estamos superatrasados com a matéria!”*

Aqui, uma pequena amostra, ou melhor, uma forma de expressão do autoritarismo institucional, do qual professor e aluno são vítimas, apesar de muitas vezes ser apropriado pelo professor.

Ela dirige-se, então, a mim:

- *“Não tem muito jeito da escola ser prazerosa: tem que ter silêncio, disciplina, repetição exaustiva...”*

Morais (1988) explica que o autoritarismo é a doença da autoridade. Toda autoridade é um valor, pois que é garantia da liberdade. Mas qualquer valor, por mais puro que seja, quando se hipertrofia, faz-se num antivalor. Por isso, é fundamental, ao pensarmos especificamente na realidade da sala de aula, estabelecer certa divisão de águas entre autoridade e autoritarismo. A autoridade é constituída e precisa ser *aceita*. Ela não faz os educandos inferiores, imprimindo, ao contrário, às suas vidas um sentido mais seguro de caminhada e de conquista. Assim, a autoridade *de fato* é sempre respeitável, enquanto que a *de direito* só poderá sê-lo por coincidência. Isto porque autoridade tem a ver com liderança, e nada tem a ver com chefia. Entende-se que líder é aquele que se propõe e é aceito, enquanto que chefe, comumente, é aquele que se impõe por um recurso de poder. Cabe ao professor, no uso de uma autoridade que, como disse, é inerente à sua função, auxiliar o educando a ir reconhecendo que a vida é *diferenciada*: tanto em coisas intransformáveis quanto em coisas que podem e devem ser modificadas. Já o autoritarismo é imposto, é uma “intoxicação” produzida por um equívoco ou por má

fé. Na mesma medida em que autoridade é homeostase, é equilíbrio e garantia, o autoritarismo é terrível processo de entropia nas relações humanas, especialmente nas pedagógicas. Na verdade, o autoritarismo é o tapume atrás do qual alguma incompetência se esconde. Ele usa a diferenciação natural do mundo para hipertrofiá-la, não reconhecendo as coisas transformáveis mas sim parasitando-as e, fazendo-o, deforma o educando.

Quanto à nossa professora:

- *“Há muitos professores que, quando não estão a fim de dar aula, colocam as crianças vendo vídeo e não interferem, não estão nem aí, não aproveitam didaticamente”.*

E mais:

- *“Deixar os alunos fazendo exercícios é uma estratégia de fuga que temos. Alguns alunos trabalham, a maioria não. Em outro momento fazemos a correção... Isso não é ensinar: é enrolação! Poderíamos fazer melhor”.*

Entretanto... não fazem.

Em um estudo comparativo sobre os professores de Ciências tidos como exemplares e não exemplares, realizado nos EUA, Tobin e Fraser (1990) citam que professores considerados exemplares desta disciplina utilizavam técnicas em aula que facilitavam o envolvimento do aluno, sustentando-o; usavam estratégias planejadas para aumentar a compreensão do aluno a respeito da ciência; utilizavam estratégias que encorajavam os alunos a participar das atividades de aprendizagem e mantinham uma “atmosfera” favorável à aprendizagem na sala de aula. Neste estudo, a principal característica que diferenciou os professores exemplares dos demais foi o gerenciamento, isto é, a maneira de conduzir suas aulas. Os professores exemplares tinham aulas bem elaboradas, trabalhadas em uma atmosfera tranqüila, caracterizadas por interações agradáveis com os alunos e uso sutil do humor. Assim, os professores exemplares eram capazes de se concentrar no ensino-aprendizagem, sem se preocupar em manter o controle sobre o comportamento dos alunos. Todos os professores exemplares encorajavam o envolvimento ativo de todos os alunos e enfatizavam a compreensão do conteúdo de Ciências e não a memorização de fatos e algoritmos. As estratégias de ensino, que

tratavam dos pontos abordados, constantes do currículo, eram, entre outras, palestras, filmes e discussão.

Mas parece relevante, no entanto, saber se as condições de produção deste trabalho/ensino nestas escolas americanas podem se comparar à de nossas escolas públicas.

Transcrevo, novamente, um comentário da professora, usado anteriormente para ilustrar a questão do autoritarismo, para refletir sobre o conceito de “*escola prazerosa*”:

- “*Não tem muito jeito da escola ser prazerosa: tem que ter silêncio, disciplina, repetição exaustiva...*”

E trago em meu auxílio Fonseca (2000), argumentando como o ensino de ciências é, ainda hoje, com todos os avanços metodológicos e epistemológicos, um desafio para os professores no dia-a-dia. Os conhecimentos com os quais têm contato nos cursos, seja de nível médio ou universitário, representam um mundo, na maioria das vezes, diferente daquele vivenciado tanto pelos alunos quanto pelos próprios professores. Isso dá margem a sentimentos de dúvida, angústia, desânimo. Os professores foram acostumados, durante sua formação, a admitir o conhecimento científico como “verdade”, como algo indiscutível e, muitas vezes, dogmático, que devem a todo custo “transmitir”, “repassar” na sala de aula. Durante sua formação, os professores, em poucos momentos, tiveram contato com a realidade da escola e com as dificuldades inerentes ao trabalho do educador. Aprenderam sim, como realizar, da melhor maneira possível, experimentos baseados no método científico, observações da natureza que levem à elaboração de hipóteses. Aprenderam a comportar-se, no máximo, como observadores dos fenômenos naturais e como possíveis explicadores dessa realidade.

Mais adiante, novamente:

- “*Se vocês não se comportarem com modos, voltamos para a sala e dou umas questões para vocês responderem...*”

Como de hábito, o autoritarismo mostra sua face, para combater um “estado de indisciplina”, crônico, insustentável para a professora.

Segundo Aquino (2000), turbulência e/ou apatia nas relações, confrontos velados, ameaças de diferentes tipos, muros, grades, mostram que a visão, hoje quase idílica, da escola como lugar de florescimento das potencialidades humanas parece ter sido

substituída pela imagem de um campo de pequenas batalhas civis, pequenas, mas visíveis o suficiente para incomodar. Para o autor, diferentes pesquisas sobre o cotidiano escolar testemunham que a questão disciplinar constitui-se, atualmente, como uma das queixas principais dos educadores quanto ao trabalho pedagógico. Segundo eles, o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzida em termos como: “bagunça”, “tumulto”, “descontrole”, “falta de limites”, “comportamentos inadequados”, “desrespeito generalizado”, etc. Também é significativo que a indisciplina atravessasse indistintamente as esferas pública e privada. Não se trata, pois, de uma espécie de desprivilégio da escola pública, muito ao contrário.

Da mesma forma que não é possível supor a escola como uma instituição independente ou autônoma em relação ao contexto sócio-histórico, também não é lícito supor que o que ocorre em seu interior não tenha articulação com os movimentos exteriores a ela. Vale dizer que é mais um entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos entre as diferentes instituições que define a malha de relações sociais do que uma suposta matriz onipotente e supra-institucional, que a todos submeteria.

Na busca de um entendimento histórico, Aquino (2000) analisa um texto intitulado *Recomendações Disciplinares*, do início do século XX, e observa que as correções disciplinares fazem-se necessárias, principalmente, no que se refere ao controle e ordenação do corpo e da fala dos alunos. O silêncio nas aulas é absoluto e, fora delas, contido. Os movimentos corporais, por sua vez, são nitidamente esquadrihados: sentados em sala, em fila fora dela. Apesar de alguns professores evocarem de forma saudosista esses “bons tempos”, “a escola de antigamente”, cabe lembrar que aquele tipo de disciplina era imposto à base do castigo ou da ameaça dele, de acordo com as “penas necessárias”. Deveríamos então saudar o medo, a coação, a subserviência de outros tempos? É possível deduzir que a estrutura e o funcionamento escolares de então espelhavam a caserna, e o professor, um superior hierárquico, segundo uma rígida estratificação institucional. Uma espécie de “militarização” difusa parecia, assim, definir o cotidiano escolar e suas relações constitutivas. Dessa maneira, os vínculos entre os pares escolares se desenvolviam, basicamente, em termos de obediência e subordinação. O professor não era só aquele que detinha o “respeito” alheio, mas quem tinha como prerrogativa punir os “desvios”, na condição de mais próximo da lei, afiliado a ela e seu

representante. Sua função precípua, então, era a de modelar moralmente os alunos, além de assegurar o cumprimento dos preceitos legais mais amplos, aos quais os deveres escolares estavam atrelados. A ênfase estava na edificação do caráter dos alunos, mais do que na formação de uma consciência.

Entretanto, com a crescente democratização política do país e, em tese, a desmilitarização das relações sociais, uma nova geração se criou. Temos diante de nós outro aluno, um novo sujeito histórico, embora, em certa medida, ainda guardemos como padrão pedagógico a imagem daquele aluno submisso e temeroso. Além do mais, ambos, professor e aluno, apresentavam perfis muito bem delineados: o primeiro, um “general de papel”; o segundo, um “soldadinho de chumbo”.

Aquino (2000) acredita que até hoje se confunde *democratização* com *deterioração* do ensino. Refuta que a qualidade do trabalho escolar, principalmente público, teria decaído nas últimas décadas pelo simples fato de ter-se expandido para outras camadas sociais. A escola de outrora tinha um caráter elitista e conservador, destinando-se, prioritariamente, às classes sociais abastadas. O acesso das camadas populares era obstruído pela própria estruturação escolar da época. O que os dias atuais indicam, no entanto, é que as estratégias de exclusão, além de persistirem, sofisticaram-se. Se antes o obstáculo central residia no acesso propriamente, hoje o fracasso contínuo encarrega-se de expurgar aqueles que se aventuram nesse trajeto, de certa forma, ainda segregacionista e autoritário.

Assim, a indisciplina pode estar sinalizando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outros valores, hábitos e demandas em uma estrutura anacrônica e imatura para absorvê-lo plenamente. Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por práticas incapazes de aglutinar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil da clientela escolar.

Aquino afirma que a indisciplina, então, seria um dos sintomas (talvez o mais flagrante) da injunção de uma escola idealizada e gerida para um determinado tipo de clientela, e ocupada por outro. Do ponto de vista histórico, a indisciplina atual passaria, então, a representar uma força legítima de resistência e produção de novos sentidos, ainda insuspeitos, à instituição escolar.

Do ponto de vista psicológico, Aquino explica que, a assunção da autoridade externa (no caso, do professor) pressupõe uma infra-estrutura psicológica anterior ao ingresso escolar. Essa estruturação refere-se à introjeção de determinados parâmetros morais apriorísticos, tais como: permeabilidade a regras comuns, partilha de responsabilidades, reciprocidade, cooperação, solidariedade, respeito mútuo, etc. Trata-se, pois, do reconhecimento da alteridade como condição indispensável para a convivência em grupo e, conseqüentemente, para o trabalho em sala de aula. É queixa bastante comum dos professores que os alunos atuais, em maior ou menor grau, carecem de tais parâmetros. São os alunos acometidos por agressividade/rebeldia, ou apatia/indiferença, ou ainda, desrespeito/falta de limites, obstáculos ao trabalho pedagógico. A estruturação psíquica prévia à intervenção pedagógica seria, então, de responsabilidade do âmbito familiar, primordialmente. Dessa maneira, a organização do trabalho escolar, em tese, não poderá ser pensada como apartada do trabalho familiar. Na verdade, são essas duas instituições (escola e família) as maiores responsáveis pelo que se denomina educação em um sentido amplo. Só que o processo educacional depende da articulação desses dois âmbitos institucionais que não se justapõem. São duas dimensões que, na melhor das hipóteses, podem vir a se complementar (ou não).

Desse ponto de vista, a indisciplina seria um sintoma de relações familiares desagregadoras, incapazes de realizar a contento sua parcela de contribuição no trabalho educativo das crianças e adolescentes. Chega-se, assim, a um impasse, porque a educação não é de responsabilidade integral da escola. Esta é, tão somente, um dos eixos que compõem o processo como um todo.

Se da leitura histórica podemos subtrair uma conotação positiva, de legitimidade para o fenômeno da indisciplina, uma vez que se trataria de um conflito salutar entre forças sociais antagônicas, já não se pode dizer o mesmo da leitura psicológica. Nesta, a indisciplina seria indício de uma carência estrutural que se alojaria na interioridade psíquica do aluno, determinada pelas transformações institucionais na família e desembocando nas relações escolares. Assim, a indisciplina configura um fenômeno transversal a essas unidades (professor/aluno/escola) quando tomadas isoladamente como recortes do pensamento. Isto é, a indisciplina é mais um dos efeitos do entreato pedagógico, mais uma das vicissitudes da relação professor-aluno na contemporaneidade.

Se o lugar do educador é inerentemente relativo ao do educando, e vice-versa, ambos são parceiros de um mesmo jogo. Dessa maneira, o nosso rival é a ignorância, a pouca perplexidade e o conformismo diante do mundo.

Seguindo Paulo Freire (1979), podemos supor que um trabalho pedagógico de incessante indagação, inspirado no traçado científico, não requer que o aluno permaneça estático, calado, obediente. O trabalho de conhecer, ao contrário, requer inquietação, desconcerto, desobediência. A questão fundamental está na transformação dessa turbulência em ciência, dessa desordem em uma nova ordem. Crianças e jovens, como aliás pudemos observar todo o tempo, são absolutamente ávidos pelo conhecimento, pelo convite à descoberta, pela ultrapassagem do óbvio, desde que sejam convocados e instigados para tanto. Tudo depende, pois, da proposta por meio do qual o conhecimento é formulado e gerenciado nesse microcosmo que é cada sala de aula. Entretanto, a tarefa é intrincada pois pressupõe sempre um recomeço, a cada aula, cada turma, cada semestre. Desse modo, nas coordenadas escolares vale muito mais a tarefa de (re)construção de determinado campo conceitual do que sua assunção imediata e inquestionável. O papel da escola, então, passa a ser a de fermentar a experiência do sujeito perante a incansável aventura humana de *desconstrução* e *reconstrução*, no campo do pensamento, dos processos subjacentes à realidade dos fatos cotidianos, na incessante busca de uma visão mais dilatada de suas múltiplas determinações e dos diferentes pontos de vista sobre eles. O objetivo da educação escolar torna-se, assim, mais uma disposição para a (re)construção dos campos epistêmicos das diferentes disciplinas do que a reposição de um pacote de informações perenes, estáveis, indefectíveis. Torna-se necessário, pois, reinventar continuamente os conteúdos, as metodologias, as relações, o cotidiano: isso também é conhecimento.

Freire explica que, a partir daí, o barulho, a agitação, a movimentação passam a ser catalisadores do ato de conhecer, de tal modo que a indisciplina possa tornar-se, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturado em torno de determinadas idéias, conceitos, proposições formais. É presumível, portanto, que uma nova espécie de disciplina possa despontar em relações orientadas dessa maneira: aquela que denota tenacidade, perseverança, obstinação, vontade de saber, um outro significado muito mais interessante para a noção de disciplina escolar. Anteriormente, disciplina evocava

silenciamento, obediência, resignação. Doravante, poderia significar impulsão, força afirmativa, vontade de transpor os obstáculos. Disciplina torna-se, então, vetor de rebeldia para consigo mesmo e de estranhamento para com o mundo, qualidades fundamentais do trabalho humano de conhecer e alvo mais que desejável da instituição escolar. Assim, o lugar do professor pode tornar-se também um lugar de passagem, de fluxo da vida. Senão o aluno desaparece, torna-se platéia silenciosa (ou barulhenta!) de um monólogo sempre igual, estático, à espera.

A título de ilustração, Aquino (2000, páginas 135 e 136) construiu o seguinte relato: *“Certa vez, numa escola qualquer, transcorria uma aula normalmente. Após a explicação da professora, um dos alunos a interrompe: - “Professora, eu não entendi”. A professora explica o ponto novamente. O aluno reafirma: - “Não entendi!” A professora, preocupada com o cumprimento do programa, explica pela derradeira vez. O aluno retruca ao final: - “Eu não disse que não ouvi, eu disse que não entendi”. Numa primeira hipótese, a professora tomaria a fala de seu aluno como uma afronta e, para assegurar o respeito da classe, adverti-lo na frente dos outros. Exasperada, passaria então para outra parte da aula. A caminho de casa, já tranquila, pensaria: “Distúrbio de comportamento”. Uma outra hipótese seria a de tomar a fala de seu aluno como indício de um deficit cognitivo, uma defasagem psico-pedagógica. No caminho de casa, pensaria: “Distúrbio de aprendizagem” e poderia encaminhá-lo para um especialista, poderia tentar isolá-lo dos demais. Uma terceira hipótese plausível seria a de, preocupada com o ambiente extra-escolar dessa criança, a professora investir um pouco de seu tempo investigando sua procedência, seu “background” familiar e social. No caminho de casa, piedosa, pensaria: “Distúrbio de ajustamento”. Ao final de tudo, pensaria: “Alguém tem que ajudar esse menino”.*

Quanto ao nosso aluno, não é difícil suspeitar que, com o tempo, perdesse por completo a curiosidade pela sala de aula ou se deixasse atrair por algo mais desafiador que os presságios pedagógico-existenciais de sua professora/pensadora. Nas provas padronizadas, contudo, é certo que acabaria não conseguindo atingir a média. Na dita recuperação, pior ainda. Ao final do ano letivo, na conversa com os pais, a professora, já apaziguada com seus pensamentos, os acalentaria: “Será melhor para ele fazer de novo” ou “Ele não tem condições ainda para freqüentar a série seguinte”.

Seja qual for o desfecho de nossa história, um misto de resignação e desincumbência parece assolar a ambos, professora e aluno. Nossa professora tem consigo a sensação de um dever cumprido, pois lhe escapa o manejo estritamente pedagógico da situação. Nosso aluno, por sua vez, traz a sensação oposta: de um dever não cumprido, pois uma estranheza se instala, naturalizando sua travessia institucional como algo problemático, desconhecido para ele. E, dessa forma, ele próprio se vê transformar em um “aluno-problema” ”.

CAPÍTULO IV - O PROFESSOR E A ESCOLA

Escolhendo alguns dos desabaços da professora, ao longo do ano letivo, tais como:

- *“Tenho 14 anos de magistério e ganho, aqui, entre 800 e 900 reais líquidos por mês. Cumpro 16 horas semanais de trabalho nesta escola: 12 horas de sala de aula, mais 4 horas de reunião...”*
- *“Trabalho muito, vivo exausta, não tenho tempo pra mim, preciso de férias. Não me encorajo a fazer meu doutorado, não sei como poderia dar conta...”*

Podemos perceber, como para a pedagoga Maria Isabel Cunha (1989), que analisar o que os professores apontam como dificuldade é fundamental para localizar as suas percepções sobre as relações escola-sociedade.

- *“Me sinto desgastada, pouco valorizada. Precisávamos ganhar melhor...”*

Ou mesmo:

- *“Sustento 3 filhos, com alguma ajuda de minha mãe... Trabalho em outras 2 escolas, não tenho tempo pra mim...”*

É certo, como verificamos nos desabaços de nossa professora, que a proletarização do magistério constitui-se em um fator extremamente desgastante, obrigando-a a buscar, em diferentes estabelecimentos, sua possibilidade de sustento.

A desvalorização do magistério é frequentemente relacionada com a “questão salarial” e é com certa mágoa que os professores a relacionam aos órgãos governamentais. Muitos afirmam que não há condições para um exercício pleno da docência se o professor precisa assobrar-se de trabalho para garantir sua sobrevivência. As condições de trabalho também são muito apontadas como fator de dificuldade pelos professores. Elas incluem local adequado para as atividades escolares, material disponível, bibliotecas, etc. Esta depauperação do sistema educacional acarreta, no dizer dos professores, a impossibilidade de um ensino de melhor qualidade, assim como a pouca possibilidade de atualização dos docentes e a quase inviabilidade da realização de pesquisa e da extensão. Os docentes percebem tudo como parte de um modelo político em vigência, em que a educação só é prioridade no discurso eleitoral.

Outras dificuldades apontadas referem-se ao imobilismo da própria escola enquanto instituição social. Alegam, muitas vezes, o quanto o mundo ao redor é mais atrativo para

os alunos que a sala de aula (como: “*A escola não é prazerosa*”). A manifestação da informação e alienação programada contribuem para o não descobrimento do raciocínio crítico. É difícil desvendar os interesses que estão por trás das mensagens dos meios de comunicação, porque eles são tecnicamente muito mais eficientes que a escola.

No diálogo que presenciei, ocasionalmente, no corredor, entre dois professores:

- “*Transversalidade? Onde? Está na iniciativa individual de cada professor, conforme o seu preparo e motivação...*”
- “*É que esta transversalidade se dá no aluno, é dentro da cabecinha de quem puder...*”

Também é muito comum, no dizer dos professores, um outro aspecto que desvela a pouca preocupação que a instituição escolar tem com sua própria competência. A individualidade do professor é reforçada pela estrutura social e acadêmica e a falta da percepção do coletivo torna difícil qualquer delineamento de um projeto pedagógico mais amplo, com se fosse preciso fracionar para enfraquecer: cada professor no seu canto, nada sabendo dos outros.

Em mais um dos muitos desabafos que a professora fez comigo:

- “*É bem mais fácil pensar sobre o elemento inclusão, que executá-lo na prática...*”

Cunha alega que os professores são capazes de relacionar as dificuldades com o contexto mais amplo da educação brasileira. O que não é claro é até que ponto eles compreendem que sua ação de aceitação ou resistência faz parte deste quadro e afirma que quando o professor compreender, de fato, a importância social do seu trabalho, começará a dar uma dimensão transformadora à sua ação, acabando por perceber o aspecto político a sustentar o pedagógico.

Mas havia tanto cansaço, frustração e desalento quando afirmou:

- “*Quero ir embora, quero sair pela porta. Sou a única que não pode...*”

Cunha (1989), em um estudo etnográfico que resultou em sua tese de doutoramento, buscou compreender por que determinados docentes são considerados como “bons professores” por seus pares, por seus alunos e mesmo por quem não tem contato direto com o ensino.

- *“Não deixo os alunos saírem sem conferir os cadernos, porque, como mãe, meu filho mais velho passou pelo mesmo problema, descaso... A maioria dos professores não liga, não se importa...”*

Entre outros aspectos, “o gostar de ensinar” foi bastante ressaltado, juntamente com o “gostar de gente”. Os professores entrevistados, no trabalho de Cunha, revelaram que não sabiam se isto se ensinava ou fazia parte das tendências ou vocação das pessoas.

- *“Trabalho muito, não tenho descanso... Não consigo me reciclar, nem recarregar minhas baterias, não tenho energia para pensar no doutorado...”*

Aqui fica evidente a influência das precárias condições de trabalho sobre um outro elemento relevante que é a atualização, a reciclagem, o aprimoramento do conhecimento docente.

Segundo Cunha (1989), o tema “domínio do conteúdo”, bem como a capacidade de interpretá-lo e localizá-lo histórica e socialmente, é fundamental ao futuro professor.

Em sua pesquisa, alguns docentes entrevistados mencionaram a importância que os cursos de formação para o magistério deveriam dar à instrumentalização do professor para a pesquisa, por ser esta uma forma de sistematizar o conteúdo, de ter cientificidade no trato das coisas, desenvolver o espírito crítico e distinguir a essência da aparência. Um outro aspecto ressaltado foi o “gosto pelo estudo”: para os professores, é fundamental “muito estudo para dominar a matéria e a cultura mais ampla”. Houve também depoimentos que ressaltaram aspectos morais e afetivos como, por exemplo, a honestidade no trato do conhecimento e dos alunos. O respeito à pessoa humana e à capacidade de relacionamento também foram apontados como importantes. Alguns, inclusive, lembraram a importância do futuro professor ter consciência de seu papel na sociedade e perceber que o exemplo é a principal forma de ensinar.

Em suas conclusões, Cunha percebe que é muito comum, entre os professores, a existência de valores como *“preciso ser responsável e honrado”*, *“os alunos devem ser tratados todos iguais”* e outras manifestações que se tornam usuais e aceitáveis ao seu papel. Cria-se historicamente um rol de atributos que fazem parte do papel do professor, que são assimilados socialmente, sem muita consciência ou atitude reflexiva sobre os mesmos. Esta assimilação tanto se dá entre os alunos através de expectativas, quanto ao

professor, através de respostas a elas. A idéia do **dever-ser** presente entre os professores e os alunos é socialmente construída, na medida em que é fruto dos valores da sociedade que a produz.

Como a sociedade é dinâmica nas suas relações, observa-se que o dever-ser sofre alterações no decorrer do tempo. Quando o dever-ser converte-se em uma manifestação puramente externa, ou o indivíduo tem uma atitude de simples adaptação ao papel que representa ou se insurge contra a idéia proposta e exerce a recusa do papel que lhe está sendo imposto.

Cunha percebeu, em sua investigação, que muitos professores estão em conflito com o dever-ser e estão à procura de uma nova relação que implique a redefinição de seu papel. Isto significa dizer que, em muitas situações, eles exercem atitudes de acordo com a expectativa do dever-ser, mas em outras procuram construir um novo papel, um novo dever-ser, que responde a uma nova idéia de professor. A necessidade de construir essa nova idéia de professor pode ser mais ou menos consciente. Pode ser fruto intencional da reflexão criteriosa. Mas pode ser, também, apenas a resposta às pressões da sociedade e ao aparecimento de situações não previstas. Vale salientar, porém, que estas últimas podem levar à primeira, isto é, a pressão da realidade pode provocar a reflexão.

Foi observado, porém, que não há um movimento linear na modificação do papel do professor. Este vai se alterando de diferentes formas, em diferentes situações, conforme os indivíduos. Os professores estão fazendo a sua própria história, mas a partir de condições dadas, concretas do cotidiano. Vale dizer que o professor já nasce inserido em seu cotidiano, isto é, a vida diária não está fora da história mas, ao contrário, está no centro do acontecer histórico. Como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico. Isto significa dizer que quase toda a sua atividade tem caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. No seu cotidiano, ele trabalha com estas duas forças: as que vêm da generalização da sua função e as que partem dele enquanto individualidade. Nem sempre ambas caminham no mesmo sentido. Muitas vezes é do conflito entre elas que se origina a mudança das atitudes do professor. Por isso, estudar o cotidiano do professor é um meio para a compreensão dos fenômenos sociais que o cercam e, com esta compreensão, entender o próprio professor neste contexto.

Mesmo em uma perspectiva da sociedade moderna, industrializada, continua-se reconhecendo no professor, além da capacidade de ensinar conhecimentos especializados, a tarefa de transmitir, consciente ou inconscientemente, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento que contribuem eficazmente para a permanência da vida social.

Segundo o educador português Antônio Nóvoa: “Hoje nos deparamos com a existência de escolas sem sociedade (o contrário de Ivan Illich). Estamos diante de uma ruptura do pacto histórico que permitiu a consolidação e a expansão dos sistemas educativos. Esse pacto fundou-se numa lógica pública, de integração de todas as crianças na escola e de construção de uma cidadania nacional. Sua contestação atual deriva de nossa incapacidade para responder à multiplicidade de presenças (raciais, étnicas, culturais) que nela habitam. É preciso reconhecer que, hoje, há muitos alunos para os quais a escola não tem sentido, que são provenientes de “comunidades” que não se vêem no projeto escolar e que são indiferentes ao percurso escolar de seus filhos. Não conseguiremos ir longe em nossas reflexões se não compreendermos as consequências dessa ausência de sociedade. Paradoxalmente, essa ausência projeta sobre os professores um excesso de expectativas e missões. Eles são criticados pelas mais diversas (e contraditórias) razões. Mas, ao mesmo tempo, a sociedade exige que resolvam todos os problemas das crianças e dos jovens. Para além do conhecimento e da cultura, espera-se que ajudem a restaurar os valores, a impor aos jovens as regras da vida social, a combater a violência, a evitar as drogas, a resolver as questões de sexualidade, etc. Os professores podem muito, mas não podem tudo. Que fazer? Assumir que vivemos num espaço de redes (culturais, familiares, sociais) e construir novos compromissos em torno da educação. É preciso responsabilizar a sociedade pela escola. É tempo de por a “sociedade a serviço da escola” em vez da “escola a serviço da sociedade”. Os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas (e já não é pouco!). Mas pessoas que trabalham para o crescimento e a formação de outras pessoas. O que é muito. São profissionais que não devem renunciar à palavra, porque só ela pode libertá-los de cumplicidades e aprisionamentos”.

Célia Linhares (2001) cita pesquisas desenvolvidas por Hargreaves (2000), no sentido de demonstrar de que forma os professores têm se sentido culpados, em

decorrência de tarefas (tão necessárias quanto apregoadas como de responsabilidade docente), não lhes sendo garantidas as mínimas condições para enfrentá-las. Começando pelo orçamento escolar, logo fica claro que nem de longe há uma correspondência entre as principais frentes de atuação da escola e os recursos que lhe são atribuídos. Este descompasso entre um acúmulo de promessas e expectativas, geradas, entre outras razões por regulamentações e propagandas oficiais, movidas por interesses manipulatórios, acabam por debitar sua conta sobre os ombros dos professores. Com trabalhos que crescentemente assumem formas de tarefas para as quais não foi nem consultado e nem preparado, e muito menos conta com suporte financeiro, o professorado acaba por sentir-se abandonado à própria sorte. A autora pergunta, então: será este sentimento de desamparo e desvalia que também o vai expulsando da escola? É como se uma cadeia de relações, com reciprocidade e interdependência, acabassem por inserir o professor no lugar de “bode expiatório”, em uma sociedade em que as responsabilidades se disfarçam, aumentando a busca de “culpados”.

Linhares argumenta que uma das estratégias para lançar os professores neste lugar de culpado tem sido realizada com este alargamento das expectativas na educação escolar, divulgando uma série de serviços que respondem às urgências sociais, econômicas, sanitárias, educacionais (todas questões políticas e atuais), endereçando-as aos professores, aos quais se atribui a responsabilidade pelo seu atendimento e pela realização da felicidade prometida. Assim, entre essas “novas esferas de atuação do professorado”, a autora destaca, por exemplo, as responsabilidades da educação inclusiva, que têm trazido, para turmas já superlotadas, as presenças de crianças e jovens com leves e graves danos intelectuais, emocionais, auditivos, visuais e motores. Embora seja inegável a urgência e a relevância deste atendimento, a maneira mais fácil de negá-lo, atribuindo a “culpa” ao professorado, é a que é atualmente implementada. Além dos professores não terem sido formados para este atendimento, os limites da composição das turmas são desrespeitados sob os mais diversos argumentos, como: “*é tempo de educação inclusiva*”. Mas esta não é uma exceção.

Segundo Linhares, a problemática do multiculturalismo pode ser usada para engrossar esse mesmo caudal de trabalhos que, apesar de sua urgência e relevância também valorizadas pelos professores, não pode dispensar o respaldo de condições

pedagógico-administrativas e financeiras para sua realização responsável. Ainda valeria lembrar a problemática da educação sexual e ambiental, da concepção e da prática de interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Ela finaliza este elenco de tarefas lembrando que poderá ser reveladora a forma pela qual a questão da ética tem sido incluída nos parâmetros: como um aditivo a mais, sem relacionar sua ausência na sociedade e na escola com o próprio modelo societal que serve de direção às decisões políticas oficiais. No entanto, todas essas responsabilidades, tão diversificadas e específicas, são debitadas na conta do professor.

Antônio Nóvoa (1995) defende que a crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a uma racionalidade que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo um processo de desprofissionalização.

Nóvoa pergunta como é que cada um se tornou o professor que é hoje, e porquê. De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? As respostas nos levariam longe demais. Entretanto, ele ressalta três aspectos que sustentariam o processo identitário dos professores:

1 – A *adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

2 – A *ação*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões de foro profissional e de foro pessoal. É a percepção de que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

3 – A *autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

- “*Eu sei que tenho dificuldades na tradução da linguagem escolar para a dos alunos. Sei disso, saberia fazer melhor, mas me sinto muito cansada, desgastada, pouco valorizada*”, pondera, desalentada, a nossa professora.

Segundo Nóvoa, a resposta à questão: “*Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?*”, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*.

- “*Sei disso, saberia fazer melhor, mas me sinto muito cansada, desgastada, pouco valorizada...*”

Mas por que é tão difícil fazer diferente?

Para Nóvoa, existe um “*efeito de rigidez*” que, em um certo sentido, torna os professores indisponíveis para a mudança. É comum que os profissionais do ensino sejam, por vezes, muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, principalmente se foram empregadas com “sucesso” em momentos difíceis de sua vida profissional.

Nóvoa argumenta que, por outro lado e, simultaneamente, os professores são um grupo profissional particularmente sensível ao “*efeito da moda*”, o que levou certos pedagogos a criarem ortodoxias como defesa contra o abastardamento dos seus métodos ou técnicas. Uma vez em praça pública, as técnicas e os métodos pedagógicos são rapidamente assimilados, perdendo-se de imediato o controle sobre a forma como são utilizados. Os modismos estão cada vez mais presentes no terreno educativo, em grande

parte devido à impressionante circulação de idéias no mundo atual. A adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma “fuga para a frente”, uma opção preguiçosa que nos dispensa de *tentar compreender*. De qualquer forma, não valem a pena grandes hesitações, porque atrás de uma moda outra virá, alterando a superfície para que nada mude em profundidade. Por isso, todas as precauções são poucas, nomeadamente em áreas de ponta e nos domínios tecnológicos, onde este fenômeno é particularmente ativo.

Nóvoa argumenta que os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que que resiste à moda e é, também, muito sensível a ela. A gestão pessoal deste equilíbrio entre a *rigidez* e a *plasticidade* define modos distintos de encarar a profissão docente. Por isso, é fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual.

O processo identitário passa também pela capacidade dos professores exercerem com autonomia a sua atividade, pelo sentimento de controlarem o seu trabalho. A maneira como cada professor ensina está diretamente dependente daquilo que é como pessoa quando exerce o ensino. Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina? As opções que cada professor tem de fazer no seu dia-a-dia cruzam a sua maneira de ser com a sua maneira de ensinar, e desvendam na sua maneira de ensinar a sua maneira de ser. Nóvoa conclui que é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Segundo Knauth e Oliveira (2004), a Antropologia classicamente tem sido definida como o “estudo do ser humano”. Ela tem se ocupado, de maneira geral, de todos os fenômenos relacionados ao ser humano, às suas origens, vida em sociedade, às formas como ele se relaciona com outros seres humanos e com outros grupos sociais, suas religiões, enfim, sua cultura.

Na sociedade moderna, embora se tenha uma cultura dominante (a famosa “cultura de massa”), há uma série de subculturas que possuem seus próprios valores e crenças. São sociedades multiculturais, com diferentes grupos sociais convivendo muito proximamente e interagindo entre si. Não se pode concluir que, por pertencerem ao mesmo território, falarem a mesma língua, usarem roupas semelhantes, as pessoas pertençam à mesma cultura.

Há uma relação direta da cultura com o corpo, ou seja, são as idéias que as pessoas têm sobre o corpo que vão determinar, por exemplo, o que é considerado “normal” e “anormal”, sua lógica de funcionamento, suas comunicações internas e trocas com o meio externo e os cuidados a ele dispensados. E essas idéias variam de acordo com o grupo social (subcultura). A cultura é tão importante que é possível dizer que se “aprende a ficar doente”.

A cultura pode ser definida como um sistema de crenças e valores compartilhados que influenciam decisivamente o comportamento das pessoas. A cultura indica aos indivíduos padrões que dizem respeito aos modos mais apropriados de comportamento diante de diferentes situações. Além disso, a cultura dá significado às práticas e pensamentos. As regras que formam a cultura permitem a relação de indivíduos entre si e do próprio grupo com o ambiente onde vive. Assim, por exemplo, ela terá implicações no gosto das pessoas, nas suas posturas corporais, na forma como as pessoas percebem e manipulam os seus corpos. Mesmo sem perceber, esse conjunto de noções é incorporado e passa a orientar a maneira com se vê o mundo e se interage com ele, a língua que se fala, o jeito de vestir, o que se come, como se relaciona com as outras pessoas, etc. E por esse motivo não é adequado falar-se de uma “cultura brasileira” ou uma “cultura regional única”. O melhor é dizer “culturas”, no plural.

Relativizar valores é perceber as diferenças enquanto tal, não as colocando em uma escala hierárquica. Relativizar é buscar entender a diferença e o *outro* a partir de *sua* própria cultura. Essa é a posição contrária ao etnocentrismo, visão do mundo em que o próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos por meio dos próprios valores, modelos e definições do que é a existência. O etnocentrismo confronta, então, o grupo do *eu* com o grupo do *outro*, separando os dois e hierarquizando os grupos sociais a partir dessas diferenças, entre “bons” e “maus”, “cultos” e “ignorantes”, “avançados” e “atrasados”. Essa é uma noção igualmente importante na área da saúde, porque é evidente que há perspectivas diferentes em relação à saúde e a doença, dependendo da cultura à qual se está referindo.

Segundo Bueno (2002), nesse contexto, para um ensino efetivo das questões relativas à saúde é fundamental que o professor considere não apenas as idéias que os alunos trazem para a escola, mas que conheça, também, as condições de vida deste aluno e que proponha estratégias de ensino que estimulem a discussão das causas mais profundas dos problemas relativos à saúde. Porque a saúde não é um fenômeno isolado, mas a interação de todas as condições em que a população vive. Não se pode separar o aluno de sua realidade social, econômica e ambiental. Portanto, a educação é a base fundamental para a saúde populacional.

Se os alunos trazem suas próprias explicações para os fenômenos científicos, incluindo aquelas relacionadas com o seu corpo e com a sua saúde, é natural que essas explicações influam na aprendizagem dos conceitos científicos. Nesse processo, a cultura cotidiana não tem que ser substituída pela cultura científica, mas o aluno deve refletir sobre a interação entre as duas culturas. Caberia à escola levar os alunos à responsabilidade e à liberdade de serem, também, autores e criadores do mundo em que vivemos, o que só poderá ser alcançado pela reflexão sobre o vivido.

Entretanto, a questão da saúde é trabalhada somente sob o ponto de vista biomédico, sem levar em consideração as experiências individuais e coletivas vivenciadas no cotidiano das diferentes comunidades. Isso se percebe quando os alunos não fazem relação entre o que aprendem em sala de aula e o que sentem e vêem em suas vidas, pois não conseguem estabelecer qualquer conexão entre o que é ensinado na escola e a realidade que os cerca.

E os nossos alunos são ávidos por explicações, formulam incontáveis perguntas, têm uma curiosidade enorme. E isso é o maior pressuposto para o aprendizado: a curiosidade, a vontade de entender os fenômenos que os cercam. Desta maneira, baseado em minha observação etnográfica, eu diria que vale muito a pena tentar ensinar estas crianças, entretanto...

Retornando a Bueno (2002), concordo que o processo informacional junto às camadas populares depende de uma leitura a partir de suas raízes culturais. Nem sempre a informação leva à razão, pois isso depende das bases culturais, das ideologias e das expectativas sociais desta população. Daí surgirem questionamentos sobre o “repasso” de informações em saúde junto às classes populares: o que seria mais interessante, facilitar/simplificar a mensagem ou possibilitar a construção de um outro conhecimento, que seria o resultado da ação conjunta das partes envolvidas?

No nosso caso, nem uma coisa nem outra, porque nem a simplificação acontece, mantendo um abismo de comunicação que denominei anteriormente de “diálogo de surdos”. A linguagem entra como um fenômeno plural, pois é claro que sujeitos socioculturais têm múltiplas linguagens, várias formas de expressão que vão além da linguagem científica, embora não se mostrem dispostos ou capazes de transpor essa barreira. Os nossos alunos não têm voz, embora possuam uma história de vida, uma linguagem, que se faz necessário legitimar e confirmar, que não deveriam ser dissociadas do processo ensino-aprendizagem. Calar a voz de um aluno significa destituí-lo de qualquer poder.

Segundo o professor Muniz Sodré (2000), é preciso destacar que, apesar de não ter “letras”, largas frações das classes pobres no Brasil são portadores de uma forte cultura popular, porque são herdeiras de uma tradição. Apesar de lhes faltar letra e de lhes faltar renda, eles respondem por uma tradição de cultura popular rica e diversificada. Não ser letrado não significa não ser culto. É possível ter sabedoria, ter cultura, no sentido de uma instrumentalidade para lidar com o real, sem passar pela letra. A vivência democrática da educação e da cultura não consiste apenas em distribuir pelos meios de comunicação ou por redes estatais o bolo de uma cultura já pronta e dada, como se este bolo estivesse constituído para sempre, e bastasse dar fatiazinhas para uns e migalhas para outros.

Luisa Castiglioni Lara (1987), em sua dissertação de mestrado “Por que as crianças não gostam da escola?”, argumenta que a ciência, agora, explica o real que, através dela, torna-se transparente. O único saber reconhecido pela sociedade contemporânea passou a ser aquele constituído pelos conhecimentos científicos que podem ser facilmente divididos, dosados, distribuídos, quantificados e manipulados. Porque a ciência não habita o real é que ela pode se dar o direito de dividi-lo, subdividi-lo, esquartejá-lo, ao mesmo tempo que conduzi-lo e organizá-lo, administrá-lo. Nessa administração dos conhecimentos científicos, nós vamos encontrar os especialistas, os técnicos, os divulgadores, os aprendizes e os excluídos (os que não têm acesso às certezas das verdades científicas). Já em sua propagação escrita, nós vamos encontrar os tratados, as teses, as divulgações de massa e, também, os *livros didáticos*. Esses se constituem em autênticos novos catecismos (e eu acrescentaria: de qualidade muitas vezes duvidosa) segundo os quais deve dar-se o aprendizado das ciências que devem ser assimiladas, não mais para o aprendizado dos antigos dogmas religiosos, e sim para o desenvolvimento da razão.

Como não poderia deixar de ser, é dentro deste imaginário social historicamente construído que as escolas vieram se estruturando, utilizando-se desses tipos especiais de divulgadores: os professores. Estes, com seus catecismos, formam, de um só golpe, os aprendizes e a grande massa dos excluídos: os reprovados e evadidos que nunca sequer terminaram o ensino fundamental. Nas escolas, o saber não tem que ser discutido; o que se pode, no máximo, é escolher a melhor forma de administrá-lo e de divulgá-lo, porque todo o saber já se encontra estabelecido. Seus divulgadores, os professores, já “sabem” (ou têm que dizer que sabem porque afinal cursaram uma faculdade inteira, cada um de uma ciência) o que é a Gramática, a Matemática, a Biologia, a Física, a Geografia, a História. No máximo, a discussão que ainda pode ser feita, e em geral só se dá entre os administradores do ensino, é a que diz respeito à tendência mais “científica” ou mais “humanista” dos currículos escolares, o que vem a ser uma forma de se continuar dando voltas em torno do mesmo currículo. E no centro deste círculo nós vamos encontrar a razão.

No ensino, a razão não precisa mais ser usada para descobrir o novo e nem se vê como necessário o refazer o caminho que levou à formulação das leis, das fórmulas, dos

conceitos: basta conhecê-los e aplicá-los. O real já se encontra conhecido e fixado em representações, bastando somente apreendê-las.

Nossas crianças sentem-se invadidas e esmagadas pela absolutização e pelo volume dos conhecimentos que devem ser aprendidos. Elas têm clareza de que nunca chegarão a dominar todos os conteúdos que a escola ensina. E mais: para serem “aprovados” nossos alunos devem demonstrar serem capazes de explicitar, segundo os moldes pré-fixados, a aplicação das fórmulas e conceitos aprendidos. Não há espaço para intuições, para opções diferentes, para pensar com seu próprio ritmo, com sua própria capacidade de reflexão. Não há espaço para a experimentação, o repensamento e a criação em conjunto.

O esquecimento do que é pensar resultou no desprezo característico das escolas em relação à imaginação, à fantasia, à intuição; produziu o esquecimento de que o intelecto trabalha também com os sentidos e com o corpo todo. Dentro do modelo do racionalismo vigente, que acredita na excelência da cabeça e no seu funcionamento em separado do resto do corpo, não se consegue imaginar um processo de aprendizagem que não seja aquele de estarem todos sentados em uma cadeira, apoiados em uma mesa e na maior “ordem” possível. O que se pretende é que o intelecto possa se desenvolver sem (independente de) qualquer fazer; como se o racionalismo ele próprio não estivesse já inscrito em um modo de fazer que ele mesmo determina. Estar sentado em silêncio é um (não) fazer, assim como é um fazer o apertar parafusos durante dias a fio em uma cadeia de montagem.

Não posso deixar de registrar que, durante a minha observação, a professora não conseguiu estabelecer uma relação satisfatória, suficientemente afetiva, compreensiva, interativa com os alunos. Ela pôde perceber o abismo cultural que os separava, percebeu o quanto isso prejudicava a comunicação entre eles, mas confessou-se incapaz de romper com a discomunicação perversa estabelecida. Não mostrou-se disposta, nem com forças, nem motivação, para traduzir o jargão do livro, tão inacessível para os alunos. Não rompeu com a linearidade do discurso escolar e deixou de aproveitar a demanda existente, sim, por parte dos alunos, em compreender os fenômenos do adoecer, da dor, do sofrimento. O que eles trouxeram de seus mundos para a sala de aula foi, sistematicamente, ignorado, posto de lado, tido como inadequado, sentido pelos alunos como de menor importância, sem relevância ou pertinência. É notório o número de vezes,

ao longo do ano letivo, que os alunos manifestaram suas dúvidas em aula e a professora, sistematicamente, procurou voltar ao “assunto em pauta”, à leitura do livro, permitindo por vezes a expressão de alguns como uma interrupção necessária, como uma demonstração de boa vontade. Pude sentir que o que mais aumentava a angústia, o desconforto de nossa professora era, possivelmente, ter consciência de tudo isso.

Uma de minhas maiores angústias era constatar o quanto as crianças e adolescentes são curiosos por natureza e o quanto o sistema escolar contribui para que parem de perguntar, para que “sequem” sua curiosidade.

A “saúde” só esteve presente nas perguntas formuladas pelos alunos, sempre. Enquanto tema transversal pode-se dizer que não existiu, que nunca obteve respostas, que se apresentou “picotada”, esfacelada para os alunos.

Com relação ao ensino em “educação e saúde”, observamos sempre uma perspectiva bastante tradicional: biológica e individualizante, com ênfase na transmissão de informações, sob a retórica da tecnocracia e em prol da “qualidade”.

Muito embora a minha observação pessoal do campo não permita esse tipo de inferência, eu gostaria de deixar aqui registrada a minha concordância pessoal com o educador Tomaz Tadeu Silva (1995) no que concerne à relação entre currículo e regulação moral. Ele demonstra que há, em geral, uma tendência a identificar o conhecimento inscrito no currículo com o conhecimento produzido no campo científico, artístico ou cultural. Nesse caso, o currículo e a pedagogia atuariam apenas como meios ou correias de transmissão. Essa identificação é, entretanto, problemática, na medida em que o conhecimento produzido naqueles campos sofre uma recontextualização ao passar para o campo da educação. E essa recontextualização consiste, essencialmente, no estabelecimento de regras sobre qual conhecimento pode ser transmitido e a quem, quem está autorizado a transmiti-lo, quando e em qual ritmo deve ser transmitido, e assim por diante. O discurso do currículo, pois, não é apenas uma transposição do discurso científico, artístico, cultural, para o campo da educação. Tampouco se trata apenas de uma questão de “transposição didática”. As regras que estruturam sua transmissão transformam-no em algo que é substancialmente diferente do discurso original. E, essencialmente, essa recontextualização transforma-o em um processo de regulação moral.

Desta maneira, o currículo não é apenas um meio neutro de transmissão de conhecimentos ou informações. Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados (e, por que não, também quais os *livros didáticos*), legítimos, o currículo controla, regula, governa. Por isso, o conhecimento inscrito no currículo não pode ser separado das regras de regulação e controle que definem suas formas de transmissão: a regulação é inerente ao currículo e à pedagogia.

Segundo Silva (1995), esse aspecto de regulação moral do currículo está estreitamente ligado à própria história da escolarização de massa. Porque, historicamente, a gênese da escola está mais ligada à sua constituição como um dispositivo de governo e regulação moral dos indivíduos e populações do que a supostas funções de socialização de uma cultura comum. As funções cognitivas e instrucionais da escola sempre estiveram subordinadas às suas funções de controle e regulação moral. No centro desse processo está precisamente o currículo, como elo de ligação entre o conhecimento e as regras que determinam sua transmissão.

Entretanto, ver o currículo como sendo necessariamente constituído por regulação e controle não significa aceitar os regimes de controle e regulação existentes. Reconhecer a existência de um vínculo necessário entre currículo e governo significa, antes, apresentar uma disposição a examinar as formas pelas quais esse vínculo é realizado e efetivado. Isto é, o vínculo pode ser necessário, mas suas formas não. A diferença entre um regime de regulação e outro pode significar a diferença entre mais exclusão e menos exclusão, entre maior discriminação e pouca ou nenhuma discriminação. Assim sendo, identificar e questionar os atuais regimes de regulação inscritos no currículo (e eu penso que pode ser também a escolha de um livro didático de Ciências “muito ruim”) significa abrir a possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatizá-los e a inferiorizá-los.

Continuo meu raciocínio com Célia Linhares (2001) que afirma que, as desigualdades econômicas e sociais, tão fortemente consolidadas por um tipo de razão e política etnocêntricas, machistas, racistas e calculistas, vêm revigorando suas estratégias para aumentar o controle dos conhecimentos e verticalizar hierarquias dos saberes e das instituições escolares.

Segundo a autora, a escola que os ricos desejam refundar é muito diferente daquela que os pobres urgem por construir. Na primeira, o foco é a conservação e a expansão dos privilégios. Na segunda, o esforço dirige-se para a compreensão das práticas sociais “com as quais e contra as quais” é necessário lutar para a apropriação de saberes por mulheres e homens que fortaleça sua capacidade de imaginar e forjar mundos novos, em que caibamos todos, com nossos sonhos e nossas responsabilidades.

Para aquilatarmos o quanto a escola é atraente e promissora, basta escutar o depoimento de tantas mães, tantos pais e tantas crianças que, mesmo se encontrando nos limites da miséria e, portanto, com fome, sem teto, sem terra e sem trabalho, expressam que seu maior desejo é freqüentar ou fazer os filhos freqüentarem uma escola.

Demonstrando esse alto crédito e investimento na instituição escolar, os exemplos podem ser multiplicados. Assim, se o desemprego aumenta, a propaganda oficial aponta para a escola como um espaço por onde passaria a solução para este problema. Afinal, quem duvida de que a educação escolar represente uma dimensão, ainda que não exclusiva, a facilitar a obtenção de um emprego? Apesar da meia verdade (que requer análises sobre qual educação escolar e qual emprego), afirmações como esta fortalecem um tipo de imaginário em que a escola desfruta de um lugar messiânico. E o mesmo messianismo está embutido em várias outras publicidades educacionais que não só pretendem responder às urgências sociais, sanitárias e políticas, mas que apresentam a escola como uma instituição para prevenir, proteger e corrigir problemas de quase todas as ordens: políticos, sociais e econômicos. Enfim, uma instituição a que se deve recorrer cada vez mais cedo, nela permanecendo até cada vez mais tarde.

Aqui eu me pergunto, novamente, se, da mesma forma que a mídia, as nossas escolas realmente permitem que os alunos “pensem pela própria cabeça”...

Assim como Linhares, encontro-me do lado oposto dos que afirmam que uma educação escolar, por melhor que seja, pode transformar a sociedade. Não é possível termos uma escola com qualidade cognitiva e ética sem que a sociedade também corresponda a estas qualidades, porque não existe redoma que possa isolar e proteger nenhuma instituição. Esta luta é, portanto, interna mas também externa à escola.

Finalmente, Marcellino (2001) revela que é na sala de aula, no contato direto com os alunos que o educador joga o que ele chama de “jogo da verdade”. Assim, os cursos,

os debates, as pesquisas, as teses só têm sentido se considerados em sua finalidade: a ação educativa. E, embora levando em conta as relações com a escola, enquanto instituição e com a sociedade de modo geral, o educador tem na sala de aula o seu espaço de atuação privilegiado, tendo consciência de que, como todos os espaços, esse também é histórico e político e que, portanto, sua ação é limitada.

Uma regra fundamental nesse “jogo da verdade”, no contato face a face com os alunos, é que os discursos serão confrontados com a ação. Ou, pelo menos, o educador deverá buscar os meios para tornar a ação coerente com o seu discurso, pois em qualquer grau de ensino, os alunos têm sensibilidade suficiente para detectar os engodos, no descompasso entre a fala democrática e as ações autoritárias, a pregação do engajamento e a omissão de fato.

Porque a atuação do educador não envolve apenas sua tarefa técnica, mas também um compromisso político. É fundamental valorizar o processo de aprendizagem e não apenas o produto final. E valorizar o processo não se trata apenas da discussão sobre novas técnicas, recursos audiovisuais, ou mais modernamente eletrônicos, para tentar “motivar” o processo de aprendizagem. Não se trata de privilegiar a forma em detrimento do conteúdo, e nem de não considerar a necessidade da dedicação e do esforço que a disciplina envolve. Por outro lado é preciso levar em conta também, como afirma o educador Rubem Alves que “... *só aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer*”, e que é a partir da sua vivência que surgem a disciplina e a vontade de aprender, pois “... *é justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária*” (“Estórias de quem gosta de ensinar”, página 106).

É no “jogo da verdade” da sala de aula que a disciplina se constitui, e não é imposta, é coro e não ditado; usando a bela expressão de Paulo Freire: “*A disciplina não se impõe, se parteja, e se parteja na relação dialética, contraditória, entre autoridade e liberdade*” (“Sobre educação: diálogos”, página 65). Não se trata de ignorar as desigualdades que o processo educativo supõe no seu ponto de partida, mas de considerar também a “igualdade” que deve ser buscada no ponto de chegada.

Nessa perspectiva é que se caminha para a busca do ponto de equilíbrio entre disciplina e prazer, sem camuflar situações de poder, sem disfarçar incompetências técnicas ou falta de recursos, sem discursos desvinculados da prática, procurando

esvaziar, ainda mais, o já parco conteúdo vivido nas nossas escolas. Nessa perspectiva é que o educador deverá optar por considerar a sala de aula como local de cumprimento de tarefas, ou como espaço de diálogo, de vivência e convivência.

Esta caminhada supõe o “andar-com”, o “estar-com” da educação. Supõe também o repartir da alegria da descoberta, um repartir que acrescenta e dá ânimo para prosseguir a caminhada. Paulo Freire (“Sobre educação: diálogos”, páginas 84 e 85) diz que “... *o educador não pode cansar de viver a alegria do educando (...) no momento em que ele já não se alegra, não se arrepia diante de uma alegria, da alegria da descoberta, é que ele já está ameaçado de burocratizar a mente*”.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli E.D.A. de *Etnografia da prática escolar*. 7.ed., Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2002.

_____ *Tendências atuais da pesquisa na escola*. In: Cadernos Cedes 43, Campinas, SP, 1997.

AQUINO, Julio G. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. SP: Ed. Summus, 2000.

ALVES, RUBEM *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 8.ed., SP: Ed. Loyola, 2002.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: Moreira, Antônio Flávio B. e Silva, T.T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 4.ed., SP: Ed. Cortez, 2000.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed.70, 1977.

BOLTANSKI, Luc. *As classes sociais e o corpo*. RJ: Ed. Graal LTDA, 1979.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O poder simbólico*. Lisboa: Ed. Difel, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998 a, 174p.

BUENO, Shirley N. Formação de professores e saúde: entre o senso comum e o conhecimento científico. In: Linhares, C. e Leal, M. C. (org.) *Formação de professores*. RJ:DP&A Editora, 2002.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. SP: Ed. Cultrix, 1982.

CARRIJO, Inês L. M. *Do professor “ideal(?)” de ciências ao professor possível*. Araraquara: JM Editora, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Notas sobre a cultura popular. In: *Cultura e democracia*. 8.ed., SP: Ed. Cortez, 2000.

CITELLI, M. T. C. Fronteiras em litígio: mídia, ciência e humanidades. In: *Seminário de Saúde Reprodutiva na Esfera Pública e Política na América Latina*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 1999.

CUNHA, Maria I. da. *O bom professor e sua prática*. 9.ed., Campinas: Ed. Papirus, 1989.

DAMATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: Nunes, E. de O. (org.) *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Biblioteca de Ciências Sociais, RJ: Zahar Editores, 1978.

DAUSTER, Tânia. *Um outro olhar: entre a antropologia e a educação*. In: Cadernos Cedes 43, Campinas, SP, 1997.

DEPPE, Lara C. L. *A (efi)ciência da beleza: análise da presença do discurso científico na Revista Nova*. Dissertação de mestrado, orientador: Sérgio Carrara, CHS/IMS/UERJ, 2001.

DUARTE, L.F.D. *Da vida nervosa (nas classes trabalhadoras urbanas)* RJ: Ed. Zahar/CNPQ, 1986.

FERREIRA, J. Cuidados do corpo em vila de classe popular. In: Duarte, L.F.D. e Leal, O. (org.) *Doença, sofrimento, perturbação: perspectivas etnográficas*. RJ: Ed. Fiocruz, 1998.

FONSECA, Lana C. de S. Ensino de ciências e saber popular. In: Valla, V.V. (org.) *Saúde e educação*. RJ: DP&A Editora, 2000.

FREIRE, PAULO. *Educação e mudança*. RJ: Ed. Paz e Terra, 1979.

_____ *Pedagogia do oprimido*. SP: Ed. Paz e Terra, 1993.

_____ *Política e educação*. 6.ed., SP: Cortez Editora, 2001.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. RJ: LTC Ed. 1989.

_____ *Cultura como religião e como grande ópera*. In: Kuper, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

_____ *O saber local*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

GLEISER, Marcelo. *O livro do cientista*. SP: Ed. Companhia das Letrinhas, 2003.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. RJ e SP: Ed. Record, 1999.

_____ *De perto ninguém é normal*. 2.ed., RJ e SP: Ed. Record, 2005.

_____ *Toda mulher é meio Leila Diniz* RJ: Ed. Record, 1995.

_____ *Nu e vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca.* RJ: Ed. Record, 2002.

GOODSON, I. *School subjects and the curriculum change.* Londres: The Falmer Press, 1993.

KNAUTH, D.R. e OLIVEIRA, F.A.de. Antropologia e atenção primária à saúde. In: Duncan, Schmidt e Giugliani (org.) *Medicina ambulatorial.* 3.ed., Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.* SP: Editora Ática, 1997.

LARA, Luísa C. *Por que as crianças não gostam da escola?* Dissertação de mestrado pela FGV, orientada por Lilah Xavier de Almeida, 1987.

LOBIANCO, A.C. A psicologização do feto. In: Figueira, S. (org.) *Cultura da psicanálise.* SP: Ed. Brasiliense, 1985.

LOPES, Alice R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.* RJ: Eduerj, 1999.

_____ Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: Moreira, A.F.B. (org.). *Currículo: políticas e práticas.* 2.ed., Campinas: Ed. Papirus, 1999.

LOYOLA, Maria A. *Médicos e curandeiros: conflito social e saúde.* SP: Ed. Difel, 1984.

LINHARES, Célia Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais. In: Linhares, C. (org.) *Os professores e a reinvenção da escola*. SP: Cortez Editora, 2001.

LINHARES, C. e LEAL, M.C. (org.) *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. RJ: DP&A Editora, 2002.

MARCELLINO, Nelson C. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. In: Morais, R. (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* 15.ed., Campinas, SP:Ed. Papyrus, 2001.

MAFFESOLI, Michel. Deixar de odiar o presente. In: *Ética e estética na Antropologia*. Florianópolis: Programa de pós-graduação em Antropologia Social da UFSC/CNPQ, 1998.

MARTINS, José de S. Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão. In: *Caminhada no chão da noite*. SP: Ed. Hucitec, 1989.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.

MAUSS, Marcel. *As técnicas corporais: Sociologia e Antropologia*. SP: EPU/EDUSP, 1974.

MODESTO, A.L. Religião, escola e os problemas da sociedade contemporânea. In: Dayrell, J. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

MORAIS, Regis de (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* 15.ed., Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2001.

NELKIN, D. *Selling science: how the press covers science and technology*. New York: W. H. Freeman and Company, 1995.

NÓVOA, Antônio (org.) *Vidas de professores*. 2.ed., Porto (Portugal): Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Francisco J.A.de *Concepções de doença: o que os serviços de saúde têm a ver com isto?* In: Duarte, L.F.D. e Leal, O. (org.) *Doença, sofrimento, perturbação: perspectivas etnográficas*. RJ: Ed. Fiocruz, 1998.

PAIM, Heloísa H.S. *Marcas no corpo: gravidez e maternidade em grupos populares*. In: Duarte, L.F.D. e Leal, O.F. (org.) *Doença, sofrimento, perturbação: perspectivas etnográficas*. RJ: Ed. Fiocruz, 1998.

PEREGRINO, Mônica. *Uma questão de saúde: saber escolar e saber popular nas entranhas da escola*. In: Valla, V.V. (org.) *Saúde e educação* RJ: DP&A Editora, 2000.

RODRIGUES, José Carlos. *Antropologia e comunicação: princípios radicais*. RJ: Ed. PUC-Rio; SP: Ed. Loyola, 2003.

_____ *O corpo na história* 1.reimpressão, RJ: Ed. Fiocruz, 1999.

_____ *Tabu do corpo* RJ: Ed. Achiamé, 1979.

RODRIGUES, N. e CAROSO, C.A. *Idéia de “sofrimento” e representação cultural da doença na construção da pessoa*. In: Duarte, L.F.D. e Leal, O. (org.) *Doença, sofrimento, perturbação: perspectivas etnográficas*. RJ: Ed. Fiocruz, 1998.

SFEZ, L. *A saúde perfeita: crítica de uma nova utopia*. SP: Ed. Loyola, 1996.

SILVA, Jailson de S. e. *Por que uns e não outros?* RJ: Ed. 7 Letras, 2003.

SILVA, Tomaz T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: Silva, T. T. da. (org.) *Alienígenas na sala de aula*. 4.ed., Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SODRÉ, Muniz e TRINDADE, A.L.da *Cultura, diversidade cultural e educação*. In: Trindade, A.L.da (org.) *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola* RJ: DP&A Editora, 2000.

TOBIN, K. e FRASER, B.J. *What does it mean to be an exemplary science teacher?* Journal of research in science teaching, N.Y., v.27, n.1, p.3-25, jan.1990.

VALLA, Victor V. Procurando compreender a fala das classes populares. In: Valla, V.V. (org.) *Saúde e Educação*. RJ: DP&A Editora, 2000.

VARELLA, D.; BERTAZZO, I.; JACQUES, P.B.; SEIBLITZ, P. *Maré: vida na favela*. RJ: Casa da Palavra, 2002.

VARGAS, Eduardo V. Os corpos intensivos: sobre o estatuto social do consumo de drogas. In: Duarte, L.F.D. e Leal, O. *Doença, sofrimento, perturbação: perspectivas etnográficas*. RJ: Ed. Fiocruz, 1998.

VELHO, Gilberto. Biografia, trajetória e mediação. In: Velho, G. e Kuschnir, K. (org.) *Mediação, cultura e política*. RJ: Ed. Aeroplano, 2001.

WHO, 1986. Carta de Ottawa, p.11-18. In: Ministério da Saúde/Fiocruz. *Promoção da Saúde: Cartas de Ottawa, Sandsvall e Santa Fé de Bogotá*. Ministério da Saúde/IEC, Brasília.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)