

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FILOSOFIA, SAÚDE E SOCIEDADE**

HELENICE DE MOURA SCORTEGAGNA

**O MUNDO DA VIDA NA ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A
CONSTRUÇÃO DO SER SAUDÁVEL NO PROCESSO DE
VIVER-ENVELHECER**

**FLORIANÓPOLIS
2010**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

S423m Scortegagna, Helenice de Moura

O mundo da vida na escola como espaço para a construção do ser saudável no processo de viver-envelhecer [tese] / Helenice de Moura Scortegagna ; orientadora, Lúcia Hisako Takase Gonçalves. - Florianópolis, SC, 2010.

226 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.

Inclui referências

1. Enfermagem. 2. Envelhecimento. 3. Idosos - Educação. 4. Cuidados. I. Gonçalves, Lúcia H. Takase - (Lúcia Hisako Takase). II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. III. Título.

CDU 616-083

HELENICE DE MOURA SCORTEGAGNA

**O MUNDO DA VIDA NA ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A
CONSTRUÇÃO DO SER SAUDÁVEL NO PROCESSO DE
VIVER-ENVELHECER**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Doutor em Enfermagem na Área de Concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Educação, Saúde e Enfermagem

Orientadora: Dra. Lúcia Hisako Takase
Gonçalves

Co-orientação: Dra. Ângela Maria Alvarez
Dr. Agostinho Both

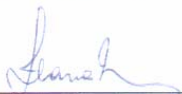
**FLORIANÓPOLIS
2010**

HELENICE DE MOURA SCORTEGAGNA

Esta tese foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do título de:

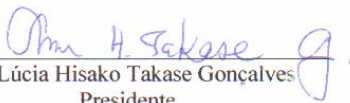
DOUTOR EM ENFERMAGEM

E aprovada em 25 de fevereiro de 2010, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Área de Concentração: Filosofia, Saúde e Sociedade.

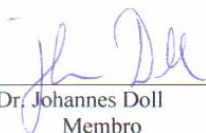


Dr^a Flávia Regina Souza Ramos
Coordenadora do Programa

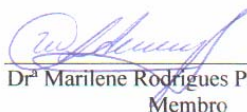
Banca Examinadora



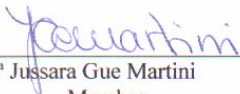
Dr^a Lúcia Hisako Takase Gonçalves
Presidente



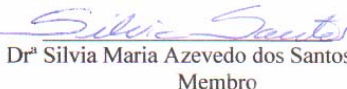
Dr. Johannes Doll
Membro



Dr^a Marilene Rodrigues Portella
Membro



Dr^a Jussara Gue Martini
Membro



Dr^a Silvia Maria Azevedo dos Santos
Membro

À minha **AVÓ SILVIA**, cuja convivência afetuosa e de cuidado foi a origem do meu interesse pelo tema ao qual tenho dedicado os meus estudos e que, na sabedoria de seus 90 anos, tem sido exemplo de vida para mim.

À minha **MÃE MARLI** que, além de cuidado, me deu uma sólida formação até a juventude, me proporcionando a continuidade nos estudos até a chegada a este doutorado, por meio de incentivo e apoio em todos os momentos.

Ao **EDISON**, meu amor, meu companheiro, meu amigo... pela sua presença incansável e paciente em todos os momentos, principalmente pelo apoio familiar, preenchendo as minhas ausências obrigatórias ao longo desses anos. Você é um cuidador nato e foi responsável pela minha saúde afetiva.

Às minhas filhas amadas **SILVIA**, **ELISA** e **LAURA**, por fazerem parte da minha vida e cuidarem de mim ao estimular o meu estudo, ao saber compreender e suportar os momentos de ausência e, principalmente, ao exigir algumas paradas para conversar e se divertir juntas. Espero que o entusiasmo e a dedicação ao meu trabalho possam lhes servir de estímulo para fazerem sempre “mais e melhor”.

AGRADECIMENTOS

Para finalizar esta etapa importante da minha vida contei com a colaboração de muitos e não poderia deixar de expressar o mais sincero e profundo agradecimento a todos que contribuíram e apoiaram, de forma direta ou indireta, para a concretização deste estudo.

Em especial a **DEUS**, fonte de vida e de inspiração, por iluminar meu caminho e guiar meus passos.

Ao **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**, pela oportunidade de aprendizado, realização profissional e pessoal e pela confiança em mim depositada.

À **UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**, pelo apoio que me proporcionou sem o qual não seria possível a concretização do trabalho de doutoramento.

À **DR^a LÚCIA HISAKO TAKASE GONÇALVES**, pelas contribuições significativas nas orientações e pela participação com discussões e questionamentos, desde o projeto de pesquisa, que me estimularam buscar alternativas que viabilizassem a produção desta tese.

À **DR^a ANGELA MARIA ALVAREZ**, pela disponibilidade e apoio, assim como pelas sugestões relevantes feitas durante a co-orientação. Pela compreensão silenciosa dos momentos difíceis pelos quais passei, permitindo que meu tempo interno fluísse, respeitosamente.

Ao **DR. AGOSTINHO BOTH**, referência teórica deste estudo, pela disponibilidade do seu tempo, do seu saber e por compartilhar comigo seu tema de pesquisa, desde o mestrado. Foi presença constante e generosa como um interlocutor disposto a oferecer estímulo, ouvindo com interesse e ânimo todas as questões, dúvidas e problemas que surgiam durante o processo de reflexão e construção da tese.

À **DR^a MARILENE RODRIGUES PORTELLA**, colega e amiga de longa data, sempre disponível e prestativa em partilhar comigo o processo de construção da tese, como fonte de apoio intelectual e de cuidado, pelas suas sugestões e, escuta sensível.

Aos **COLEGAS e PROFESSORES** do Grupo de Estudos sobre Cuidado de Saúde de Pessoas Idosas - **GESPI** e do **CURSO DE DOUTORADO**, turma 2006, pelo compartilhar idéias, conhecimento e experiências.

Às amigas, companheiras dessa caminhada, **DIRCE, JORDELINA (NINA), DULCI, DENISE**, pela forma carinhosa e de cuidado em que se construíram laços afetivos e que se partilharam momentos importantes de nossas vidas. Em especial à **GLEIDE**, pelos laços de amizade, confiança, companheirismo e cumplicidade, que construímos ao longo do doutorado, dividindo conhecimentos, alegrias, dúvidas, preocupações e cuidado. Conviver com vocês foi uma das dádivas dessa caminhada.

Aos **PROFESSORES** da Escola Municipal de Ensino Fundamental Notre Dame, sujeitos desse estudo, que foram prestimosos na sua colaboração, possibilitando a realização deste estudo.

À **BANCA EXAMINADORA**, composta pelos doutores Johannes Doll, Marilene Rodrigues Portella, Silvia Maria Azevedo dos Santos e Jussara Gue Martini, pela disponibilidade em participar e proporcionar discussões e sugestões que, com certeza, servirão para o aprendizado, ajudando a qualificar este trabalho.

Enfim, mais uma vez agradeço a todos, inclusive os não mencionados nominalmente, a confiança, apoio, contribuições e amizade.

A idade de ser feliz.

Existe somente uma idade para a gente ser feliz.

Somente uma época na vida de cada pessoa em que é possível sonhar e fazer planos e ter energia bastante para realizá-los, a despeito de todas as dificuldades e obstáculos.

Uma só idade para a gente se encantar com a vida e viver apaixonadamente e desfrutar tudo com toda intensidade sem medo nem culpa de sentir prazer.

Fase dourada em que a gente pode criar e recriar a vida à nossa própria imagem e semelhança e vestir-se com todas as cores e experimentar todos os sabores.

Tempo de entusiasmo e coragem em que todo desafio é mais um convite à luta que a gente enfrenta com toda disposição de tentar algo novo, de novo e de novo, quantas vezes for preciso.

Essa idade tão fugaz na vida da gente chama-se PRESENTE, também conhecida como AGORA ou JÁ e tem a duração do instante que passa...

(Mario Quintana)

SCORTEGAGNA, Helenice de Moura. **O mundo da vida na escola como espaço para a construção do ser saudável no processo de viver-envelhecer.** 2010. 226p. Tese (Doutorado em Enfermagem), Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

Linha de Pesquisa: Educação, Saúde e Enfermagem

Orientadora: Dra. Lúcia Hisako Takase Gonçalves

Co-orientação: Dra. Ângela Maria Alvarez e Dr. Agostinho Both

RESUMO

A partir da tese de que a escola, por meio de ações educativas de cuidado, permite a formação do sujeito para o viver-envelhecer com mais saúde e expressividade, a pesquisa intitulada: O MUNDO DA VIDA NA ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DO SER SAUDÁVEL NO PROCESSO DE VIVER-ENVELHECER, objetivou refletir junto aos professores de uma escola pública do norte do Estado do Rio Grande do Sul, as ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, sob a ótica do cuidado, para compor um discurso com vistas à promoção do aluno como cuidador de si, dos outros e do ambiente familiar, vislumbrando saúde e maior expressividade da vida em toda sua extensão. Essa proposta investigativa, participativa e dialógica foi conduzida à luz da razão comunicativa concebida por Habermas, utilizando como caminho metodológico a pesquisa-ação, segundo Thiollent. A pesquisa desenvolveu-se em encontros mensais, nas dependências da escola, no período de março de 2008 a outubro de 2009. A longevidade e suas inquietações solicitam reflexão quanto aos valores e modelos vigentes, regidos pelo positivismo, na busca de que novos caminhos sejam traçados, conduzindo a uma proposta pedagógica que vislumbre a formação de um indivíduo capaz de olhar a si e aos outros com dignidade, quer seja na dimensão física, psicológica ou relacional com o ambiente em que se insere. Ir ao encontro dos educadores em seu contexto possibilitou conhecer e refletir o quanto suas ações educativas se aproximam do cuidado e o quanto contribuem, por meio de questões éticas e estéticas, para qualificar as relações humanas, considerando a vida que se estende; o que se encontra fortemente vinculado com as questões éticas de saúde. Os dados emergentes foram analisados qualitativamente, buscando-se unidades de significância que constituíram as categorias: a celeuma no discurso

como reflexo do mal-estar docente: lacuna para o cuidado; cotidiano escolar: o retrato de uma situação como fruto da distorção comunicativa; dimensão das ações educativas de cuidado na intersubjetividade do cotidiano escolar e o agir comunicativo na pesquisa-ação como interface entre educação e enfermagem. A mediação do processo dialógico possibilitou que os professores, ao olharem para si e para o contexto partilhado, se projetassem como sujeitos críticos da sua realidade, do seu contexto e do conhecimento, refletindo quanto a possibilidade de construir novos conhecimentos e de transformar o ambiente pela conscientização e pela (re)significação de suas práticas. A interface entre educação e enfermagem deu visibilidade à situação de descuido dos professores e do cotidiano escolar, revelando que o processo da construção do discurso, norteado pelo cuidado, contribui para o aperfeiçoamento do viver-envelhecer saudável, porque o cuidado passou a ser pensado, não como uma ação resultante da demanda eventual, imposta cotidianamente, mas como uma ação intencional, internalizada como um valor, uma forma de ser e de agir refletida no ambiente. Portanto, pensar na velhice ativa e bem sucedida requer que se pense no aprender e ensinar a viver saudável em todas as fases, assim, a vida tem sua expressão renovada, não pautada na sua brevidade, mas na extensão que almeja.

Palavras-chave: Envelhecimento. Educação. Cuidado.

SCORTEGAGNA, Helenice de Moura. **The world of life at school as a space for formation of healthy human being to the process of aging.** 2010. 226p. Thesis (Doctorate in Nursing), Post-Graduation Program in Nursing, Federal University of Santa Catarina, 2010.

ABSTRACT

Since the thesis related to school, through educational actions of care, which enables the person to live with aging, healthy and with expressivity. The research named: THE WORLD OF LIFE AT SCHOOL AS A SPACE FOR FORMATION OF HEALTHY HUMAN BEING TO THE PPROCESS OF AGING, wants to analyze along with a public school teachers of the North of Rio Grande do Sul, educational work daily developed at school with the perspective of care, to build a speech aiming the student upbringing as a self-care subject that cares about other people as well as his family, expecting health and a greater life expressivity as a whole. This investigative proposal, participatory with discussion, was carried out in a communicative way made by Habernas, using an action-research method, according to Thiollent. The research developed at monthly meetings at school, from March, 2008 to October, 2009. The lifespan and its preoccupations require thoughts about the current rolemodels and values ruled by Positivism in search of new paths, leading to a pedagogic proposal that enables the person upbringing to see himself and others with dignity, as in a physical dimension, psychological or relational with his environment. Getting involved with teachers in their context, made it possible to know and think of how intimate their educational actions are in respect to care and how much they contribute through ethical and esthetics questions, to qualify the human relationships taking into account the lifespan which is closely tied to ethical issues of health. The present data were analyzed in terms of their qualities, searching for significant units that are parts of categories: the excitement in the speech as a result of teaching staff uneasiness: loophole to be cared: everyday school: the outlook of a situation as a result of communicative distortion, dimension of educational actions of care in the inrtersubjectivity of everyday school and the communicative actions at action-research as interface between Education and Nursing. The mediation of a dialog process enabled the teachers to looking at themselves and at the shared context, they established themselves as critical subjects of their reality, from their context and knowledge, reflecting on the possibility to acquire new

knowledge and transform the environment by raising awareness and by (re)signification of their activities. The interface between Education and Nursing brought up distinctness to the teachers' negligence as well as everyday school, showing the construction process of speech, guided by care, contributes for the improvement in favor of healthy aging process, because the care is now considered, not as an action that comes from eventual demand, daily imposed, but as an intentional action, internalized as a value, it is a way of being and acting reflected in the environment. Therefore, thinking about a healthy active aging process requires thoughts on how to learn, teach live healthy in every life period, this way, life has its expression renewed, with no emphasis in its brevity, focused on how long one intends to live.

Key words: Aging, Education, Care.

SCORTEGAGNA, Helenice de Moura. **El mundo de la vida en la escuela como espacio para la construcción del ser saludable en el proceso de vivir-envejecer.** 2010. 226p. Tesis (Doctorado en Enfermería), Programa de Posgraduación en Enfermería, Universidad Federal de Santa Catarina, 2010.

RESUMEN

A partir da tesis de que la escuela, por medio de acciones educativas de cuidado, permite la formación del sujeto para el vivir-envejecer con mas salud y expresividad, la investigación titulada: EL MUNDO DE LA VIDA EN LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SER SALUDABLE EN EL PROCESO DE VIVIR-ENVEJECER, objetivó reflexionar junto a los profesores de una escuela pública del norte del Estado de Rio Grande do Sul, las acciones educativas desarrolladas en el cotidiano escolar, sobre la óptica del cuidado, para componer un discurso con miras a la promoción del alumno como cuidador de sí, de los otros y del ambiente familiar, vislumbrando salud y mayor expresividad de la vida en toda su extensión. Esa propuesta investigativa, participativa y dialógica fue conducida a la luz de la razón comunicativa concebida por Habermas, utilizando como camino metodológico la investigación-acción, según Thiollent. La investigación se desarrolló en encuentros mensuales, en las dependencias de la escuela, en el período de marzo de 2008 a octubre de 2009. La longevidad y sus asuntos solicitan reflexión en relación a los valores y modelos vigentes, regidos por el positivismo, en la búsqueda de que nuevos caminos sean trazados, conduciendo a una propuesta pedagógica que vislumbre la formación de un individuo capaz de mirar a sí y a los otros con dignidad, sea en la dimensión física, psicológica o relacional con el ambiente en que se insiere. Ir al encuentro de los educadores en su contexto posibilitó conocer y reflexionar sobre que tanto sus acciones educativas se aproximan al cuidado y como contribuyen, por medio de asuntos éticos y estéticos, para cualificar las relaciones humanas, considerando la vida que se extiende; lo que se encuentra fuertemente vinculado con las cuestiones éticas de salud. Los datos emergentes fueron analizados cualitativamente, buscándose unidades de significación que constituyeran las categorías: la gritería en el discurso como reflexión del malestar docente: laguna para el cuidado; cotidiano escolar: el retrato de

una situación como fruto de la distorsión comunicativa; dimensión de las acciones educativas de cuidado en la intersubjetividad del cotidiano escolar y el actuar comunicativo en investigación-acción como interfaz entre educación e enfermería. La mediación del proceso dialógico permitió que los profesores, al mirar para sí y para el contexto compartido, se proyectaran como sujetos críticos de su realidad, de su contexto y del conocimiento, reflexionando sobre la posibilidad de construir nuevos conocimientos y de transformar el ambiente por la conscientización y por la (re)significación de sus prácticas. La interfaz entre educación y enfermería dio visibilidad a la situación de descuido de los profesores y del cotidiano escolar, revelando que el proceso de la construcción del discurso, norteado por el cuidado, contribuye para el perfeccionamiento del vivir-envejecer saludable, porque el cuidado pasó a ser pensado, no como una acción resultante de la demanda eventual, impuesta cotidianamente, mas como una acción intencional, interiorizada como un valor, una forma de ser y de actuar reflexionada en el ambiente. Por tanto, pensar en la vejez activa y bien sucedida requiere que se piense en el aprender y enseñar a vivir saludable en todas las fases, así, la vida tiene su expresión renovada, no pautada en su brevedad, y sí en la extensión que desea.

Palabras clave: envejecimiento. Educación. Cuidado.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Processo de codificação dos dados na pré-análise.	101
Quadro 2: Agrupamento temático dos dados para compor categorias.....	104
Quadro 3: Cronograma dos encontros com a síntese dos temas e seus respectivos objetivos que compuseram os seminários.	109
Quadro 4: Ações educativas e atividades desenvolvidas no cotidiano escolar e a percepção dos professores sobre quanto se aproximam de ações educativas de cuidado.....	137
Quadro 5: Atividade lúdica desenvolvida com os professores.	148

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	15
APRESENTAÇÃO	18
1 APRENDENDO E ENSINANDO A SER SAUDÁVEL: O CUIDADO COMO DEMANDA ÉTICA	23
1.1 QUESTÕES NORTEADORAS DE PESQUISA:	25
1.2 TESE.....	26
1.3 OBJETIVO GERAL	26
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	27
2 A CONSTRUÇÃO DO SER SAUDÁVEL NO PROCESSO DE VIVER-ENVELHECER: BUSCANDO SUBSÍDIOS NA LITERATURA	28
2.1 VIVER-ENVELHECER SAUDÁVEL: DESAFIO SOCIAL	28
2.2 VIVER-ENVELHECER SAUDÁVEL: PROJETO A SER CONSTRUÍDO AO LONGO DA VIDA	33
2.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA O MUNDO DA VIDA E PARA O CUIDADO COMPARTILHADO, NA BUSCA DO SER SAUDÁVEL	39
2.4 VIVER-ENVELHECER SAUDÁVEL: A LEGISLAÇÃO COMO REFERÊNCIA.....	46
2.5 EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: DIMENSÃO SOCIAL E DE DESENVOLVIMENTO DA PESSOA.....	54
3 O COTIDIANO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO AGIR COMUNICATIVO: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA	60
3.1 O AGIR COMUNICATIVO NO COTIDIANO ESCOLAR: EDUCANDO PARA O VIVER-ENVELHECER SAUDÁVEL.....	60
3.2 A VIDA E A OBRA DE HABERMAS.....	61
3.3 HABERMAS E A ESCOLA DE FRANKFURT.....	62
3.4 RAZÃO INSTRUMENTAL E RAZÃO COMUNICATIVA: O PENSAMENTO DE HABERMAS	63
3.5 TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA.....	66
3.6 COTIDIANO ESCOLAR: ESPAÇO PARA AÇÕES COMUNICATIVAS	
4 REFLETINDO AÇÕES EDUCATIVAS DE CUIDADO: O AGIR COMUNICATIVO NA PESQUISA-AÇÃO	80
4.1 DELINEANDO O CAMINHO PARA A PROPOSTA COMUNICATIVA	80

4.2 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO E OS PROTAGONISTAS DA INVESTIGAÇÃO	88
4.2.1 A escola.....	88
4.2.2 Os professores.....	91
4.3 OPERACIONALIZANDO A PROPOSTA COMUNICATIVA....	93
4.3.1 Coleta dos dados.....	93
4.3.2 Registro dos dados.....	96
4.3.4 Análise dos dados	97
4.3.5 Refletindo a ética na intersubjetividade	105
5 DESVELANDO O MUNDO DA VIDA NO COTIDIANO ESCOLAR: O DISCURSO DOS PROTAGONISTAS	107
6 AS INTERLOCUÇÕES COMO UNIDADES DE SIGNIFICÂNCIA PARA REFLETIR AÇÕES EDUCATIVAS DE CUIDADO	151
6.1 A CELEUMA NO DISCURSO COMO REFLEXO DO MAL-ESTAR DOCENTE: LACUNA PARA O CUIDADO	151
6.2 COTIDIANO ESCOLAR: O RETRATO DE UMA SITUAÇÃO COMO FRUTO DA DISTRORÇÃO COMUNICATIVA	164
6.3 DIMENSÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS DE CUIDADO NA INTERSUBJETIVIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR	178
6.4 O AGIR COMUNICATIVO NA PESQUISA AÇÃO COMO INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO E ENFERMAGEM.....	190
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS... EM BUSCA DE POSSIBILIDADES	202
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207
APÊNDICES.....	218
ANEXOS	224

APRESENTAÇÃO

O interesse pela pessoa idosa surgiu ainda na infância pelo convívio afetoso com meus avôs, fazendo parte da minha história de vida. Nos 23 anos de trajetória profissional, como enfermeira assistencial e, após, como docente da Universidade de Passo Fundo (UPF), este interesse revelou-se ainda maior, o que serviu de estímulo para a realização do Curso de Pós-Graduação "latu sensu" - Especialização em Gerontologia Social, na UPF, em 1994; a realização do Curso de Mestrado em Enfermagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, em 2000 e, no momento, o doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O tema de estudo “viver-envelhecer saudável” surgiu de questionamentos advindos do confronto com a “dura” realidade em que vivem muitos idosos institucionalizados, por ocasião de atividades desenvolvidas na disciplina que ministro na UPF. Comecei a refletir sobre a condição humana dos idosos e, dessa situação evidenciada, surgiram inquietações relacionadas à como desenvolver ações efetivas, possibilitando uma transformação profunda e verdadeira dessa realidade. Esse desafio resultou em centrar o interesse dos estudos na criança e no seu viver e crescer saudável e não no idoso propriamente dito, por compreender que o envelhecer se expressa saudável à medida que foram oportunizadas experiências positivas e consciência do agir nas etapas anteriores.

Tendo em vista que uma educação ética, centrada na reflexão-ação, permite ao homem em qualquer etapa da existência ser sujeito da sua própria história, comprometendo-se com a realidade e, partindo do pressuposto que é desde a infância que se constrói o viver-envelhecer saudável, enquanto processo individual e social, é que, no mestrado, busquei, por meio de uma prática educativa, reflexiva e dialógica, desenvolver com os escolares a consciência crítica para questões do envelhecimento, enquanto etapa do viver. Esse estudo objetivou a busca do ser saudável no processo de viver com a finalidade de possibilitar uma preparação destas crianças para o envelhecimento próprio e social e, estimular, através das discussões levantadas, um convívio criança-idoso baseado no respeito e no cuidado compartilhado.

Nesse sentido, no doutorado, busquei dar continuidade aos estudos por entender que as ações educativas encontram-se fortemente vinculadas as ações de cuidado, constituídas por elementos e princípios

éticos em comum, que além de complementares são fortalecedores entre si.

Entendendo a educação e o cuidado como fundamentais na formação do protagonismo do sujeito e percebendo a escola como instituição responsável pela vida em formação, bem como o professor como mediador desse processo, tive como objeto de estudo no doutorado as ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, pelos professores, com vistas à busca do ser saudável no processo de viver-envelhecer, para a promoção do aluno como cuidador de si, dos outros e do ambiente familiar. Mais especificamente, com a atenção centrada nos professores busquei refletir em conjunto, mediante a ótica do cuidado, sobre as atividades presentes no cotidiano escolar e compreender de que forma os professores, a partir das suas percepções, estão privilegiando conteúdos e desenvolvendo ações educativas promotoras de hábitos saudáveis e de cuidado.

Para tanto, tomei como referencial teórico-filosófico a proposta da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e como referencial metodológico a pesquisa-ação, pela consonância interna ao propiciarem uma discussão-reflexão de forma interativa, participativa e argumentativa e, o compartilhar conhecimentos e experiências entre os educadores e o profissional da saúde – pesquisados e pesquisador – na busca da tomada de consciência quanto às práticas educativas e do consenso para o planejamento de uma ação. O que representa um passo dado na tentativa de otimizar a velhice com a melhoria da qualidade de vida no processo de viver dos professores e, conseqüentemente, de seus alunos.

O envelhecimento populacional é uma realidade mundial e, o Brasil, até pouco tempo considerado um país de jovens, vivencia também uma mudança em seu perfil demográfico. A longevidade que transformou tanto o perfil demográfico como também o perfil existencial das pessoas assola a sociedade no despreparo para viver esse acontecimento, quando, por não saber como agir frente à vida que se estende, faz surgir dificuldades em constituir expressivamente o envelhecimento.

Em busca, não simplesmente de uma vida longa, mas de saúde e cuidado no seu decorrer, ampliando as suas formas de compreensão e, acreditando que a escola tem um compromisso social para que novos caminhos sejam traçados, visando proposições que contribuam na formação de um indivíduo capaz de olhar-se com dignidade e cuidado, na dimensão física, psicológica ou relacional com o seu contexto, para um viver- envelhecer saudável é que foi desenvolvida a pesquisa

intitulada: O MUNDO DA VIDA NA ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DO SER SAUDÁVEL NO PROCESSO DE VIVER-ENVELHECER.

A conjuntura deste estudo encontra-se aqui relata na forma de sete capítulos:

CAPÍTULO 1, denominado “Aprendendo e ensinando a ser saudável: o cuidado como demanda ética” introduz o tema viver-envelhecer saudável e aponta para a responsabilidade da escola como espaço relevante para a formação do ser cuidador, seja no âmbito individual ou coletivo. Traz as questões norteadoras de pesquisa; apresenta a tese, que foi defendida e confirmada por meio desta pesquisa e os objetivos propostos.

CAPÍTULO 2, “A construção do ser saudável no processo de viver-envelhecer: buscando subsídios na literatura” constitui-se na revisão teórica como forma de situar o tema dentro do contexto sócio-cultural em que se desenvolve, refletindo sobre as possibilidades e o compromisso da educação para que o processo de viver-envelhecer seja qualificado. Entre muitos autores respalda-se, especialmente, em Both, educador por excelência, que em suas pesquisas interliga educação e envelhecimento como demanda ética e estética para uma identidade mais expressiva da velhice; em Waldow, enfermeira que será a principal referência utilizada para definição de cuidado neste estudo. A escolha de Waldow justifica-se por, além de ser enfermeira, direcionar seus estudos em defesa do cuidado promotor de saúde individual, coletiva e ambiental, sem necessariamente haver, a priori, o acometimento de doença. A autora reflete o cuidado concreto como ação e do ponto de vista filosófico, valendo-se do entendimento de outros autores, também estudiosos sobre o tema, mas de áreas distintas da saúde. Seu entendimento sobre o cuidado não está vinculado ao domínio da ação, mas ao respeito no que tange o comportamento ético e estético próprio da condição humana encontrando-se em consonância com os objetivos desta pesquisa.

CAPÍTULO 3, intitulado “O cotidiano escolar na perspectiva do agir comunicativo: uma abordagem reflexiva” apresenta o referencial teórico-filosófico da Teoria da Ação Comunicativa proposta por Habermas, utilizado para fundamentar o desenvolvimento da pesquisa, bem como analisar os dados que emergiram do processo dialógico estabelecido entre pesquisadora e pesquisados. Por conceber a linguagem para o entendimento como resposta ao dilema contemporâneo da razão se mostra adequada sua aplicabilidade na educação, transformando a escola em espaço comunicativo de ação,

lócus das relações apoiadas no entendimento e na solidariedade, o que se encontra em conformidade com as questões éticas e estéticas do cuidado para ser saudável.

CAPÍTULO 4, denominado “Refletindo ações educativas de cuidado: o agir comunicativo na pesquisa-ação”, descreve o referencial metodológico adotado nesta pesquisa e a operacionalização da ação para investigar, compreender e interpretar o fenômeno, abstraindo-o do real para o teórico. Apresenta a contextualização da escola, o perfil dos professores que participaram e os aspectos éticos e legais que permearam a pesquisa.

CAPÍTULO 5, “Desvelando o mundo da vida no cotidiano escolar: o discurso dos protagonistas” apresenta a aplicação do método pesquisa-ação que possibilitou o estabelecimento de um processo comunicativo entre os professores e, destes, com a pesquisadora; traz o relato cronológico e detalhado dos seminários e as reflexões que emergiram do grupo.

CAPÍTULO 6, “As interlocuções como unidades de significância para refletir ações educativas de cuidado”, trata da interpretação do pronunciado pelos professores no decorrer dos seminários e das observações feitas pela pesquisadora sobre situações relativas ao cotidiano escolar mediante a construção de categorias conforme o tema central da pesquisa: “a celeuma no discurso como reflexo do mal-estar docente: lacuna para o cuidado”; “cotidiano escolar: o retrato de uma situação como fruto da distorção comunicativa”; “dimensão das ações educativas de cuidado na intersubjetividade do cotidiano escolar” e “o agir comunicativo na pesquisa-ação como interface entre educação e enfermagem”, que foram analisadas à luz do referencial teórico-filosófico centrado em Habermas; do conceito de cuidado de Waldow; da concepção de identidade existencial na velhice de Both, entre outros autores que contribuem com estudos afins.

CAPÍTULO 7, nas “Considerações Finais – em busca de possibilidades...” apresenta uma reflexão sobre a síntese dos resultados; a importância da pesquisa na contribuição para a interface entre educação e cuidado como produção de conhecimento e de saúde, deixando em aberto possibilidades de ampliar o estudo por meio de novas intervenções investigativas na escola, como ação coletiva e cooperativa na busca de um viver mais saudável, ativo e expressivo no que se refere à vida e sua extensão.

Na sequência seguem as “Referências Bibliográficas” com a relação dos autores consultados e citados no corpo textual que serviram como sustentação a pesquisa e os apêndices e anexo, que são as

documentações legais, requisitos para desenvolvimento de pesquisa.

1 APRENDENDO E ENSINANDO A SER SAUDÁVEL: O CUIDADO COMO DEMANDA ÉTICA

A longevidade é um fenômeno que emerge de conquistas científicas e tecnológicas e que se impõe à sociedade contemporânea como um triunfo, não isento de implicações, responsabilidades e consequências sociais, políticas, econômicas e educacionais. Nesse sentido, a condição humana outorgada pela velhice está por surpreender e por chamar atenção para essa nova categoria social, com características próprias e diferenciadas. E, para responder aos desafios que despontam desse novo perfil humano, se fazem necessários novos enfoques culturais e sociais, bem como um redimensionamento dos recursos sociais e das instituições com vistas a um ajustamento à perspectiva do ser humano longo, considerando as possibilidades da vida.

A escola enquanto instituição irradiadora de ações educativas tem um papel relevante frente à condição renovada da vida, pela longevidade, na formação integral do ser e na construção de um estilo de vida saudável focado no cuidado desse ser, consigo, com os outros e com o ambiente. Como instância socializadora, a escola deve estar articulada com a vida social, econômica e política do país, aproximando o ensino ao contexto em que está inserida e à vida do grupo que está integrada, promovendo experiências de cuidado presente no exercício de cidadania, de convivência e de formação de valores.

A longevidade e suas demandas na relação educação e sociedade exige uma reflexão sobre o sentido que a sociedade atual confere à vida e aos valores vigentes que regem suas ações, pois o que se observa é que a escola tem reproduzido a lógica da razão instrumental, concentrando sua atenção no pragmatismo, na produção e no êxito profissional e social de seus alunos. A escola, em plena sociedade do conhecimento, da informação, sucumbe na reprodução do sistema - que norteado pelo caráter instrumental e tecnicista compartimenta esse conhecimento - formando indivíduos para atender essa demanda social, gerando com isso a competição e o individualismo, que se constituem, mesmo que de forma velada, em injustiças sociais como a violência e a exclusão, entendidos por Habermas como patologias sociais.

O discurso sóciocultural, ao qual a escola não ficou imune, centra-se na hegemonia adulta jovem, no vigor do físico e na capacidade de reprodução e trabalho, estando, a representação da velhice, associada a limitações, deficiências e incapacidades. Dessa forma, a vida,

enquanto realização humana submete-se ao poder político e econômico, deixando-se em segundo plano a racionalidade comunicativa, uma racionalidade promotora do mundo da vida, onde estão contidas as virtudes como solidariedade, respeito, diálogo, justiça, cuidado com o corpo, cuidado com a comunidade – cidadania, entre outras, que qualificam as relações humanas.

Assim, o que se pode perceber é um descuido com a vida, pois ao concentrar a atenção no sucesso e na eficácia estabelece-se uma relação monológica, impessoal entre os sujeitos, que, por não considerar as demais dimensões constitutivas do ser, acaba por colonizar as mentes e os corações, resultando em perda da qualidade de vida e, conseqüentemente, em um processo de viver-envelhecer também desqualificado, desprovido de valor e sem expressividade. O efeito colateral dessa realidade é uma população que envelhece sem refletir sobre a condição humana diante da existência e do ser saudável, como uma atitude ativa em todas as etapas da vida. Há de se levar em conta que atualmente a velhice no imaginário cultural social está relacionada a incapacidades e limitações em decorrência de um processo de envelhecimento, na grande maioria, precário, caracterizado por doenças e fragilidades.

Sabe-se que aqueles que constituirão a futura população idosa daqui há dez ou vinte anos estão, cronologicamente, na meia idade hoje, com suas possibilidades e mazelas de certa forma definidas pelo estilo de vida até então adotado. Nesse sentido, é necessário pensar nos escolares como inseridos em uma sociedade envelhecete, que carecem de uma redefinição da imagem e da gestão contemporânea da velhice, abrindo espaços para novas experiências e vivências, seja no âmbito individual ou coletivo como forma de prepará-los para serem sujeitos ativos, vivendo sua vida com o máximo de qualidade possível. É preciso desafiar a constituição da identidade etária como comportamento convencionalmente definido que distingue modos existenciais e relacionais e que leva a compreensão errônea de que pensar na velhice ainda quando criança é desnecessário.

Portanto, o advento da longevidade, que diz respeito à sociedade como um todo e não apenas aos que se encontram nessa etapa avançada da vida, demanda um repensar sobre o sentido e o significado atribuídos à vida e do quão saudável e ativo o sujeito pode ser em seu processo de viver-envelhecer. Para tanto, é preciso viabilizar uma educação para um tempo de vida longo e qualificado, o que desafia a construção de uma proposta pedagógica voltada para a formação de um sujeito capaz de interagir com seu meio e com os outros a partir do seu entendimento de

excelência.

Diante dessa compreensão lança-se um “olhar” sobre a escola, como espaço propício para uma proposta de relações dialógicas que permita criar alternativas de intervenções de relações saudáveis e de cuidado compartilhado, no que tange as considerações éticas para um estilo de vida longo e qualificado. E, considerando o educador como mediador das ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, têm-se, neste estudo, as seguintes questões norteadoras:

1.1 QUESTÕES NORTEADORAS DE PESQUISA:

- As ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar contemplam o cuidado para ser saudável, com vistas a uma vida longa qualificada no processo de viver-envelhecer?

- Como o processo da construção do discurso pode contribuir para o aperfeiçoamento do viver-envelhecer saudável?

Tomando por base que o sujeito se expressa de acordo com seu contexto e sua interpretação sociocultural é preciso ir ao seu encontro para conhecer sua realidade, sua historicidade e as suas formas de relacionar-se com o meio. E, considerando que a profissional enfermeira tem no cuidado dedicado ao bem-estar do ser humano a sua essência, estando esse articulado com o educar para a promoção da saúde, parece haver argumentos consideráveis para que a enfermeira vá ao encontro dos professores escolares como forma de somar conhecimentos e refletir em conjunto sobre essa temática, na busca de alternativas que possibilitem a ampliação do significado do envelhecimento e da velhice, a partir da mais tenra idade, apontando, como diz Both (1999, p. 35), para “as possibilidades de uma vida longa e as virtudes necessárias para torná-la interessante e socialmente densa em toda a sua extensão.”

Portanto, pensar na velhice ativa e bem sucedida e no ser velho requer que se pense na infância e na criança e, no aprender e ensinar a viver saudável em todas as fases subsequentes, como forma de completar o ciclo vital.

As ações e discussão referentes ao ser saudável e a desenvolver um comportamento de cuidado ao longo da vida devem fazer parte do interesse de muitas áreas, em especial da saúde e da educação, por estas se complementarem a partir de seus interesses centrados na vida e na integralidade do ser.

Como dizia Aristóteles (1999) sobre a necessidade de haver

praticado bons hábitos em sua formação para discutir sobre a felicidade e outros temas centrados nas virtudes, também se acredita que, para possibilitar a inclusão do tema saúde ao longo do viver-envelhecer nos currículos escolares e desenvolver ações de cuidado no cotidiano escolar é preciso que os docentes estejam habilitados, conheçam e pratiquem o cuidado consigo mesmos, entre si e com os estudantes. Para tanto, é imprescindível que os esforços sejam somados, refletindo-se essas questões em parceria, enfermeira e educadores, no intuito de complementaridade como forma de conscientização e transformação da ação.

Discutir em conjunto, de forma crítica-reflexiva à luz da razão comunicativa proposta por Habermas, sobre o educar-cuidando e o cuidar-educando, sua abrangência e efetivação para compor um discurso emancipador fundado no consenso, foi o desafio que se lançou neste estudo em defesa da tese.

1.2 TESE

- A escola por meio de ações educativas de cuidado permite a formação do sujeito para o viver-envelhecer com mais saúde e expressividade.

Assim, buscou-se por meio de uma proposta reflexiva, crítica e dialógica desvelar o “olhar do professor” para as ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar e para as relações interpessoais como demanda ética para formação de valores e construção do sujeito, tendo como base o cuidado com a vida.

Para tanto, esta pesquisa tem por objetivos:

1.3 OBJETIVO GERAL

Refletir, junto aos professores, as ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, sob a ótica do cuidado, para compor um discurso com vistas à promoção do aluno como cuidador de si, dos outros e do ambiente familiar, vislumbrando saúde e maior expressividade da vida em toda sua extensão.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer as ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar pelos professores do ensino fundamental de uma escola pública do Norte do Estado do RGS.

- Problematizar com os professores as ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, refletindo sua proximidade com ações de cuidado com a vida, com vistas à promoção do ser saudável, enquanto ser individual e coletivo.

- Construir um discurso que conduza ao desenvolvimento de ações educativas sob a ótica de cuidado e que contribua para a promoção do ser saudável no processo de viver-envelhecer.

2 A CONSTRUÇÃO DO SER SAUDÁVEL NO PROCESSO DE VIVER-ENVELHECER: BUSCANDO SUBSÍDIOS NA LITERATURA

Esse capítulo tem a finalidade de buscar, junto à literatura, estudos voltados ao envelhecimento humano que permitam refletir a questão da velhice e do ser saudável, no âmbito pessoal e social, como subsídio para a proposição da necessidade de uma educação, a partir da infância, voltada para a potencialidade da vida ao longo do ciclo vital, como forma de constituir a gestão social das idades, com vistas a novos parâmetros diante da vida que se estende. Para tanto o texto foi subdividido em temas relacionados à proposta dessa pesquisa: Viver-envelhecer saudável: desafio social; Viver-envelhecer saudável: projeto a ser construído ao longo da vida; A escola como espaço para o mundo da vida e para o cuidado compartilhado, na busca do ser saudável; Viver-envelhecer saudável: a legislação como referência e Educação para a saúde: dimensão social e de desenvolvimento da pessoa.

2.1 VIVER-ENVELHECER SAUDÁVEL: DESAFIO SOCIAL

A longevidade enquanto fenômeno social manifesta-se como expoente do envelhecimento de parcela significativa da população brasileira e suscita por novas concepções quanto à condição humana outorgada pela velhice. Pois a sociedade contemporânea vive um paradoxo ao confrontar o desejo de alcançar uma vida longa com o conceito de velhice, como tempo de declínio e solidão.

Nesse sentido, Both (2000), quanto à interpretação da velhice ao longo da história da humanidade ocidental, revela ter sido esta, perpassada por conceitos essencialistas, que de forma regular expressavam o temor e a rejeição. Assim, também Agustini (2003), em suas considerações sobre a velhice, busca na origem dessa palavra a sua conceituação, que entende ser constitutiva da representação social sobre essa etapa da vida. Ao encontrar na expressão derivada do latim, *vetulus*, o significado de antigo, antiquado, remoto, gasto pelo uso e compará-la com a similar definição contemporânea de velhice, afirma estarem ligadas por uma estrutura de pensamento, sem muita reflexão ou análise, que define velhice quanto à condição cronológica do indivíduo. Essa idéia reforça a identificação social da velhice com a conotação

negativa desse conceito. No entanto, o autor compreende que com o envelhecimento populacional em pauta, as discussões que nascem em favor dos velhos geram uma confusão de termos, provenientes de mudança de nomenclatura, no intuito de adotar uma terminologia capaz de mitigar o sentido, entendido socialmente como pejorativo, que envolve termos como velho, velhice e idoso. Assim, surgem termos eufêmicos como terceira-idade e melhor-idade, para disfarçar a presença de carga discriminatória no adjetivo utilizado.

No discurso atual, segundo Messy (1999, p. 23), o uso da palavra envelhecimento, como o tempo da idade que avança, ao substituir velhice, entendida como o da idade avançada, denuncia a “denegação de um processo irreversível que diz respeito a todos nós, do recém-nascido ao ancião” apenas fortalecendo “uma ilusão de salvação em que, pretensamente, só os velhos envelhecem [...]”. A essa denegação frente ao envelhecimento e velhice o autor completa com a fala “[...] e já que os velhos são os outros...!” em uma alusão a dificuldade que as pessoas têm em aceitar quando a velhice se instala em si mesmo, o que acaba por repercutir em uma crise de identidade na qual “os velhos passam a enfrentar o descompasso compulsivo resultante do somatório da idade determinada, classificada e quantificada.” (MESSY 1999, p.32). Para esse autor os velhos são colocados em um ser denominado “pessoa idosa” que não existe como entidade individual, mas apenas como termo social, eximido de realidade humana. Isso projeta uma imagem da velhice bastante ameaçadora para os mais jovens por ser incapaz de corresponder a um ideal atingível.

Agustini (2003), ao analisar essas questões conceituais frente à legislação brasileira denuncia que apenas acentuam a representação social do aposentado citando autores como Martinez (1997); Messy (1999) e Peixoto (2000) que corroboram na compreensão de ser uma forma de discriminação conferir um novo status socioeconômico ao idoso, no qual perde seus direitos de igualdade nas esferas da vida social, econômica e política. Assim, diante de critérios seletivos, apesar de a população idosa crescer em número relativo e absoluto, tendendo a ser a maioria da população, o idoso passa a ser no sentido sociológico, enquadrado em uma minoria. Perante esse entendimento, Debert (1999) afirma que, como minoria, os idosos encontram-se duplamente vulneráveis: como minoria, propriamente dita e como vítimas da discriminação e da exclusão características das sociedades ocidentais. Debert (1999), ao afirmar que os critérios e normas da idade cronológica são impostos nas sociedades ocidentais em função da legislação que determina os direitos e deveres do cidadão, refere-se ao estudo

desenvolvido por Meyer Fortes em 1984, que ressalta a cronologia etária na sociedade ocidental como um mecanismo poderoso e eficiente para atribuir status legal, para definir papéis ocupacionais e para formular demandas sociais.

Frente à questão da periodização da vida, Gusmão (2003, p.27) afirma que a natureza da sociedade moderna em classificar coisas e pessoas expõe a violência que há em estipular os limites de um e de outro, segundo uma hierarquia etária, determinando uma representação social de práticas cotidianas e de certas possibilidades sociais, pois parcializa o *continuum* de um processo existencial próprio, transformando “o verdadeiro sentido de pertencer a uma idade por se ter uma idade.” São três os grupos demarcados: a juventude e a vida escolar (tempo de formação); o mundo adulto e o trabalho (tempo de produção); e a velhice e a aposentadoria (tempo de não-trabalho). (DEBERT 1998, p. 56; PEIXOTO, 1998, p.80).

A compreensão de que as idades da vida são constituídas pela experiência histórica e social remetem Gusmão (2003, p. 19) a afirmar que a vida é muito mais complexa do que a idéia de uma “caminhada linear” em decorrência de transições determinadas biologicamente. Nesse sentido, Baltes e Smith (2006) com a intenção de refletir criticamente quanto ao cenário futuro da população que envelhece, diante dos aspectos históricos e das definições, referem-se a nomes como Neugarten e Laslett como pioneiros na idéia de que existem múltiplas idades na velhice. Para Baltes e Smith a noção de terceira e quarta-idade, como fenômeno da evolução humana e da ciência, refere-se a mudanças evolutivas e não à idade cronológica, estando, portanto, sujeita a evolução e à variação. Afirmam ser necessário reconhecer os ganhos e as perdas como duas faces do envelhecimento. Com relação às reservas cognitivas da mente que envelhece, que tem conferido maior qualidade de vida aos idosos, esses autores afirmam não ser em decorrência de um progresso genético, mas devido ao efeito de forças culturais e sociais contemporâneas. Quanto ao potencial intelectual existente na velhice como a inteligência emocional e a sabedoria, mais desenvolvido do que em outras faixas etárias, afirmam conferir formas especializadas de conhecimento e habilidades que podem favorecer para a construção de uma sociedade com forte senso de conectividade intergeracional e de produção cooperativa. (BALTES; SMITH, 2006, p. 15).

Baltes e Smith (2006, p. 25), ao discutirem alguns dados científicos que sugerem que idosos podem ser membros mais efetivos e produtivos da sociedade do que a atual cultura da velhice permite,

trazem como perspectiva a importância do investimento de esforços científicos e políticos em áreas que contribuam para uma melhor cultura da velhice. Nesse sentido, levantam a questão do desafio que representa alcançar a justiça na alocação de recursos entre as diferentes faixas etárias que compõe a sociedade, advertindo ser necessário, para a otimização das condições futuras da população que envelhece pensar em jovens saudáveis e produtivos, que possibilitem o aumento da disponibilidade de recursos sociais que amparem a velhice. Diante dessa compreensão lançam um desafio como novo compromisso dos gerontólogos: o fortalecimento das idades iniciais do curso da vida.

A afirmativa reporta ao entendimento que uma boa política para a velhice exige atenção aos papéis sociais atribuídos aos idosos e a disponibilidade de sistemas de apoio e acesso a cuidados de saúde. Os autores advertem ser necessário pensar no teor das políticas sociais em favor das necessidades da velhice, mas com atenção para que as políticas sociais façam “parte de uma pauta de benefícios que contemplem as necessidades de toda a sociedade e do curso de vida como um todo”, pois entendem ser temerário privilegiar as necessidades da população idosa limitando “os recursos necessários para a melhoria das condições nas fases iniciais da vida.” (BALTES; SMITH, 2006, p. 10). Pois para esses autores

É nas fases iniciais da vida que se constroem os alicerces para o desenvolvimento subsequente e que se estabelecem os recursos que, no futuro, serão necessários para o enfrentamento da velhice. Talvez seja hora de pensar nas idades iniciais, como forma de favorecer a velhice. (BALTES; SMITH, 2006, p. 10).

Na sociedade contemporânea, regida por valores utilitaristas, centrados na produção e reprodução, temos a infância e a velhice às margens desse universo. Ao vislumbrar a criança como sujeito que ainda não produz e o velho como aquele que não produz mais, a sociedade, em virtude de estereótipos preconceituosos, nega a ambos o direito à fala, por não reconhecê-los na condição de atores sociais, produtores de cultura e experiência. Assim, na lógica de uma ordem social adultocêntrica, a criança é vista como potencial futuro, mas o velho e a velhice são vistos como problema social, já que a proximidade com a finitude não permite que se desenhe um futuro. (GUSMÃO, 2003). A autora afirma que objetivando produzir uma sociedade de futuro, na qual

o ser humano atenda aos objetivos capitais que postula, busca-se, em procedimentos educativos, a homogeneização do diverso.

Portanto, as relações de violência social e traços evidentes de exclusão são impostos ao segmento idoso da população em virtude da lógica da razão instrumental orientando o sistema político, econômico e educacional. Pode-se inferir que a dominação da racionalidade instrumental que gerou a hegemonia do jovem e adulto é constitutiva da imagem rejeitada do corpo em transformação que pode expressar limitação, decadência e/ou repulsa, resultando, conseqüentemente, em um óbice reflexivo sobre a condição da velhice como parte da existência humana, fundada em uma experiência pessoal e histórica, enquanto social.

O fato é que, com relação ao que se está presenciando diante da longevidade, tem-se também, segundo Baltes e Smith (2006), mais idosos vivendo mais tempo. Os autores referem projeções que mostram um aumento no número de pessoas acima de 80, 90 anos, até mesmo de centenárias. Isso, assim como tem gerado um espírito de otimismo científico e político-social, em vista da sugestão de que a velhice tem muito potencial latente a espera de ativação por meio de uma melhor cultura material, médica, social e psicológica da velhice, aponta para os riscos associados em estender o curso de vida exageradamente. Segundo dados do Berlin Aging Study (BASE), citado por esses autores, com o avançar da idade há um marcante declínio da saúde física e mental, o que se torna um fator de risco para a perda da dignidade humana e para a oportunidade de os indivíduos exercerem plenamente seus direitos. Assim, com relação a esses dados, os autores advertem que há de se levar em conta a diferenciação existente entre indivíduos que se encontram no processo de envelhecimento no que se refere a parâmetros populacionais, que se baseiam em critérios demográficos, a parâmetros individuais, que se baseiam nas características pessoais que podem diferir significativamente entre indivíduos da mesma idade e, ao potencial para uma boa qualidade de vida.

Essa realidade revela que o advento da vida longa ao determinar uma nova categoria social faz surgir perplexidades e dificuldades quando da sua inserção em um cenário social regido pelo pragmatismo, pela produção e pelo custo-benefício. Diante dessa situação, ao considerar que a identidade humana ocorre em um contexto, Both entende que a realidade na qual o reconhecimento social e as oportunidades educacionais estão concentrados na vida adulta vigorosa, empenhada inteiramente no sistema, constituindo-se em norma final e referencial do desenvolvimento, pode resultar na perda de qualidade de

vida, ao relegar, especialmente à velhice uma condição transitiva em virtude de um processo de desqualificação. (BOTH, 2000, p.20).

Para Both (2000) a construção da identidade existencial na velhice está na dependência da construção de projetos de vida ao longo da vida, para serem desenvolvidos ou continuados na terceira idade. Para tanto, é preciso haver uma conscientização sobre o fato de que o envelhecimento é um processo que se inicia ao nascer e que se prolonga por toda a existência e que, enquanto seres sociais envelhecendo, todos são co-responsáveis pela forma como esta etapa da vida se realiza.

2.2 VIVER-ENVELHECER SAUDÁVEL: PROJETO A SER CONSTRUÍDO AO LONGO DA VIDA

Muitos são os desafios que emergem do viver em uma sociedade envelhecendo. O crescente aumento do número de idosos está por exigir uma reflexão sobre sua repercussão na natureza e na qualidade da percepção e da atitude dos mais jovens sobre esse fenômeno.

A literatura parece indicar que atitudes negativas sobre o envelhecimento e velhice, da população em geral, são comuns. Alguns estudos realizados com escolares nesse sentido, por meio de entrevistas e de desenhos revelam que as atitudes e os conceitos a respeito da velhice e do ser velho são na grande maioria negativos. Entrevistas realizadas com crianças e com estudantes norte-americanos do ensino médio indicaram atitudes negativas sobre a imagem corporal da velhice, pelos sinais físicos de deterioração e, sobre a percepção dessas crianças quanto ao próprio envelhecimento. (COUPER; DONORFIO; GOYER, 1995; FALCHIKOV, 1990; SEEFELDT et al, 1977a, 1977b).

Seefeldt et al (1977a, 1977b) apontam uma pesquisa realizada por MacTavish em 1971, na qual, em uma análise de 300 artigos científicos sobre percepção e atitudes frente ao envelhecimento e velhice, encontrou prevalência nas percepções estereotipadas sobre o idoso. Estas incluíam opiniões que pessoas velhas são geralmente doentes, cansadas, desinteressadas sexualmente, esquecidas, improdutivas e com deficiências em várias combinações e com diferentes importâncias.

Slaughter-Defoe; Kuehne e Straker (1992), ao analisarem a concepção de 104 crianças anglo-americanas, afro-americanas e anglo-canadenses, da quarta série, sobre pessoas idosas, referem ter encontrado atitudes negativas consistentes com estudos anteriores e citam pesquisa realizada por Arnhoff, Leon e Lorge (1964) com 1749

estudantes universitários de seis países como U.S.A, Japão, Porto Rico, Suécia, Grécia e Inglaterra, usando o Tuckman-Lorge Attitude Questionnaire, na qual os resultados sugerem que os estereótipos negativos sobre o envelhecimento e pessoas idosas não aparecem como fenômeno único de uma cultura, mas são aceitos internacionalmente. Os autores afirmam que o estudo sustenta a hipótese de Bernice Neugarten's de que toda pessoa rejeita a velhice porque percebe nela seu futuro e sua finitude. Essa percepção negativa para autores como Newman; Faux e Larimer (1997) podem resultar em uma rejeição para com essa etapa da vida. Esses autores, ao pesquisar a percepção de 71 crianças da quarta e quinta série do ensino fundamental de uma escola pública na Pensilvânia quanto suas atitudes e valores sobre o processo de envelhecimento e sobre pessoas idosas, ampliam a compreensão de estudos anteriores ao analisar e interpretar as respostas das crianças a partir dos valores das próprias crianças e não sob o ponto de vista e dos valores impostos pelos adultos. Ressalvam que o estudo mostrou que as crianças têm uma percepção realista do processo do envelhecimento e que podem ser afetivas nas suas interações com idosos.

Corroborando com esses achados, um estudo realizado por Coelho (1989) revelou, por meio de entrevistas nas quais sujeitos das faixas etárias de 16 a 21; 21 a 35; 35 a 45; 55 a 60 e de 60 anos ou mais opinaram sobre o isolamento do idoso, que não é o jovem que rejeita o idoso, mas sim o adulto. A autora afirma ser perceptível a partir da faixa etária de 35 a 45 anos a rejeição do idoso pela idéia do afastamento do mesmo da família, dando, dessa forma, origem ao isolamento desse idoso. Em estudo similar, mais recente, Davidovic et al (2007) ao entrevistar 162 sujeitos, entre eles, 56 escolares, com idades de 10 a 16 anos e média de 13 anos, adultos com idades de 20 a 47 anos, com média de 34 anos e idosos com idades de 65 a 85 anos, com média de 75 anos, concluíram que a maioria das crianças têm uma percepção e atitude positiva sobre a velhice, se comparados as outras faixas etárias, o que os levou a crer que o preconceito da idade é adotado mais tarde na vida, ressalvando que a educação e programas intergeracionais são a melhor maneira para prevenir a constituição de representação negativa.

Linchtenstein; Pruski; Marshall; Blalock; Plaetke e colaboradores (2001, 2003, 2005) têm estudado a imagem do idoso e a percepção sobre o envelhecimento de estudantes do ensino médio da Escola Santo Antônio no Texas. Em 2001, os autores avaliaram a implementação do programa The Positively Aging na referida escola, que se trata de um material para ensino interdisciplinar baseado em modelos da geriatria e gerontologia para o ensino. O propósito deste estudo era determinar se o

uso deste material no ensino regular da sala de aula mudaria a imagem que os estudantes tinham do envelhecimento. Usaram grupo controle e identificaram que os estudantes que utilizaram o material de ensino e desenvolveram atividades relacionadas mostraram uma opinião mais positiva do envelhecimento concluindo que material para ensino interdisciplinar baseado na geriatria e gerontologia pode ser desenvolvido com sucesso e testado no sistema de ensino público para influenciar nas atitudes sobre envelhecimento. Em 2003, ao estudarem duas classes do ensino médio para investigar atitudes e crenças sobre o envelhecimento e a descrição de modelos e características que as crianças associam ao envelhecimento concluíram, pelos resultados obtidos, que os estudantes vêem seu futuro de forma muito mais positiva do que as mudanças observadas em seus pais ou outras pessoas idosas. Os estudantes não apontaram de forma regular doenças específicas e fragilidade como responsáveis pelas mudanças que observam com o envelhecimento. Isso levou aos pesquisadores identificarem estas respostas como ponto de partida para que educadores desenvolvam material baseado na educação gerontológica que ensina sobre hábitos saudáveis para manter a independência ao longo do ciclo de vida. Em 2005, esses pesquisadores buscaram avaliar desenhos de idosos feitos pelos estudantes do ensino médio com relação à coerência na percepção e estereótipos do envelhecimento humano. As análises indicaram que os estudantes não têm formado imagens fortes e resistentes com relação ao envelhecimento, pois não se encontrou coerência nos estereótipos dos idosos que emergiram das imagens desenhadas pelos escolares. A falta de estereótipos indica para os autores que os estudantes podem não ter elaborado internamente preconceitos sobre idosos e sobre as mudanças associadas ao envelhecimento, sugerindo que os escolares estão abertos para que conteúdos sobre envelhecimento e promoção da saúde sejam trabalhados na escola.

Para Seefeldt et al. (1977b) a importância de desenvolver atitudes positivas sobre o envelhecimento desde muito cedo está em fornecer para a criança um esteio firme que lhe predisponha a agir e reagir em um caminho consistente, quer seja favorável ou não, sobre pessoas, objetos, situações ou idéias. Esses autores já defendiam que atitudes positivas aprendidas desde muito cedo na vida influenciariam o comportamento desenvolvido ao longo da vida com relação aos idosos e com relação ao próprio envelhecimento.

Assim como as pesquisas norte-americanas, em estudo realizado com crianças da quarta série do ensino fundamental de uma escola pública do norte do Estado do Rio Grande do Sul, pode-se perceber na

fala das crianças que as representações construídas sobre o ser velho e a velhice têm sua ênfase nos aspectos negativos desta etapa, o que talvez se deva a diferenças culturais e sociais do contexto vivenciado. No entanto, foi possível perceber também, que as crianças encontram-se receptivas com relação ao tema abordado, com possibilidades, diante de um diálogo reflexivo, tanto de transformarem-se como de serem transformadoras frente à realidade. (SCORTEGAGNA, 2000, 2001).

Trabalhos com enfoques similares ao de Scortegagna (2000, 2001) como de Costa Neto (2004); Marangoni (2007); Martins (2002); Ramos (2006), em suas dissertações de mestrado identificaram estereótipos negativos ao envelhecimento nos escolares e concordam sobre a importância da escola como contexto para a realização de programas educativos e de integração entre gerações como forma de imprimir uma visão e uma atitude positiva diante da vida.

Considerando que as crianças de hoje tem um potencial para viver mais do que as gerações anteriores, o desafio maior está em preparar estas crianças capacitando-as, por meio de uma atitude positiva, a fazer escolhas e planejar o futuro com vistas a buscar o ser saudável ao longo do ciclo de vida.

Schall (1994), integrante do National Center for Health Education (NCHE) de New York, participa do programa Growing Healthy, que é um programa de inclusão da educação para a saúde no currículo escolar e que tem seu objetivo em promover um estilo de vida saudável como escolha para crianças e jovens, com a finalidade de ajudá-los como cidadãos, a crescer e a se desenvolver com saúde na sociedade de hoje. Este programa inicia-se no jardim de infância e tem continuidade em todo o ensino fundamental e está sendo desenvolvido em nove mil escolas de ensino fundamental, em 42 estados. Para a autora este é um projeto interdisciplinar e contínuo que deve incluir tanto os profissionais da saúde como os educadores, pois entende a escola como um lugar apropriado para ensinar as crianças e os jovens a como conduzir sua saúde e os riscos comportamentais. Diante dos resultados positivos obtidos neste projeto, a autora afirma que para a criança agir com responsabilidade sobre sua saúde e dos com quem convive é preciso que tenha, além de conhecimento, motivação. A criança precisa ter noção de que os seus atos hoje terão influência amanhã; ter a compreensão de que ela terá um futuro e que ela pode afetar seu futuro com suas atitudes e comportamentos hoje e, ainda, que ela tem a capacidade de agir saudável. Uma criança que aprenda sobre prevenção pode levar essa percepção para múltiplos aspectos de sua vida, preparando-a para fazer escolhas frente ao ser saudável agora e ao longo de seu desenvolvi-

mento.

Nesse sentido, tem-se observado algumas iniciativas como a apresentada em monografia intitulada “Educação para o envelhecimento” realizada sob autoria de Prates et al (1999), com apoio do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), extensão da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, na qual foi elaborado um “kit educativo” como instrumento pedagógico que dispõe de sugestões para estudo, reflexão e atividades a serem desenvolvidas com os alunos como tema transversal¹ do currículo de ensino. Este estudo, que se caracterizou como uma pesquisa motivacional, foi realizado em escolas de ensino fundamental, públicas e privadas, da rede educacional de Florianópolis, através de reuniões com alunos e corpo docente. Scortegagna (2000), também em monografia intitulada “O processo de viver-envelhecer saudável gerado na infância: uma proposta de cuidado com escolares”, ao realizar uma prática educativa-reflexiva de cuidado junto aos escolares da quarta-série do ensino fundamental de uma escola pública ao norte do Estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de preparar os escolares para o envelhecimento próprio e social, se refere aos temas transversais como uma possibilidade da inserção de conteúdos gerontológicos no espaço curricular. Outra iniciativa encontra-se no exemplo da educação pública paranaense, que assumiu o desafio, a partir de 2003, de repensar primeiramente o Currículo e a seguir o Projeto Político Pedagógico de cada escola, de forma a cumprir a legislação posta pelo Estatuto do Idoso que promulga a importância da educação na promoção de respeito e valorização da pessoa idosa como forma de qualificar a vida em sociedade. Dessa iniciativa surge o Programa do Livro Didático Público dirigido ao Ensino Médio, que até então era o nível da Educação Básica não contemplada pelo MEC no Programa Nacional do Livro Didático. O Programa é composto por doze livros, nos quais há menção a aspectos relativos à questão do envelhecimento humano como processo de vida em disciplinas como filosofia, sociologia, biologia, geografia, história e educação física. Estes livros encontram-se disponíveis para acesso público no Portal Dia-a-Dia Educação.²

¹ Os temas transversais na educação, segundo a resolução nº 2 de 7 de abril de 1998, art. 3º, item IV, inciso (a), são constituídos de assuntos que possibilitam discussão e reflexão sobre questões sociais no âmbito escolar e visam estabelecer a relação entre a Educação Fundamental e: a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: a saúde; a sexualidade; a vida familiar e social; o meio ambiente; o trabalho; a ciência e a tecnologia; a cultura e as linguagens.

² Disponível em: < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2092-8.pdf >

Ao afirmar que “o futuro conta tanto quanto o passado e o presente na constituição individual”, Both (1999, p. 11) revela a compreensão de que “as expectativas do indivíduo sobre seu desenvolvimento também condicionam suas ações e o seu bem-estar biopsicossocial.” Nesse sentido, para o autor, a saúde e a qualidade de vida dependem do conjunto de hábitos e dos projetos capazes de atrair as energias, pois entende que se o indivíduo apresenta para si mesmo uma imagem de uma pessoa capaz de viver até os cem anos será natural dimensionar seus propósitos e aprendizagens na direção dessa perspectiva. O autor afirma que a educação tem seu compromisso em oportunizar novas perspectivas de desenvolvimento, levando os escolares compreender a vida não como fatalidade desenrolando-se ao acaso, mas como uma responsabilidade individual em intervir sobre cada etapa para que seja uma vida qualificada.

A educação encontra, nesse fato, um grande desafio: assumir seu papel de suscitar o homem a refletir sobre sua realidade e sua condição, enquanto ser que vive e envelhece inserido em uma sociedade envelhecida. Nesse sentido, a educação está em voga pela necessidade de maior atenção e debate quanto a novos fundamentos, considerando-se a dimensão ética e estética do conhecimento, com vistas a processos de aprendizagem que contemplem o convívio social humano e a qualidade de vida individual e coletiva para um viver-envelhecer significativo e qualificado.

Para Krout e Wasyliw (2002), a maior parte do diálogo sobre envelhecimento acontece entre pesquisadores, profissionais da saúde, políticos, idosos e entre um menor número, relativamente, de educadores e estudantes. Os autores entendem que o fato de se trabalhar pouco com os escolares sobre o envelhecimento e as escolhas relativas ao futuro, suas transformações e implicações sociais se deve a três razões. Uma razão é que o envelhecimento, historicamente, não faz parte do currículo escolar ou de suas diretrizes. Outra razão é que os professores, muitas vezes, são resistentes e relutam para inserir informações sobre o envelhecimento por não estarem familiarizados com o tema ou por não se sentirem confortáveis em abordá-lo. E, a terceira razão é que o currículo já vem com uma estrutura pronta a cumprir dificultando a inclusão de mais informações. Finalizam a idéia afirmando haver uma pressão sobre as escolas ao se utilizar de testes para avaliar e medir o sucesso e a deficiência da educação.

Both (1999, p. 87) corrobora com a compreensão de Krout e Wasyliw ao afirmar que, na realidade brasileira, os professores selecionam os materiais didáticos de acordo com a visão de mundo da

cultura americana – motivação de progredir e obter sucesso – ocultando o interesse pelas práticas de preservação e valorização da vida e os “alunos pressionados por conteúdos, experiências e avaliações apropriam-se dessas tendências organizadas e abandonam aquelas direções da solidariedade, da igualdade e da proteção da vida e dos interesses referentes aos direitos fundamentais, tolerando a miséria, o fracasso da maioria, a morte precoce e a incapacidade dos mais velhos.”

A partir do entendimento de que o currículo pode ser “o meio pelo qual a sociedade instrui as gerações mais novas na compreensão de um estoque de interpretações das realidades, ensejando que sejam constituídos os conhecimentos, a moral e estética dos seus cidadãos”, Both reflete as transformações que o currículo escolar vem sofrendo ao longo do tempo em função da história e dos costumes julgados oportunos e questiona se o acontecimento social ocorrente na longevidade pode constituir-se em fato social suficiente para que o currículo seja repensado. (BOTH, 1999, p. 79). Vai além, em sua reflexão quanto à educação, longevidade e qualidade de vida, ao lançar um olhar para a escola como mediadora para tal finalidade por meio de “instrumentos pedagógicos como os conteúdos didáticos, o cotidiano, a sala de aula constituída num laboratório de desenvolvimento humano, a metodologia do aprendizado e as relações estabelecidas”, abrangendo, assim, a dimensão cognitiva e moral do conhecimento. (BOTH, 2001, p. 37).

O fato é que a escola tem responsabilidade sobre o que as crianças estão aprendendo e sobre a influência que estes conteúdos exercem sobre seu comportamento, estando implícito o ser saudável ao longo da vida. Nesse sentido a escola deve estar atenta para as experiências que proporciona em termos de desenvolver atitudes positivas nos escolares no que se refere a suas relações com os outros, consigo mesmo e com a natureza.

2.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA O MUNDO DA VIDA E PARA O CUIDADO COMPARTILHADO, NA BUSCA DO SER SAUDÁVEL

Estamos vivendo na era das tecnologias da informação e da comunicação, em um mundo globalizado. Momento, este, entendido como era da conectividade das redes, marcada pela sociedade do conhecimento, que tem imprimido o jugo da exclusão, do reducionismo,

da individualização e da disciplinarização excessiva curricular ao pensamento. Frente a esse contexto encontram-se realidades e dificuldades, como patologias sociais, de ampla dimensão; tão complexas quanto essenciais, que carecem de uma tomada de consciência da sua inteireza e totalidade, na busca constante da integração e da superação. (ASSMANN, 2004).

Considerando as questões emergentes da sociedade contemporânea que se caracteriza pela rapidez do acesso e da obsolescência da informação; pela fugacidade e superficialidade das relações, nas quais máquina e homem se confundem e se complementam, possibilitando tanto a aproximação como a exclusão entre os seres, no que diz respeito à dimensão ético-moral, tem-se a vida que se estende, inserida em um contexto compartilhado, a exigir por uma reflexão quanto à expressão humana frente a esse novo perfil demográfico: como qualificar as relações em um cenário social imediatista; compartimentado e regido pelo pragmatismo, tendo em vista a longevidade como condição humana?

O panorama que desponta diante dessas transformações que tem alterado muitos aspectos da vida cotidiana é de um mundo de contradições, abstruso, no qual a educação encontra como desafio formar cidadãos capazes de contextualizar e enfrentar os problemas de seu tempo, fundada na ética da solidariedade entre os sujeitos. Preparar o indivíduo para compreender melhor a si mesmo e aos outros, capacitando-o para dominar seu próprio desenvolvimento, por meio de uma participação responsável na obra coletiva e na vida em sociedade, é visto como tarefa da educação para o futuro, segundo o Relatório coordenado por Jacques Delors, para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. (DELORS, 2001).

Compreendendo que a educação tem destacado o lado cognitivo e instrumental em relação às demais dimensões que compõe o ser humano e refletindo a importância de mudanças curriculares fundamentadas no princípio da qualidade de vida, Both (1999) avalia a necessidade da escola em privilegiar conteúdos que evidenciam a possibilidade de promoção do bem-estar biopsicossocial dos alunos e do seu contexto, tendo suas ações voltadas para a proteção da vida, seja nas relações com os outros, consigo mesmo ou com o ambiente.

A educação, por estar vinculada à ação formadora do sujeito, faz da escola o lócus favorável para o desenvolvimento de relações dialógicas que permitam a formação do sujeito ético e estético, expressada na participação, na cooperação, na solidariedade, no respeito e na aceitação do outro, no que se refere à individualidade e diversidade

existentes. E, considerando que nas interações estabelecidas em um contexto compartilhado, que englobem componentes moral e emocional, se tem o cuidado como foco unificador, pode-se inferir que educar e cuidar são ações complementares que visam à emancipação dos sujeitos.

O cuidado, como um princípio moral e um exercício cotidiano, é entendido por Mayeroff (1971) como um processo que confere significado a existência ao promover o desenvolvimento e a realização do outro, qualificando os relacionamentos. Nesse sentido, Waldow (2005), para refletir e definir cuidado traz autores como Boff (1999); Griffin (1983); Heidegger (1969); Leininger (1991); Mayeroff (1971); Oliveira (2003); Watson (1988), entre outros, que compreendem o cuidado como um fenômeno universal e essencial, que se expressa e realiza nos relacionamentos com outros seres humanos e com o mundo, como um modo de ser e de estar de cada um. Para a autora, o cuidado consiste em uma postura ética e estética frente ao mundo. Compreende que, como característica estrutural, o cuidado acompanha o crescimento e o desenvolvimento humano em uma atitude de responsabilização e envolvimento afetivo com o outro.

Diante do entendimento que “ser é cuidar” e que as “várias maneiras de estar no mundo compreendem diferentes maneiras de cuidar”, Waldow afirma que, para se tornar um ser de cuidado, um cuidador, é preciso que esse ser tenha experimentado o cuidado, ou seja, tenha recebido ações de cuidado. Pois a capacidade de cuidar está para o quanto e como o ser foi cuidado. (WALDOW, 2005, p. 19).

Ao se estabelecer relações de cuidado que se distinguem por comportamentos de confiança, respeito, interesse, atenção e solidariedade, nas interações cotidianas, o cuidado passa a ser vivido e sentido, refletindo-se no ambiente, criando-se assim um ambiente de cuidado. As pessoas ao sentirem-se bem, reconhecidas e aceitas na sua individualidade e totalidade, em um ambiente de cuidado, conseguem se expressar de forma autêntica, preocupando-se umas com as outras no sentido de atualizar informações, trocando idéias, oferecendo apoio em uma entre ajuda, se co-responsabilizando e se co-comprometendo com a manutenção desse clima de cuidado. (WALDOW, 2005).

Esse ambiente de cuidado, no qual a ação é orientada para o entendimento intersubjetivo pode ser analogicamente comparado ao que Habermas denomina de mundo da vida. Pois o mundo da vida é um contexto compartilhado por sujeitos que interagem através da prática comunicativa, conectando entre si as suas interpretações referentes ao mundo objetivo, social e subjetivo, para o entendimento mútuo sobre algo. O mundo da vida é compreendido como o pano de fundo da ação

comunicativa, que segundo Goergen (2004), ao ordenar os processos de entendimento e justificar as ações pode tanto manter como reproduzir a tradição cultural como também renovar criticamente este saber cultural.

Ao considerar a dimensão ética e estética que permeia as ações de cuidado, as ações educativas e as ações comunicativas, presente no mundo da vida, percebe-se que os elementos constitutivos dessas ações são elementos em comum, como solidariedade, tolerância, respeito, compreensão, responsabilidade e compromisso. O educar e o cuidar são ações imbricadas entre si e com o conceito de mundo da vida, numa dinâmica complementaridade e sinergia.

Portanto, é no mundo da vida que as pessoas desenvolvem ações de cuidado compartilhado como forma de ser saudável e a escola como instituição formadora pode oportunizar ações educativas, centradas no diálogo e na reflexão/ação, que despertem, nos escolares, a criticidade de si mesmo e da realidade que vivenciam, bem como o uso da criatividade para a elaboração interna de conceitos, através da conscientização e do comprometimento pela vida.

Nesse sentido, Both (1999) entende que a longevidade humana está por exigir que, através de uma educação ética, possibilite-se o conhecer, o formar hábitos e o agir, construindo, desta forma, as condições de uma vida longa, com melhor qualidade e vigor e, para isto, a escola é o espaço que permite levar à criança o mundo da vida, sendo esta, responsável pelos efeitos exercidos sobre a vida da criança e o seu futuro, pois a qualidade dos conteúdos aprendidos determina a qualidade das relações com o mundo.

Waldow (2005), ao afirmar que a relação de estar no mundo é um compromisso do eu com o outro e com o cosmo transmite a compreensão de que o cuidado se caracteriza pela sua não linearidade, como um processo dialético, que se verte no cuidado e no não-cuidado. Para a autora o ser humano vive em um mundo que assim como pode ser belo, bondoso e solidário é permeado por conflitos e violência. Se o não-cuidado prevalecer, esse será parte de uma sociedade que tende a se brutalizar, desumanizar, repercutindo na destruição dos seres e do ambiente. Adverte que, para não permitir esse acontecimento é preciso que o cuidado se torne um imperativo moral, parte das relações cotidianas, como forma de preservar e respeitar a vida, de ocupar espaço e buscar identidade.

É bem mais comum, segundo Waldow (2005), encontrar ambientes de não-cuidado, caracterizado por relações de hostilidade, competição, inveja, nos quais as pessoas não têm por hábito a entre ajuda e a solidariedade. Essa constatação de Waldow relaciona-se com o

que Habermas entende por patologias sociais que surgem em virtude da colonização do mundo da vida, pela burocratização e pela monetarização assumirem espaços cada vez maiores em detrimento dos componentes do mundo da vida.

Considerando que as ações e discussões referentes ao cuidado, como forma de ser saudável ao longo do ciclo vital, devem interessar a sociedade como um todo, enquanto sociedade envelhecendo, pode-se valer do entendimento de pensadores e educadores como Both (1999, 2000, 2001) e Mühl (2003), voltados no estabelecimento de uma relação entre a Teoria da Ação Comunicativa proposta por Habermas com a prática pedagógica, assim como Goergen, de que a educação e o processo de socialização formal e informal da atualidade encontram-se sob os princípios da razão instrumental. Goergen acredita que a educação, ao fortalecer a razão comunicativa, voltada para o entendimento, é o caminho para reverter o cenário de competitividade e de não-solidariedade que caracteriza o mundo de hoje. Compreende ser um desafio para a educação contemporânea deter e, até mesmo, reverter a crescente influência dos interesses sistêmicos sobre o ambiente educacional, que deve ser “preservado como um contexto comunicativo por excelência.” O autor aposta no caráter dialético e contraditório dessa teoria ao confrontar dois modelos de racionalidade – instrumental e comunicativa – como forma de que a utopia sobreviva e que a esperança não morra. (GOERGEN, 2004, p. 134).

Intelectuais e educadores como Assmann; Both; Gadotti; Goergen; Maturana; Mühl; Piaget, dentre outros, entendem ser necessário um repensar as práticas pedagógicas por constatarem que a escola não ficou imune aos imperativos da razão instrumental, positivista, que tem afastado a educação de sua razão de ser em virtude de servir como instrumento de repressão e reprodução social, adestrando os indivíduos aos interesses econômicos e ideológicos prevalentes.

Para Goergen (2004), os avanços da razão instrumental encontram na educação o meio de disseminação e controle, resultando no progressivo abandono da tarefa de pensar a sociedade e o ser humano como um todo, na perspectiva educativa de sua humanização. Ao que se pode acrescentar a inferência que acabam, também, por reforçar uma relação positivista, sem mutualidade; impessoal, distante de uma atitude de cuidado, representada pela forma de ser e de se relacionar, constituída por envolvimento, responsabilidade, interesse, compromisso moral, desenvolvida em um ambiente de cuidado, caracterizado pela presença de elementos essenciais como carinho, solidariedade, consideração, entre outros.

Diante dessa realidade, a proposta de Both (1999, p. 84) é que a vida e sua expressividade se constituam em razão de mudança curricular como forma de resistir à colonização do mundo da vida, com especial destaque aos objetivos e as experiências “que promovem a qualidade de vida para todas as gerações e para todas as classes sociais.”

Both (1999) entende que para efetivar essas mudanças é necessário motivar os professores por meio da apresentação de estratégias e conhecimentos que lhes permita evidenciar as possibilidades da extensão qualificada da vida. Para tanto, alunos e professores devem estar atraídos e instrumentalizados, mediante experiências no ambiente escolar, para tomar conta de conceitos e hábitos que expressem o novo projeto pedagógico centrado na compreensão do processo de envelhecimento qualificado, na ampliação da vida e nos meios de produzir recursos que possibilite a realização humana em todo o ciclo de vida.

Nesse sentido, é mister que seja oportunizado o desenvolvimento de um ambiente de cuidado, o cuidado como um exercício cotidiano, o que exige reflexão e conscientização em um engajamento de diversas áreas do conhecimento num projeto coletivo. Ambiente de cuidado compartilhado relaciona-se a aprender e ensinar a ter uma atitude ativa na busca do ser saudável ao longo do processo de viver.

Quando se pensa em práticas de cuidado com a vida pode-se ligar este pensamento a ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar como forma de oportunizar ao sujeito a reflexão sobre a existência humana, como ser que vive e envelhece, para que valores fragmentados possam ser resgatados, destruindo os falsos conceitos e os preconceitos existentes em torno da velhice, oportunizando a (re)significação desse processo, chamando atenção para si mesmo, enquanto único e coletivo, enquanto ser que cuida e é cuidado no processo de viver-envelhecer saudável.

Assmann (2004) compreende ser a educação imprescindível como forma de apostar positivamente na ampliação efetiva do potencial socializador e solidário entre os seres humanos. Percebe ter a educação um papel determinante no desenvolvimento da sensibilidade social como caminho de reorientação da humanidade, tendo a escola um papel de propiciar processos vitais que favoreçam processos de conhecimento. Diante do entendimento que a educação é a mais avançada tarefa social emancipadora, Assmann (2004, p. 29) afirma que, “uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam

necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social.” Para esse intelectual, educar significa defender vidas e, se considerarmos que o cuidado, como parte da história dos seres humanos desde seus primórdios, é a garantia da continuidade da vida, do grupo e da espécie, necessitando de ações educativas que permitam a transmissão desse saber às futuras gerações, pode-se ressaltar, novamente, que educar e cuidar são termos que além de serem complementares formam uma sinergia entre si.

Portanto, a escola, ao se abrir como espaço para ações educativas que permitam ao educando refletir a realidade vivida, possibilita, pela percepção dessa realidade, que esse educando desenvolva uma consciência crítica para a tomada de decisão, de forma consciente sobre si, sobre os com quem convive e sobre a realidade que o cerca, favorecendo que atitudes de solidariedade, colaboração e cuidado compartilhado se façam presentes na coexistência com o outro.

No cotidiano escolar, o cuidado compartilhado pode se fazer presente em todos os momentos, por meio das interações, que quando estabelecidas na totalidade de cada ser, envolve mundos diferentes, sendo possível descobrir o outro e a si mesmo. Essa descoberta revela-se como uma possibilidade para construir novos laços afetivos, para desenvolver afeto, solidariedade e para amparar, apreciar, trocar e compartilhar conhecimentos diversos, de diferentes culturas. O cuidado compartilhado como um processo educativo ético e estético, que respeita a forma particular de cada um sentir e viver o mundo, através das suas experiências vividas e dos conhecimentos adquiridos.

A ação educativa enquanto formativa é complexa, exigindo responsabilidade e comprometimento com uma nova visão da escola, dos conteúdos escolares, do papel dos educadores e da relação da escola com a sociedade, buscando alternativas que melhor respondam ao presente vivenciado e seus desafios.

Esse é o momento em que se vivencia uma transformação social com significativas implicações para a relação existente entre educação e sociedade. A sociedade do conhecimento deve ser vista como uma sociedade de possibilidades para a aprendizagem se o conhecimento for o ponto de encontro e da inter-relação de conteúdos com a experiência vivida como sentido. Isso tem exigido uma nova concepção de educação, encontrando-se implícito nas reflexões dos novos conceitos, o cuidado: o cuidado consigo, com os outros e com o mundo como forma de cuidado com a vida.

Educar para o ser saudável e ativo qualifica o processo de viver-envelhecer, enquanto individual e coletivo, por meio do

desenvolvimento de valores e sentimentos como segurança, autonomia, iniciativa, identidade própria, solidariedade e cuidado compartilhado, nas relações estabelecidas no cotidiano, oportunizando novas perspectivas de desenvolvimento em busca não simplesmente de uma vida longa, mas de um sentido para essa.

2.4 VIVER-ENVELHECER SAUDÁVEL: A LEGISLAÇÃO COMO REFERÊNCIA

Tomando-se a definição de envelhecimento segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), que afirma ser

um processo sequencial, individual, acumulativo, irreversível, universal, não patológico, de deterioração de um organismo maduro, próprio a todos os membros de uma espécie, de maneira que o tempo o torne menos capaz de fazer frente ao estresse do meio-ambiente e, portanto, aumente sua possibilidade de morte. (BRASIL, 2006a, p. 8).

Pode-se perceber que envelhecer é um processo natural do ciclo de vida que, segundo o entendimento do Ministério da Saúde, pode, em condições normais, seguir seu curso sem problemas, mas que pode, também, em condições adversas, exigir cuidados especiais. Mas, diante dessa compreensão, ressalva-se que algumas das alterações observadas nesse processo estão na dependência da assimilação de um estilo de vida mais ativo.

No que se refere a ter uma boa qualidade de vida e aumentar a expectativa de uma vida saudável, ao longo do processo de viver-envelhecer, pode-se tomar o entendimento da World Health Organization – WHO (2005) quanto ao envelhecimento ativo, ou velhice bem sucedida para alguns autores, ser o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança. Esse conceito, que busca ampliar o conceito de envelhecimento saudável e que se aplica tanto a indivíduos como a grupos populacionais, refere-se, além da potencialidade para o bem-estar físico, social e mental, à capacidade de participação dos idosos nas questões sociais, econômicas, culturais, espirituais e civis, conforme as suas necessidades, desejos e

possibilidades. Incluindo-se as pessoas que estão envelhecendo de forma fragilizada ou com incapacidades físicas, que requerem cuidados.

O foco principal do ser saudável, segundo a WHO (2005), é pensar na capacitação do indivíduo e não na incapacidade. A WHO afirma em seu documento que as políticas e programas de promoção da saúde entre idosos permitem que vivam de forma independente por mais tempo. Nesse sentido, reconhece que há uma necessidade premente de políticas e programas que ajudem a reduzir a carga de deficiências na velhice, que se sabe serem a realidade vigente na sociedade contemporânea, constitutiva do imaginário social como característica principal dessa etapa do ciclo vital.

Reconhece, ainda, a importância da construção de um novo paradigma, no qual as pessoas idosas sejam percebidas como participantes ativos de uma sociedade que integra as idades. Sendo necessário, para tanto, educar os jovens “sobre” o envelhecimento ao que se pode acrescentar, também, “para” o envelhecimento, como forma de construir uma imagem nova e positiva da velhice. (WHO, 2005, p. 44).

Considerando os três pilares do envelhecimento ativo preconizado pela WHO como saúde, participação e segurança, no que se refere à participação o documento versa sobre a importância de promover instrução sobre saúde através da educação para a saúde durante o curso de vida. Salientando que é preciso ensinar às pessoas sobre como cuidar delas mesmas e de outros à medida que envelhecem. (WHO, 2005, p. 51).

Avaliando que o envelhecimento acontece em um contexto compartilhado com outras pessoas, para a WHO, interdependência e solidariedade entre as gerações são princípios fundamentais de um envelhecimento ativo, pois entende que a qualidade de vida que as pessoas terão quando alcançarem a velhice está na dependência dos riscos e das oportunidades que experimentaram durante a vida, bem como da forma que as gerações posteriores oferecerão ajuda e apoio mútuos. Portanto, “as intervenções que criam ambientes de apoio e promovem opções saudáveis são importantes em todos os estágios da vida.” (BRASIL, 2006a, p.8). Quanto ao ambiente de apoio como forma de ser saudável se pode trazer o entendimento de Waldow (2005) que corrobora pela sua afirmativa que quando se estabelecem relações de cuidado, cria-se um ambiente de cuidado.

Assim o desafio, segundo o Caderno de Atenção Básica do Ministério da Saúde (BRASIL, 2006a, p.9), que trata do envelhecimento e saúde da pessoa idosa, está em contribuir para que os idosos

redescubram possibilidades de viver com a máxima qualidade de vida, apesar das progressivas limitações que possam ocorrer. Esse documento afirma que “essa possibilidade aumenta na medida em que a sociedade considera o contexto familiar e social e consegue reconhecer as potencialidades e o valor das pessoas idosas.” E conclui com o entendimento de que “parte das dificuldades das pessoas idosas está mais relacionada a uma cultura que as desvaloriza e limita.”

Agustini (2003), com relação à perspectiva negativa da velhice infere que o envelhecimento artificial da população, em virtude do avanço na área médica e não por investimentos de políticas públicas, resulta nas inúmeras dificuldades que o país encontra para tratar essa questão.

Ao ponderar que somos produto e produtores da cultura, a imagem rejeitada da velhice acaba repercutindo na descontextualização das políticas públicas. Cabendo lembrar que as fragilidades das políticas, em virtude da exclusão econômica e social do idoso, podem significar no futuro uma auto-exclusão, ou seja, a exclusão dos que estão por constituir a população idosa brasileira no futuro.

É importante entender, segundo Agustini (2003, p. 41- 42), que a condição do idoso, ao invés de representar um entrave para a família e para o Estado, envolve uma “interação em diferentes estágios do viver em sociedade.” Afirma que o idoso é um elemento importante na análise das relações de forças socioeconômicas, pois “sua atuação está aquém de leituras comprometidas com a ideologia da eterna juventude.” Nesse sentido, refere como exemplo a representatividade dos idosos na renda familiar como sendo razoável na sustentação econômica, principalmente em países como o Brasil devido às crises financeiras constantes atingirem especialmente os mais jovens. Dados do PNAD de 1997 mostram ser a renda média dos maiores de 60 anos superior daqueles que estão na faixa dos 30 anos. (CAMARANO, 2004, p. 21).

Ao discutir a questão do idoso no Brasil por meio da análise de textos legais Agustini aponta a Constituição brasileira de 1988 como sendo decisiva para a inclusão do tema velhice como um problema social relevante. Pois o texto não se restringe a tradicional assistência previdenciária à velhice dos textos anteriores, mas avança ao “assegurar a sua proteção na forma de assistência social, no transporte gratuito nos coletivos urbanos aos maiores de 65 anos, na garantia de um salário mínimo de benefício mensal e no dever de amparo da família, da sociedade e do Estado aos idosos.” Ao preocupar-se com a discriminação negativa ao idoso, proibindo-a, a legislação brasileira preocupou-se também com a discriminação na sua forma positiva ao

conferir aos idosos direitos que outros segmentos sociais não têm. (AGUSTINI, 2003, p.140).

A velhice, na Constituição de 1988, foi abordada de forma objetiva, originando um novo e inexplorado campo jurídico de debate. Nesse sentido, destacam-se a Política Nacional do Idoso, promulgada em 1994, pela Lei nº 8.842, que foi regulamentada em 1996, pelo Decreto nº 1.948. Para atender a crescente demanda da população idosa, em 1999 é anunciada a Portaria Ministerial nº 1.395 que anuncia a Política Nacional de Saúde do Idoso, na qual determina ajustes e adequações necessárias e elaboração de projetos, planos e atividades conforme as responsabilidades atribuídas aos órgãos e entidades do Ministério da Saúde nas diretrizes. Frente à importância de ampliar a resposta do Estado e da sociedade às necessidades da população idosa, em 2003 é aprovado o Estatuto do Idoso que, por meio da Estratégia Saúde da Família dá visibilidade aos idosos e famílias em condições de fragilidade e vulnerabilidade social. A situação torna imperiosa a readequação da política de atenção à saúde dos idosos, sendo, então aprovada a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, pela Portaria Ministerial nº 2.528/2006. (BRASIL, 2006b).

Segundo a Portaria Ministerial, em seu anexo, a legislação brasileira relativa à atenção ao idoso, embora seja avançada, a prática, ainda é insatisfatória e salienta que seu foco centra-se, especialmente, na parcela da população idosa que tem seu envelhecimento marcado por doenças e agravos que lhes impõem limites ao bem estar. (BRASIL, 2006b). A imagem da velhice que a legislação brasileira desvela é representativa do imaginário social como sendo uma etapa de limitação física, mental e social, constituída pelas alterações biológicas observáveis, bem como pela real mudança ocorrida no perfil epidemiológico da população brasileira, conseqüente ao aumento da expectativa de vida. Dessa forma, as leis objetivam a proteção do idoso, assegurando os seus direitos sociais ao criar “mecanismos que promovam autonomia, integração e participação efetiva do idoso na sociedade brasileira.” (AGUSTINI, 2003, p.29). Mas Agustini ressalva que essas iniciativas, por si só, não asseguram a eficácia das mesmas e nem resolvem a discriminação social que os velhos estão expostos. Pois ainda é grande o número de relatos de violência de várias ordens contra os idosos na sociedade brasileira. Nesse sentido, a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (PNSPI), ao fundamentar a ação do setor saúde na atenção integral à população idosa e àquela em processo de envelhecimento, aponta que o apoio aos idosos praticado no Brasil ainda é bastante precário. (BRASIL, 2006b).

Frente a essa consideração é que a PNSPI tem a saúde do idoso como uma das seis prioridades e apresenta uma série de ações para a promoção do envelhecimento saudável e da manutenção da máxima capacidade funcional do indivíduo que envelhece, pelo maior tempo possível. Assim, manifesta em seu propósito, o entendimento do legislador que o crescimento demográfico da população idosa brasileira exige a preparação adequada do País para atender às demandas das pessoas na faixa etária de mais de 60 anos de idade. Para tanto, prevê a necessidade de que sejam desenvolvidas ações de orientação para os idosos e para os indivíduos em processo de envelhecimento quanto à importância da melhoria constante de suas habilidades funcionais, mediante a adoção precoce de hábitos saudáveis de vida e a eliminação de comportamentos nocivos à saúde, salientando que tal tema será objeto de processos educativos.

A PNSPI, nas Diretrizes, a partir do entendimento que não se fica velho aos 60 anos, mas como resultado de um processo natural, que “acontece ao longo de toda a experiência de vida do ser humano, por meio de escolhas e de circunstâncias”, afirma que “envelhecer de forma saudável e ativa³ exige promoção da saúde em todas as idades.” (BRASIL, 2006b, p. 5).

Diante desse entendimento, o legislador, por meio da Articulação Intersetorial, prevista na PNSPI, busca salientar a necessidade de parceria com o Ministério da Educação para, entre outras ações

a inclusão nos currículos escolares de disciplinas que abordem o processo do envelhecimento, a desmistificação de senescência, como sendo diferente de doença ou de incapacidade, valorizando a pessoa idosa e divulgando as medidas de promoção e prevenção de saúde em todas as faixas etárias e a adequação de currículos, metodologias e material didático de formação de profissionais na área da saúde, visando o atendimento das diretrizes fixadas nesta Política. (BRASIL, 2006b, p. 12).

A questão educativa para a promoção do envelhecimento

³ A abordagem do envelhecimento ativo baseia-se no reconhecimento dos direitos das pessoas idosas e nos princípios de independência, participação, dignidade, assistência e auto-realização determinados pela Organização das Nações Unidas – WHO (2002). (BRASIL, 2006b, p. 6).

saudável encontra-se em conformidade com a Política Nacional do Idoso (PNI), que no Capítulo II – Dos Princípios e das Diretrizes, Seção I, art.3º, II, afirma: “o processo de envelhecimento diz respeito à sociedade em geral, devendo ser objeto de conhecimento e informação para todos”; indo além da formação de recursos humanos quando no Capítulo IV – Das Ações Governamentais – no art.10, III, b, prevê, na área da educação: “inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto.” Sendo que essa diretriz encontra-se também no Capítulo V – Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – do Estatuto do Idoso, art.22: “Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.” (BRASIL 1994, 2006c).

Both (2000, p. 98) ao avaliar as mediações do Estado e da Universidade na identidade existencial da velhice, a partir do olhar dos idosos, revela que em seus proferimentos, os mais velhos apontam para as instituições como os lugares da constituição de significados para a identidade existencial. Ao que o autor afirma ser necessária, diante da mudança no perfil demográfico, uma mudança nas instituições, como forma de mobilização para a conquista do desenvolvimento para todas as idades. Entende que

a longevidade concebe-se expressivamente à medida que o estoque das interpretações e das relações de poder for qualificado no processo de envelhecimento e na velhice. Dessa maneira, a ética social probabilizará o desenvolvimento de acordo com as relações de poder que se estabelecem em torno daqueles que envelhecem. O estoque cultural acerca da velhice pode ser aperfeiçoado pela universidade e por outras instituições à medida que elas produzam novos conhecimentos. (BOTH, 2000, p. 16).

Nesse sentido, Both (2000) afirma que cabe ao Estado e a educação realizar intervenções expressivas que promovam novas interpretações sociais e culturais, livres das distorções da lógica da razão instrumental, com o intuito de promover novos costumes e concepções para um perfil humano mais expressivo diante da longevidade.

Assim, tomando-se o dispositivo legal da PNI e do Estatuto do Idoso quanto à construção de um currículo que atenda a demanda vigente da longevidade, novamente ressalva-se o entendimento de Both (1999, p. 79) que, ao abordar o tema currículo, qualidade de vida e longevidade, afirma ser o currículo um instrumento poderoso mediante o qual “a sociedade instrui as gerações mais novas na compreensão de um estoque de interpretações das realidades” objetivando constituir “os conhecimentos, a moral e a estética dos seus cidadãos.” Diante dessa compreensão pode-se trazer o entendimento expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de reconhecimento quanto à magnitude da importância da educação por esta envolver todas as dimensões do ser humano, ou seja, suas relações individuais, civis e sociais. (BRASIL, 1998a).

O Plano Nacional de Educação (PNE), com base no consenso de diversos estudos realizados nos últimos cinquenta anos sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança e de suas aprendizagens posteriores e em observância a Constituição Brasileira, entre os Objetivos e Prioridades, assegura a garantia de ensino fundamental obrigatório a todas as crianças de 6 a 14 anos, como um direito de cidadania; quanto ao ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. (BRASIL, 1998b).

Para Piaget

afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa a rigor, garantir para toda a criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções [...]. (PIAGET, 1988, p. 34).

Ao se afirmar que todos têm direito a educação fica evidente o entendimento do PNE quanto à educação ser elemento constitutivo da pessoa, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. Nesse sentido, prevê novas perspectivas para que o escolar domine o novo mundo que se desenha ao propor a inserção de temas transversais, na estrutura curricular, como forma de vincular o ensino ao cotidiano dos sujeitos em formação.

Diante desse conjunto de metas educacionais percebe-se o

interesse em se estabelecer uma ponte entre a escola e a sociedade como forma de aproximar o ensino da realidade vivenciada pelos escolares, possibilitando o uso da criatividade para a elaboração interna de conceitos, através da conscientização e do comprometimento pela vida.

Entretanto, para que isso se efetive de fato, transformando as leis e diretrizes previstas para a educação em realidade no cotidiano escolar, por meio de um novo currículo, é preciso, segundo Doll (2004), manter um diálogo com todos os participantes envolvidos no intuito de, pela integração, assumirem a co-responsabilidade nas decisões. Para o autor, o currículo não é tudo, apesar da sua importância na garantia da estrutura e dos fundamentos da formação, pois entende haver a necessidade de um preenchimento de sua estrutura pelo trabalho didático dos professores e pelos processos de aprendizagem dos alunos num esforço conjunto de ensino-aprendizagem de professores e alunos engajados. (DOLL, 2004).

Este tipo de relação de cooperação depende, na escola, do olhar da escola e concretamente do professor sobre a sala de aula. Compreende relações tanto espontâneas como provocadas para a realização de exercícios de cooperação, de respeito e admiração mútua. (BOTH, 2004). Pois, quando se fala em cotidiano escolar e ações educativas a imagem a que se remete é a do professor como mediador na construção do conhecimento; o professor socialmente instituído como interlocutor na reflexão crítica do escolar sobre a realidade que compõe o contexto, possibilitando sua constituição como sujeito de consciência, situado no mundo.

Assim, o desafio que desponta para a educação está em oportunizar a reflexão-conscientização-ação, com foco na dimensão ética e estética do conhecimento, contemplando as relações humanas no âmbito individual e coletivo com vistas a um viver-envelhecer significativo. Pois a condição humana renovada pela vida que se estende está por exigir espaço no cenário educacional brasileiro como necessidade vigente da transformação demográfica e epidemiológica da sociedade contemporânea, revelando o grau de importância em refletir o ser saudável, enquanto processo do viver-envelhecer, como forma de qualificar a vida em toda sua extensão.

2.5 EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: DIMENSÃO SOCIAL E DE DESENVOLVIMENTO DA PESSOA

A qualidade de vida do ser humano, enquanto individual e coletivo, na dinâmica saúde/doença, segundo Silva (1995), já interessava Nightingale (1837-1901), que acreditava ser parte da responsabilidade da enfermagem um processo educativo que permitisse desvelar as possibilidades do ser humano, resultando em transformações. Data de 1892, segundo Ferriani e Cano (1983), a iniciativa de Florence em constituir um grupo de enfermeiras denominado Missionárias da Saúde, para ministrar ensinamentos de higiene, colocando, de forma precursora, a prevenção acima da cura.

Nesse sentido, a compreensão de que o sujeito, para crescer e desenvolver-se física, mental e emocionalmente, necessita de condições favoráveis como alimentação, higiene, formação de hábitos, sentimentos de confiança, segurança, inter relação e interação, é preciso considerar, para tanto, o processo educativo que isto envolve.

Ferriani e Cano (1983), ao abordarem o tema saúde escolar trazem um pouco da sua história, que remonta para 1902, nos Estados Unidos, seu início. Em 1903, foi estabelecido o primeiro serviço municipal para escolares, coordenado pela enfermeira Lina Rogers, iniciando-se a partir de 1905, através de parceria entre o Ministério da Saúde e a Secretaria de Educação de New York, os Programas de Saúde, organizados pela enfermeira Lilian Wald.

Em “sintonia com o movimento higienista” que se expandia internacionalmente, no Brasil, tem-se na autoria do Dr. Balthazar Vieira de Mello, dois livros: *A hygiene na escola* (1902) e *Hygiene escolar e pedagogica* (1917), produzidos em sua “militância pela institucionalização da inspeção médica das escolas paulistas.” Sob a influência da primeira obra publicada é que se deu a implantação da Inspeção Médica Escolar, “instituída em 1911, pelo Decreto n. 2.141, como repartição do Serviço Sanitário de São Paulo e, transferida mais tarde, pela Lei 1.541, de dezembro de 1916, para a Diretoria Geral da Instrução Pública.” (ROCHA, 2005, p. 92 - 93).

Em Londres, a partir do Congresso Internacional de Higiene e Demografia, em 1981, foi proposto que um grupo de enfermeiras visitasse as escolas primárias para examinar as crianças, o que ficou definitivamente estabelecido em 1982, tornando-se Amy Hygles a primeira enfermeira em escola primária. Isto, no Brasil, segundo Ferriani e Cano (1983), aconteceu sob a forma de ensaios por volta de

1930. Através de lei, em 1935, foram criados cargos para enfermeiras escolares na Guanabara, o que abrangeu cerca de duzentas enfermeiras da rede de saúde pública. Em 1936, a enfermeira escolar era considerada como parte integrante de qualquer organização educacional e tinha como objetivo principal assegurar o máximo de saúde e de cooperação dos escolares o que a colocava, desta forma, em contato com pais e professores.

Ferriani e Cano (1983) citam como parte da história da saúde escolar no Brasil, a lei nº 4024, criada em 20 de dezembro de 1961, que no artigo 90, ao referir-se a educação dizia que em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe os sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médica, odontológica e de enfermagem aos alunos. No entanto, apesar da existência desta lei, no Brasil, a saúde escolar foi uma área de atuação insipiente e pouco efetiva da enfermagem de saúde pública, realizada ou através da Secretaria de Saúde ou pelos cursos de graduação em Enfermagem de algumas universidades. Estes autores citam, ainda, como parte da história da saúde escolar, a lei nº 5692, do ano de 1971 que, através do artigo 7º, colocava como caráter obrigatório para as escolas de primeiro e segundo graus, a inclusão, em seus currículos, de programas de saúde.

Targino (1984) refere que estudos realizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), sobre esta lei, consideraram que os programas de saúde vieram atender as novas tendências da educação, reconhecendo que o desenvolvimento deste programa, nas escolas, fez parte importante da educação geral, sendo um meio vital de promover saúde. Este autor segue dizendo que devido aos objetivos estabelecidos nos pareceres nº 2264/74 e nº 540/77, a educação para a saúde visava a auto capacitação dos indivíduos e dos vários grupos de uma sociedade para lidar com os problemas fundamentais, relativos à saúde da vida cotidiana. (TARGINO, 1984, p. 8). Targino comenta ainda, que é preocupação da Organização Mundial de saúde (OMS)⁴, estudar e elaborar estratégias para prevenção das doenças no mundo, com maior ênfase naquelas que podem ser evitadas, a partir de um processo educativo, ministrado nas escolas. Segundo este autor, na implementação dos programas de saúde esperava-se que a escola assumisse o seu papel de órgão irradiador das ações educativas e,

⁴ A Organização Mundial da Saúde (OMS) é uma agência especializada em saúde, fundada em 1948 e subordinada à Organização das Nações Unidas. Tem por objetivo desenvolver ao máximo possível o nível de saúde de todos os povos.

juntamente com os serviços de saúde e comunidade, formasse uma geração capaz de participar ativa, consciente e organizadamente na formulação e execução dos planos visando uma melhoria da qualidade de vida da população.

Em um primeiro momento, em virtude do contexto, os programas de saúde nas escolas caracterizaram-se pela transmissão formal de conteúdos sobre temas específicos e isolados voltados para os aspectos físicos da saúde. Diante dessa perspectiva, assumiram um perfil assistencialista e de medicalização, no qual as escolas exerciam um papel passivo. Mas, essa tendência sofreu transformações gradativas em virtude de um novo paradigma da saúde, que começou a se esboçar a partir da Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, organizada pela OMS e UNICEF⁵ em Alma-Ata, em 1978.

Na Declaração de Alma-Ata, em que o mote era “Saúde para todos no ano 2000”, os cuidados primários de saúde incluíam, entre outros: educação em relação a problemas prevalentes de saúde e a métodos para sua prevenção e controle. Alma-Ata representou o ponto de partida para outras iniciativas, sendo dada sequência por meio da Carta de Compromisso com a Promoção da Saúde, adotada em Ottawa, em 1986, ao desafio da mudança em direção a novas políticas de saúde que reafirmem a justiça social e a equidade como pré-requisitos para a saúde, assim como a defesa da saúde e a mediação política como processos indispensáveis para alcançá-la. (OPAS/OMS, 2006).

A Carta de Ottawa tornou-se referência para as demais conferências internacionais de Promoção da Saúde, promovidas pela OMS (Adelaide, 1988; Sundswall, 1991; Bogotá, 1992; Jacarta, 1997; México, 2000; Bangkok, 2005), assim como Conferências Mundiais realizadas pela União Internacional de Promoção da Saúde e Educação para a Saúde - UIPES⁶ (1991, 1995, 1998, 2001, 2004); III Conferência Regional Latino-Americana de Promoção da Saúde em São Paulo, no

⁵ The United Nations Children's Fund – UNICEF. Agência da Organização das Nações Unidas (ONU) que apóia técnica e financeiramente projetos e ações pela sobrevivência, desenvolvimento e proteção de crianças e adolescentes. A ONU é uma instituição internacional formada por 192 Estados soberanos, fundada após a 2ª Guerra Mundial para manter a paz e a segurança no mundo, fomentar relações cordiais entre as nações, promover progresso social, melhores padrões de vida e direitos humanos.

⁶ A UIPES, associação mundial de pessoas e instituições, tem como missão promover a saúde no mundo e contribuir para a equidade na saúde entre os países e dentro de cada país. Criada em 1951, em Paris, a União opera em estreita cooperação com a OMS, UNESCO, e UNICEF. A UIPES cumpre sua missão construindo e operando uma rede profissional de pessoas e instituições para encorajar o livre intercâmbio de idéias, conhecimentos, técnicas e experiências, e o desenvolvimento atualizado de projetos relevantes nos níveis global e regional.

ano de 2002. (OPAS/OMS, 2006).

Considerando esses movimentos, o entendimento de saúde estendeu-se para uma estreita relação com desenvolvimento, passando a saúde de componente fundamental ao desenvolvimento, para essencial em sua razão de ser. Assim, o novo paradigma de saúde centra-se na Promoção da Saúde como “estratégia que permite que as pessoas e a comunidade exerçam maior controle sobre os determinantes sociais e seu estado de saúde para melhorar a qualidade de vida.” Nesse sentido, o grande desafio atual, para “alcançar a promoção da saúde em um mundo globalizado”, são as exigências em “ir mais além da visão setorial tradicional centrada na atenção primária e sistemas de atenção à saúde, para as intervenções de educação e comunicação sobre as condutas ou estilos de vida das pessoas.” (OPAS/OMS, 2006, p. 4).

Nessa perspectiva, para a promoção da saúde na criação de ambientes favoráveis para a saúde, entendendo-se como ambiente o social e o físico, têm-se, entre outras, o desenvolvimento da iniciativa da Escola Promotora de Saúde. Segundo a OMS, a “iniciativa promove o desenvolvimento de conhecimento e habilidades no ambiente escolar para minimizar as condutas de risco e apoiar a adoção de estilos de vida saudáveis.” (OPAS/OMS, 2006, p. 6).

A inclusão do Brasil nesse processo de reflexão e valorização da promoção da saúde escolar pode ser identificada pela iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela lei nº 9.394, conforme Brasil (1996a, 1997), mediante os quais prevê uma mudança geral na educação brasileira, pelo entendimento da necessidade de uma educação transformadora da sociedade, ao assegurar, segundo Gonçalves (2008, p. 182), uma “ação integrada e intencional entre os campos da educação e saúde, considerando que ambos se pautam, fundamentalmente, nos princípios de formação da consciência crítica e no protagonismo social.”

A partir desta lei, que passou a ser implantada em 1997, encontramos, de acordo com a Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 2 de sete de abril de 1998, que no art. 3º, item IV, inciso (a) estabelece os temas transversais na educação. Nesse sentido, Gonçalves (2008, p. 183) avalia que dentro do capítulo relacionado ao tema transversal saúde, sugere-se que

toda escola deve incorporar os princípios de promoção da saúde indicados pela OMS, com os objetivos de fomentar a saúde e o aprendizado em todos os momentos; integrar profissionais de

saúde, educação, pais, alunos e membros da comunidade, no esforço de transformar a escola em um ambiente saudável; implementar práticas que respeitem o bem-estar e a dignidade individuais e implementar políticas que garantam o bem-estar individual e coletivo, oferecendo oportunidades de crescimento e desenvolvimento em um ambiente saudável, com a participação dos setores da saúde e educação, família e comunidade.

Dessa forma, as Escolas Promotoras de Saúde, como iniciativa internacional, passam a ser uma experiência adotada, também, pelo Brasil, a partir de 1995, por ocasião do Congresso de Saúde Escolar, no Chile, como acordo firmado para a criação de Rede Latino-Americana de Escolas Promotoras de Saúde. O resultado é uma crescente consolidação técnica entre os Ministérios da Saúde e da Educação, potencializando a ação educativa em saúde nos espaços institucionais. (BRASIL, 2006d).

No sentido de integrar e potencializar como programa nacional esta iniciativa, adotada por cidades brasileiras como Rio de Janeiro, Curitiba, Salvador e Maceió, os Ministérios da Saúde e da Educação, assinaram Portaria Interministerial nº 749/05 e 1.820/06 constituindo a Câmara Intersetorial Educação em Saúde na Escola com o objetivo de discutir diretrizes para elaborar a Política Nacional de Educação em Saúde na Escola. (BRASIL, 2006d).

As Escolas Promotoras de Saúde, enquanto programa, representam experiências pedagógicas caracterizadas pela ruptura com o modelo cartesiano, autoritário e normativo, estando sua ação orientada numa perspectiva libertadora, reflexiva, criativa e transformadora, própria do processo de produção da saúde, o qual se constrói coletivamente, refletindo um saber que expressa a realidade vivenciada, servindo de “referência para a constituição de sujeitos sociais que assumem o protagonismo de sua saúde e de suas vidas.” (BRASIL, 2006d, p. 8).

Para que esta proposta se efetive cabe advogar em prol de novos arranjos institucionais e de uma ressignificação da escola enquanto espaço para o desenvolvimento humano saudável, como promotor de atitudes positivas para a saúde, capacitado para cuidar de si, dos outros e do ambiente em que se insere, pois no processo educativo precisa haver uma interação entre as relações éticas e estéticas, próprias dos seres

humanos, para que não se brutalize o conhecimento, mas se proporcione um intercâmbio entre o ser e seu ambiente.

3 O COTIDIANO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO AGIR COMUNICATIVO: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA

Questionar a vida, a relação dos homens entre si e com a natureza em uma busca constante e incansável pela verdade faz parte das inquietações que assolam a existência humana e que encontra na filosofia uma forma de expressão. Portanto, esse capítulo objetiva fundamentar o desenvolvimento da investigação valendo-se, como referencial teórico-filosófico, da proposta defendida por Habermas em sua Teoria da Ação Comunicativa, possibilitando uma reflexão mais abrangente e efetiva para a compreensão do fenômeno estudado.

3.1 O AGIR COMUNICATIVO NO COTIDIANO ESCOLAR: EDUCANDO PARA O VIVER-ENVELHECER SAUDÁVEL

Na tentativa de traçar uma linha do tempo a partir da antiguidade até a era moderna sobre o conceito filosófico de verdade, percebe-se que muitos são os entendimentos sobre a verdade desde o nascimento da filosofia com Platão e Sócrates e muitas questões são levantadas nesse sentido, conforme a perspectiva, a percepção e o interesse do filósofo, como a relação desse conceito com o modo de vida, com a produção do conhecimento e com sua influência na conceituação de ciência, bem como na sua determinação de lugar ao homem no universo.

Nesse sentido, tem-se nas idéias de Jürgen Habermas, um filósofo contemporâneo, a compreensão da linguagem como um instrumento de entendimento e não de influência sobre o outro, que tem no consenso sua pretensão de verdade e validade. Habermas afirma que quem tem a verdade tem o poder, pois compreende que se poder é aquilo com que sujeitos atuam sobre objetos em ações bem sucedidas, o sucesso da ação está na dependência da verdade dos juízos que entram no plano da ação, resultando, assim, uma dependência do poder em relação à verdade.

A filosofia que surgiu pela vontade de resolução política dos impasses sociais vividos na realidade da Grécia Antiga, permanece na atualidade para compreensão dos conflitos decorrentes de grandes temas políticos, científicos e sociais, em meio à diversidade existente, como forma de buscar o equilíbrio na constante busca da verdade, pela crítica e pela reflexão.

Diante da importância da filosofia ao longo da história no que se

refere a refletir não só as ocorrências no mundo, mas as possibilidades humanas de desenvolver conhecimento têm-se a contribuição de Habermas com uma análise crítica do papel da filosofia.

Segundo Habermas (1989a), Kant, ao introduzir um novo modo de fundamentação na filosofia, a partir da teoria do conhecimento, atribuindo a essa o papel de indicador de lugar às ciências e de juiz supremo perante a cultura em seu todo, excede a tarefa e as forças da mesma, resultando, como consequência, o abandono da pretensão de razão, originária do pensamento filosófico em si. Para Habermas, a tarefa atribuída à filosofia por Kant, significaria a morte da filosofia, o que resultaria no fim da convicção de que a “força transcendente que associamos à idéia do verdadeiro ou do incondicional seja uma condição necessária para formas de convivência humanas.” (HABERMAS, 1989a, p. 19). Habermas entende que a filosofia tem seu papel como guardiã da racionalidade e como intérprete, voltada para o mundo da vida, encontrando na hermenêutica a possibilidade de conferir autoridade epistêmica àqueles que buscam entendimento mútuo por meio da linguagem e da ação. Pois, para esse intelectual, a filosofia elevou a modernidade, desde o final do século XVIII, a tema central de suas reflexões. E, nesse sentido, mediante o fascínio por esse tema filosófico, Habermas busca na reconstrução do discurso filosófico da modernidade, apresentá-la como um projeto inacabado. (HABERMAS, 2002).

Nesse capítulo pretende-se, portanto, adentrar na teoria proposta por esse intelectual como forma de conhecer sua perspectiva filosófica referente ao ser humano, acreditando na sua capacidade de reconhecer as dificuldades presentes em seu contexto; na sua capacidade de transformar e de auto-superar a sociedade.

3.2 A VIDA E A OBRA DE HABERMAS

Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, nascido em 18 de junho de 1929, na cidade de Düsseldorf, representa a segunda geração de filósofos da Escola de Frankfurt. Realizou seus estudos universitários em Göttingen, Zürich e Bonn, com interesses confluentes em campos científicos diversos como da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da economia, da história, da política e do direito, o que lhe confere uma pluralidade teórica, com a qual busca refletir acerca do conhecimento, das ciências, da sociedade, do Estado e

da racionalidade.

Sua trajetória acadêmica foi admirável. Em 1949 iniciou seus estudos universitários concluindo-os, em 1954, com a tese de doutorado sobre o filósofo alemão Schelling (1775-1854) intitulada: “O absoluto e a história.” Tornou-se assistente de Theodor W. Adorno no Instituto de Pesquisas Sociais em Frankfurt, entre 1955 e 1959. No período de 1961 a 1971 lecionou filosofia e sociologia na Universidade de Frankfurt e na *New York School for Social Research*. Várias obras foram publicadas pelo filósofo no decorrer destes anos, destacando-se sua tese de pós-doutorado: “Mudança estrutural na esfera pública”, orientada por Wolfgang Abendroth, da Universidade de Marburg. No período de 1971 a 1982 assumiu a direção do Instituto de Pesquisa Social Max-Planck, em Starnberg e buscou aprofundar suas pesquisas referentes à Teoria da Comunicação. Em 1983 Habermas retorna a lecionar na Universidade de Frankfurt, aposentando-se em 1994. Contudo, permanece contribuindo para a estruturação do conhecimento por meio de obras publicadas e palestras.

De suas principais obras destacam-se: *Evolução Estrutural da Vida Pública* (1962); *Teoria e Prática* (1963); *Lógica das Ciências Sociais* (1967); *Técnica e Ciência como Ideologia* (1968); *Conhecimento e Interesse* (1973); *Teoria da Ação Comunicativa* (1981); *Consciência Moral e Agir Comunicativo* (1983); *Teoria da Ação Comunicativa: complementos e estudos prévios* (1984); *O Discurso Filosófico da Modernidade* (1985); *Pensamento Pós-Metafísico* (1988); *Passado como Futuro* (1990), entre outras. (IAROZINSKI, 2000; MEDEIROS; MARQUES, 2003).

3.3 HABERMAS E A ESCOLA DE FRANKFURT

Um grupo de teóricos, representados por Max Horkheimer (1895-1973); Theodor W. Adorno (1903-1969); Herbert Marcuse (1898-1979) e Walter Benjamim (1892-1940) e mais tarde Jürgen Habermas (1929), com a intenção de oficializar suas idéias e conceitos acerca dos acontecimentos da época como exploração da classe trabalhadora, Estado e suas formas de legitimação, desigualdades sociais resultantes do capitalismo, críticas às ciências objetivistas; à ideologia dominante e à razão iluminista, inauguram, na década de 20, a Escola de Frankfurt.

A Escola de Frankfurt surge, então, em um cenário tenso politicamente, com a instauração de um caos social crescente que resulta

na descrença de que a razão seria um instrumento viável para a instauração da paz, harmonia e tranquilidade entre os homens. Essa escola torna-se conhecida por desenvolver uma “Teoria Crítica da Sociedade” com o objetivo de promover, por meio de reflexões filosóficas, além do entendimento a transformação social.

Historicamente a Escola de Frankfurt enfrenta períodos decisivos nos quais se evidencia um distanciamento na postura política e ideológica de seus integrantes. Mesmo que caracterizada pela heterogeneidade entre o pensamento dos seus representantes, esses direcionaram como ponto comum em suas obras, críticas ferrenhas à sociedade industrial moderna, que, em virtude do processo de modernização, adota como forma de racionalidade, a racionalidade instrumental, definida pela organização e escolha de estratégias visando alcançar determinados propósitos. (IAROSZINSKI, 2000; MEDEIROS; MARQUES, 2003).

Habermas partilha dessa crítica, mas contribui na busca de superação das oposições que transpassam a cultura contemporânea ao repensar o conceito de razão e racionalização, ampliando esse conceito para o de uma razão que contém em si possibilidades de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa. (GONÇALVES, 1999).

Sua preocupação centra-se na reformulação da Teoria Crítica como forma de esclarecer e suprir algumas lacunas deixadas pelos seus fundadores, para tanto, Habermas aprofunda suas reflexões e críticas com relação ao conhecimento das ciências, sociedade e racionalidade sustentando-se nas idéias de alguns cientistas e filósofos como Kant, Hegel, Marx, Weber, Freud, Adorno, Horkheimer, Austin e Searle, entre outros.

A sua trajetória é marcada pela Teoria da Ação Comunicativa (1981), mediante a qual Habermas rompe com o paradigma da filosofia da consciência, em que o sujeito estabelece uma relação monológica com o objeto, trazendo, por meio de um novo entendimento de racionalidade, o paradigma da comunicação, em que os sujeitos atuam em uma relação de reciprocidade na busca do entendimento mútuo sobre algo.

3.4 RAZÃO INSTRUMENTAL E RAZÃO COMUNICATIVA: O PENSAMENTO DE HABERMAS

O século XVIII caracterizou-se pela crença da emancipação do

homem pelo uso da razão; pelo progresso significativo na ciência e na tecnologia. O positivismo resultante que se estendeu para o século seguinte intencionava por meio da razão e da racionalização libertar o homem de toda dominação. No século XX percebe-se que a modernidade está em crise por haver uma fragilidade teórica frente à visão racional, reducionista e instrumentalista que se instaurou.

O entendimento da razão e da racionalidade requer que se busque o entendimento do homem e a compreensão do complexo contexto no qual se insere.

O conceito de "racionalização" foi descrito por Max Weber (1864-1920) para caracterizar o processo de desenvolvimento existente nas sociedades modernas, que é determinado pelo acréscimo progressivo de esferas sociais que ficam subjugadas a critérios técnicos de decisão racional, no qual o planejamento e o cálculo tornaram-se partes integrantes de procedimentos envolvendo questões administrativas. (GONÇALVES, 1999).

A racionalização da ação social, para Max Weber, Adorno, Horkheimer e Marcuse, relaciona-se ao trabalho industrial desenvolvido na sociedade capitalista, que teve os artifícios e a racionalidade expandidos para outros domínios da vida social, posicionando na neutralidade de valores todas as questões sociais (entendidas como subjetivas e irracionais) que não eram cabíveis de se resolver sob a ótica da relação de meio e fins, fugindo do âmbito da economia e da eficácia. Para esses pensadores, a ciência e a técnica, por visarem o domínio e a submissão da natureza ao homem, são formas de dominação política, intrínsecas ao próprio processo de construção do homem. Nesse sentido, a razão, como forma de libertação e emancipação do homem é entendida como uma ilusão iluminista, tornando-se como um sinônimo de poder e barbárie. Este pensamento pessimista relaciona-se com o pensamento de Weber, que acreditava ser a única razão social da modernidade, a razão burocratizada. Para Adorno, a oposição ao conceito de razão estaria na arte, enquanto para Horkheimer na religião. (GONÇALVES, 1999; MEDEIROS; MARQUES, 2003).

Habermas, por sua vez, direciona seus questionamentos à sociedade a partir de dois conceitos de razão – a razão instrumental e a razão comunicativa. A razão instrumental, conduzida por regras técnicas, que visa uma ação orientada para os fins se contrapõe a ação comunicativa que se refere à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que estabelecem uma relação interpessoal. (HABERMAS, 1999, v.I, p. 124).

Mas Habermas não assume uma atitude radical em sua crítica a

racionalidade instrumental da ciência e da técnica por entender que estas contribuem de certa forma, para a autoconservação do homem, pois considera que o trabalho, pela sua essência de dominar a natureza para pô-la a serviço do homem, possui uma racionalidade do mesmo tipo da racionalidade da ciência e da técnica, isto é, uma racionalidade que consiste na organização e na escolha adequada de meios para atingir determinados fins. Para ele, a ciência e a técnica, ao ampliar as possibilidades humanas, libertam o homem do jugo das necessidades materiais, pois percebe o desenvolvimento da espécie humana, como resultado de um processo histórico de desenvolvimento tecnológico, institucional e cultural, que acredita interdependentes entre si. Assume uma postura radical ao contrapor-se a universalização da ciência e da técnica, isto é, posiciona-se contra a penetração da racionalidade científica, instrumental, em esferas de decisão onde deveria imperar outro tipo de racionalidade: a racionalidade comunicativa. (GONÇALVES, 1999; HABERMAS, 1999, v. II, p.161).

A expressão racionalidade está diretamente relacionada com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento do que com a aquisição de conhecimento em si. (HABERMAS, 1999, v. I, p.24).

Para Habermas, a construção do conhecimento na perspectiva da modernidade desenvolveu-se sob o caráter da racionalidade instrumental, com desígnios técnicos, desvirtuando-se e, conseqüentemente, não alcançando as propostas contidas no projeto da modernidade. Entende que a razão instrumental dominou a ciência, que por ser exata e objetivante exime o sujeito pensante e seu papel reflexivo na construção do conhecimento. Frente a essa concepção propõe a superação do paradigma da modernidade - o da consciência, pelos paradigmas da comunicação e da interpretação compreensiva (filosofia hermenêutica), como forma de defender a libertação e a emancipação do homem por meio de um processo permanente de interação - pelo uso da razão. (HABERMAS, 1989a, 1999, v.I).

Acredita que apenas mediante uma teoria da ação comunicativa é possível abordar, de forma adequada, a problemática da racionalização social. Para ele, a racionalidade das opiniões e das ações é o tema fundamental da filosofia. Afirma que

a filosofia pragmática e a filosofia hermenêutica [...] abandonam o horizonte no qual se move a filosofia da consciência com seu modelo do conhecimento baseado na percepção e na representação de objetos. [...] a prática finalizada

e a comunicação lingüística assumem um outro papel conceitual-estratégico, muito diferente do que tocara à auto-reflexão na filosofia da consciência. (HABERMAS, 1989a, p. 25).

Habermas defende que compete à argumentação, estabelecida na ação comunicativa, a tarefa de reconstruir as pressuposições e as condições pragmático-formais do comportamento racional. Para esse filósofo é a partir de um processo contínuo e permanente de interação, que possibilite, por meio das relações comunicativas cotidianas, a construção de uma verdade consensual coletiva, que se transformará a razão, antes percebida de forma unilateral, em um processo cognitivo, próprio da condição humana.

3.5 TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

A Teoria da Ação Comunicativa é uma das principais obras de Habermas, publicada em 1981, para a compreensão da construção do conhecimento na sociedade moderna. Segundo Habermas, a teoria da ação comunicativa não é uma metateoria, mas sim, o “principio de una teoría de la sociedad que se esfuerza por dar razón de los cánones críticos de que hace uso.” (HABERMAS, 1999, v.I, p.9). O conceito de Ação Comunicativa, utilizado primeiramente por Mead, seguido de Garfinkel, pressupõe segundo Habermas,

el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión. (HABERMAS, 1999, v. I, p. 143).

Essa teoria se fundamenta em três complexos temáticos que se encaixam entre si: conceito de racionalidade comunicativa; conceito de sociedade, que associa o mundo do sistema e o mundo da vida e uma teoria da modernidade que explica o tipo de patologias sociais que se tornam cada vez mais visíveis. (HABERMAS, 1999, v.I, p.10).

A intersubjetividade é a idéia central da teoria, considerando que

a linguagem é o pilar fundamental para o restabelecimento da razão no interior do pensamento e do conhecimento moderno. Na intersubjetividade mediatizada pelas interações linguísticas cotidianas é que se inserem as operações cognitivas. O filósofo refuta a idéia de um sujeito solitário que reflete e perscruta sobre o objeto. É para ele, pois, no agir comunicativo e cooperativo estabelecido nas interações que se possibilita o nexa da prática e da comunicação cotidiana, também tematizado como mundo da vida, no qual se retém o mecanismo de aprendizagem. (HABERMAS, 1989a, p.25, 1999, v. I, p. 499).

A linguagem quando empregada para o fim do entendimento mútuo seja para um consenso ou até mesmo um dissenso, segue a relação de intersubjetividade, na qual o falante comunica-se com outro membro de sua comunidade linguística, expressando aquilo de que tem em mente, sobre algo no mundo. (HABERMAS, 1989a, p. 40).

Para Habermas a ação comunicativa tem que ser dotada de sentido e para que isso seja possível, tem que ser inteligível tanto para quem a profere, como para os ouvintes e membros da mesma comunidade linguística. A linguagem é dotada de sentido quando existe a compreensão do que é dito na interlocução, o que para tanto, exige a participação dos sujeitos no agir comunicativo.

A prática comunicativa cotidiana possibilita que os sujeitos, ao dialogar, estabeleçam um entendimento mútuo; um consenso como forma de buscar a validação de uma idéia, sem coerção. Segundo Habermas, a prática comunicativa cotidiana possibilita um entendimento mútuo orientado por pretensões de validade - ponto central da teoria da ação comunicativa - e isso “como única alternativa à atuação mais ou menos violenta de uns sobre os outros.” (HABERMAS, 1989a, p. 34).

O consenso, na visão habermasiana, é um fato dinâmico, pois respeita a heterogeneidade, a diferença e a individualidade dos sujeitos que participam dele, sendo este, percebido como um mecanismo que proporciona uma unidade da razão na multiplicidade de vozes. (MEDEIROS; MARQUES, 2003, p. 20). Portanto, o consenso é uma forma de se alcançar a verdade nas palavras de Habermas: “verdade é uma pretensão de validade que vinculamos aos enunciados ao afirmá-los.” E, quando surgem questionamentos e críticas sobre a verdade, prevalece a “melhor argumentação.” (HABERMAS, 1999, v.I, p.37).

Para Habermas, por meio da linguagem, se estabelece um processo argumentativo que possibilita aos participantes examinarem criticamente a verdade dos enunciados e a retidão das ações e das normas, podendo haver a contra-argumentação, até que se obtenha um consenso. Sendo que, para alcançar o consenso, é necessário o

reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade passíveis de crítica. E, em virtude da crítica, as manifestações ou emissões encontram-se suscetíveis de correção. (HABERMAS, 1999, v.I, p. 36, 1999, v.II, p. 171).

Isso permite, segundo a hermenêutica, alcançar a compreensão conjunta de algo, ou seja, uma visão comum do fenômeno. Habermas afirma que a hermenêutica considera a linguagem em ação conforme “a maneira como é empregada pelos participantes com o objetivo de chegar à compreensão conjunta de uma coisa ou uma maneira de ver comum.” (HABERMAS, 1989a, p. 41). Entende que a hermenêutica filosófica, como paradigma da interpretação, permite a compreensão da função representativa da linguagem, conferindo “autoridade epistêmica à comunidade daqueles que cooperam e falam uns com os outros.” (HABERMAS, 1989a, p. 33).

Ao contrário da epistemologia, que se ocupa apenas da relação entre a linguagem e a realidade, a hermenêutica, visando elucidar o significado de uma expressão linguística, ocupa-se, ao mesmo tempo, da tríplice relação existente em um proferimento: como expressão da intenção do locutor; como expressão para o estabelecimento de uma intersubjetividade e como expressão sobre algo no mundo. Existindo, ainda, uma quarta relação linguística que expressa a relação entre um proferimento e o conjunto dos proferimentos possíveis que poderiam ser feitos na mesma língua. (HABERMAS, 1989a, p.41).

Habermas, confrontando analiticamente a teoria sistêmica com a hermenêutica filosófica, retém os conceitos de sistema e mundo da vida, que inseridos no contexto desta teoria, formam os pilares básicos da sua teoria social. O mundo sistêmico é entendido por Habermas como o das esferas econômicas e política, que orienta suas ações pela lógica do dinheiro e do poder, no qual a linguagem é um meio de assegurar a conquista de interesses individuais, ao que se contrapõem o mundo da vida, que abrange as esferas da cultura e das relações pessoais espontâneas do cotidiano entre as pessoas e é constituído pela ação comunicativa, por meio da qual, as pessoas se comunicam e se entendem sobre algo no mundo. (MÜHL, 2003). Para Habermas, o conceito de mundo da vida é complementar ao conceito de ação comunicativa. (HABERMAS, 1999, v.II, p.169).

Medeiros e Marques referem que, na perspectiva habermasiana, o mundo vivido é histórica e cotidianamente construído pelos sujeitos capazes de fala e de ação e, apesar de ser regido pelas relações comunicativas, mantém certa proximidade das relações materiais de sua existência. (MEDEIROS; MARQUES, 2003, p. 14).

Corroborando com essa afirmativa, Iarozinski (2000, p. 25) refere que o mundo do sistema (leis, regras, ações planejadas) tenta controlar o mundo da vida (sentimentos, percepções) gerando um distanciamento entre os mesmos, o que resulta em problemas como a insatisfação, a miséria, a submissão e a violência, compreendidas por Habermas como patologias sociais.

A invasão do raciocínio racionalista que visa à submissão de todos os aspectos da vida pessoal e social ao princípio da eficácia, sem questionamentos acerca dos fins, segundo Habermas denomina-se “colonização do mundo da vida.” (HABERMAS, 1999, v.II, p.451).

Para Habermas é no agir comunicativo do mundo da vida compartilhado que os sujeitos coordenam ações e se entendem pelo uso da linguagem, articulando os mundos objetivo (pretensão de verdade), social (pretensão de justiça) e subjetivo (pretensão de veracidade). (HABERMAS, 1989a, 1999, v.I e v. II). Esse filósofo compreende que

quando o falante diz algo dentro de um contexto cotidiano, ele se refere não somente a algo no mundo objetivo (como a totalidade daquilo que é ou poderia ser o caso), mas ao mesmo tempo a algo no mundo social (como a totalidade das relações interpessoais reguladas de um modo legítimo) e a algo existente no mundo próprio, subjetivo, do falante (como a totalidade das vivências manifestáveis, às quais tem um acesso privilegiado). (HABERMAS, 1989a, p.41).

Portanto, para o entendimento entre si sobre algo no mundo, os sujeitos, na perspectiva de Habermas “*se sirven de interpretaciones transmitidas culturalmente y hacen referencia simultáneamente a algo em el mundo objetivo, em el mundo social que comparten y cada uno a algo em su próprio mundo subjetivo.*” (HABERMAS, 1999, v.I, p. 500).

Assim, a tríplice conexão entre o proferimento e o mundo pode apresentar-se tanto na perspectiva do falante e do ouvinte como na perspectiva do mundo da vida, conferindo à linguagem, dessa forma, a função da reprodução cultural; da integração social e da socialização da interpretação cultural das necessidades. (HABERMAS, 1989a, p. 41).

Esse compartilhar alguma coisa com alguém por meio de processos comunicativos de compreensão mútua exige uma atitude performativa. Essa atitude, segundo Habermas, permite

[...] uma orientação mútua por pretensões de validade (verdade, correção normativa,

sinceridade) que o falante ergue na expectativa de uma tomada de posições por sim/não da parte do ouvinte. Ao se entenderem mutuamente na atitude performativa, o falante e o ouvinte estão envolvidos, ao mesmo tempo, naquelas funções que as ações comunicativas realizam para a reprodução do mundo da vida comum. (HABERMAS, 1989a, p. 42).

Com relação à interpretação e objetividade da compreensão, no agir comunicativo já não existe mais o papel do observador que assume uma atitude objetivante, mas o papel do participante nos processos de comunicação, que ao assumir uma atitude performativa, integra-se ao grupo pesquisado, em um mesmo status daqueles cujo proferimento quer compreender, num processo de troca e de reciprocidade no entendimento, na crítica e na aprendizagem. (HABERMAS, 1989a, p. 42).

Como parte do pensamento filosófico de Habermas encontra-se discussões teóricas quanto à ética e à moral nos modos de agir. Para Habermas o debate centra-se nos três aspectos sob os quais o homem faz usos diferenciados da razão prática (capacidade do homem em valer-se da razão, enquanto voltada para a ação, norteadas por um princípio).

Segundo esse filósofo, o uso pragmático, ético e moral da razão prática se diferenciam de acordo com alterações entre a razão e a vontade como fundamento da argumentação, quer seja no âmbito individual ou coletivo. (HABERMAS, 1989b, p.6).

1. O uso pragmático da razão prática é determinado pelos critérios de interesse individual, segundo o fim; a utilidade a alcançar, com vistas à eficácia. A escolha racional implica em estratégias normativas ou em princípios de eficiência, estando a decisão focada em uma perspectiva egocêntrica.

2. O uso ético da razão prática é de cunho valorativo, regido por componentes descritivos (história de vida) e normativos (idealização do eu) de cada indivíduo. A escolha requer auto-conhecimento e auto-compreensão para ter coerência entre o individual e o coletivo na medida em que o processo de formação se faz partilhado com outras pessoas em determinado contexto. As questões éticas não exigem uma ruptura completa com a perspectiva egocêntrica, pois o convívio em um contexto social permite que os valores sejam herdados, servindo para reproduzir o próprio contexto social.

3. O uso moral da razão prática se faz presente a partir de situações de conflito interpessoais e requer uma transformação da perspectiva e da postura prática. É norteado pelo princípio de justiça. São regras de orientação da ação que visam o “respeito simétrico que cada um demonstra pela integridade de todas as outras pessoas.” (HABERMAS, 1989b, p.4). Pela universalização do uso moral da razão prática é que se pretende a validação normativa, estabelecendo deveres e direitos recíprocos.

Habermas, seguindo o pensamento de Kant, entende que quando o uso da razão prática encontra-se sob a perspectiva da moralidade, ao que denomina discurso ético-existencial, mediante o arbítrio do sujeito, há uma unificação da vontade e da razão, pois a autonomia da primeira permite a sua orientação pela segunda. (HABERMAS, 1989b, p. 7).

O uso da razão prática seja pragmático, ético ou moral, para Habermas, se coloca sempre em uma realidade coletiva, em um contexto social. E, para ele, é no agir comunicativo do dia a dia, por meio da argumentação, que visa o entendimento mútuo, que se pode despertar e desenvolver os princípios do uso moral da razão prática. É pelo discurso que os sujeitos interagem; buscam o entendimento para a fundamentação das normas de ação, determinando a sua universalidade (respeito pelo outro, pela veracidade, busca do justo e verdadeiro, excluindo qualquer forma de violência e coerção). E, no discurso ético, cada um tem que assumir responsabilidade e compromisso, participando do agir comunicativo, por meio das interações estabelecidas na intersubjetividade.

A intersubjetividade de um grau mais alto, que conjuga a perspectiva de cada um com a perspectiva de todos, pode constituir-se apenas sob os pressupostos comunicativos de um discurso ampliado universalmente, no qual todos os possivelmente envolvidos possam participar e tomar posição com argumentos numa postura hipotética em vista das pretensões à validade (tornadas problemáticas a cada momento) de normas e modos de ação. (HABERMAS, 1989b, p.8).

Habermas enfatiza que as normas fundamentadas discursivamente permitem conhecer o interesse e a vontade geral, livre de repressão, de todos os sujeitos que interagem, assim, nesse sentido, “a vontade determinada por fundamentos morais não permanece exterior à razão argumentativa; a vontade autônoma é completamente interiorizada na razão.” (HABERMAS, 1989b, p. 9).

Portanto, a vontade ao guiar-se pela própria razão, refuta como orientação da ação o princípio do útil e do que é bom. Quem determina a ação é o sujeito no uso do princípio da razão prática.

Para esse filósofo pode-se chamar de racional uma pessoa que interpreta suas necessidades à luz dos modelos de valor apreendidos em sua cultura, principalmente quando esse sujeito é capaz de adotar uma atitude reflexiva frente aos modelos de valor com que interpreta suas necessidades.

3.6 COTIDIANO ESCOLAR: ESPAÇO PARA AÇÕES COMUNICATIVAS

A sociedade contemporânea diante do crescimento acelerado no que diz respeito ao avanço técnico-científico em diversas áreas, o que tem repercutido de forma significativa em vários aspectos da vida cotidiana, encontra-se diante de uma conquista, pela promessa que encerra de um futuro promissor, mas que não se apresenta sem implicações. Pois para Santos (2005), em sua obra “Um discurso sobre a ciência”, a ciência na contemporaneidade encontra-se em um período de transição, no qual se contempla a ambiguidade do tempo passado fundamentando o seu presente e revelando a incerteza da direção do seu futuro. Para o autor, embora muito se tenha vivido em termos científicos, ainda nos encontramos diante de dilemas complexos e, por vezes contraditórios, que exigem reflexão quanto ao impacto do progresso da ciência em nossa vida pessoal e social, enquanto sujeitos e produtos. A dúvida paira sobre a natureza; a virtude e o valor do conhecimento produzido pela ciência no que diz respeito a sua intervenção no cotidiano e na qualidade de vida da sociedade. Frente à situação do tempo presente, que flutua entre a sincronia e o descompasso é preciso tanto formular questões como respondê-las de forma singela, compreensível e elementar.

A educação encontra, nesse fato, o desafio de, pela contextualização e tomada de consciência levar o sujeito a pensar sobre si mesmo, sobre a condição humana e sobre a realidade de seu contexto, capacitando-o a adquirir conhecimentos que permitam manter os movimentos da sociedade, mas com forte senso de responsabilidade e de solidariedade, segundo as considerações éticas que tangem a vida.

Nesse sentido, um dos principais papéis reservados à educação consiste em dotar a humanidade da capacidade de dominar seu próprio desenvolvimento, por meio da participação responsável dos indivíduos e das comunidades. O desenvolvimento responsável objetiva preparar cada indivíduo para compreender melhor a si mesmo e aos outros e,

assim, participar na obra coletiva e na vida em sociedade, tendo como pressuposto: fornecer, o mais cedo possível, “o passaporte para a vida.” Para tanto, a educação no futuro deve ser vista como um dos elementos constitutivos e uma das finalidades essenciais desse desenvolvimento. (DELORS, 2001).

Como parte do processo educativo para o desenvolvimento responsável, integral, na totalidade de cada ser, pode-se inferir que o cuidado, constituído de elementos como compaixão, respeito, solidariedade e comprometimento encontra-se como foco unificador da complexidade que envolve os múltiplos aspectos desse ser com a realidade de seu contexto. O cuidado, enquanto processo essencial para o desenvolvimento do ser e da sua vida plena, entendido por Waldow (2005) como um princípio moral e um exercício cotidiano, encontra-se imbricado ao desenvolvimento do saber de cada sujeito, enquanto ser individual e social que é – único e unificado.

No entanto, o que se observa são a fugacidade e a obsolescência do saber contemporâneo repercutindo em uma atenção excessiva à especialização técnica e à supremacia da razão instrumental como forma de organização da sociedade, o que se justapõe a uma fragmentação da noção de ser humano, imprimindo sentimentos crescentes de impotência e de exclusão, assim como relações de competição, inveja, hostilidade e individualismo, apontadas por Habermas como patologias sociais, que caracterizam um ambiente de descuidado com relação a si mesmo, ao outro e a natureza. Esse cenário abstruso está por comprometer o ser saudável na subjetividade e na intersubjetividade do sujeito, enquanto um ser de relações; um ser que interage em um ambiente compartilhado.

Portanto, a intenção ao transpor o entendimento de Habermas para o campo da educação reside no fato de se perceber que os interesses da escola não ficaram imunes aos imperativos da sociedade contemporânea fundados na racionalidade instrumental. A construção do conhecimento na sociedade moderna que, segundo Habermas norteia-se pelo caráter instrumental e tecnicista, sob a perspectiva utilitarista do mundo, dominou as práticas educativas desenvolvidas no espaço escolar, tornando-as desvinculadas com o contexto real e histórico dos sujeitos envolvidos. (BOTH, 2000; MÜHL, 2003).

O princípio pragmático que orienta as ações educativas gera o individualismo, a competição, na busca do sucesso e da eficácia, que são para Habermas a base das patologias sociais, responsáveis por diversas formas de injustiças sociais como a indiferença, a violência e a exclusão de alguns de seus seguimentos, podendo-se citar em especial o seguimento idoso da sociedade. Essas patologias sociais identificadas

por Habermas representam um desafio quanto às implicações que tem sobre a saúde dos sujeitos, quer seja na dimensão individual como na coletiva.

A racionalidade vigente no mundo sistêmico, ao dominar e manipular diversos espaços sociais resulta, em plena era da comunicação, um déficit de comunicação que, segundo Habermas, gera o empobrecimento do mundo da vida, espaço esse, que propicia a construção coletiva do conhecimento, por meio da linguagem presente na racionalidade comunicativa. (HABERMAS, 1999, v.II).

Levar a racionalidade comunicativa proposta por Habermas para o ambiente escolar possibilita que questões desvinculadas de uma abordagem argumentativa racional passem a fazer parte do contexto pedagógico, transformando a escola, em espaço comunicativo de ação, lócus das relações apoiadas no entendimento e na solidariedade. (THEOBALDO, [s.d.]).

A escola, como órgão irradiador das ações educativas, ao possibilitar trocas sociais mais amplas, cria as condições necessárias, para que os escolares conheçam, descubram e construam novos sentimentos, valores, idéias, costumes e papéis sociais, ampliando as relações, até então, objetivas e solitárias entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, próprias do paradigma da consciência, superado pelo paradigma da comunicação.

A intersubjetividade presente no cotidiano escolar é o ponto central do agir comunicativo e proporciona ao sujeito um movimento dialético, caracterizado pelo respeito e valorização tanto do âmbito individual quanto coletivo, enquanto formador desse sujeito. Portanto, a participação dos sujeitos no agir comunicativo é apontada por Habermas como o caminho que possibilitará a emancipação desse sujeito, tornando-o comprometido em construir ou reconstruir uma sociedade mais justa.

É em um contexto comunicativo, partilhado intersubjetivamente, que se pode, por meio da argumentação, fazer uma reflexão crítica e interpretativa chegando a um consenso, com pretensões de validade. Isso com o intuito de - parafraseando Morin (2006, p. 46) - “chegar a uma tomada de consciência da coletividade do destino próprio de nossa era planetária, onde todos os humanos são confrontados com os mesmos problemas vitais e mortais.”

Dentre as questões que se levantam em meio à complexidade que vivemos na era da globalização e do conhecimento, que assim como aproxima também divide, considerando a dimensão ético-moral imanente, tem-se a longevidade que requer uma reflexão enquanto

realidade em um contexto compartilhado.

A lógica da razão instrumental permeada por valores utilitaristas, orientando as ciências e os espaços políticos e econômicos, tem gerado a hegemonia dos jovens e dos adultos e tem promovido relações de violência social e evidentes traços de exclusão dos seres envelhecidos. Pode haver perda da qualidade de vida quando o reconhecimento social e as oportunidades educacionais estão por concentrar-se sobre o sucesso profissional, social e produtivo como referências ideais do desenvolvimento, síntese de uma sociedade de consumo. (BOTH, 2000).

A longevidade busca sua possibilidade por meio de uma educação que contemple propostas de relações dialógicas como forma de criar alternativas de intervenções de relações sociais, enquanto interpessoais, saudáveis, contemplando as possibilidades de relações, constitutivas do ser humano: relações consigo mesmo, com os outros e com o ambiente. Ao se promover ações educativas que permitam a tomada de consciência quanto à realidade em que se vive e a necessidade de buscar de forma ativa o ser saudável está-se possibilitando que espaços de cuidado sejam criados.

A modificação dos quadros tradicionais da existência humana exige que compreendamos melhor o mundo, assim como exige uma compreensão mútua, uma entre ajuda pacífica, assim como harmonia nas relações, pois esses são os valores de que o mundo mais necessita. (DELORS, 2001). Considerando esse entendimento é que o relatório para a UNESCO propôs os quatro pilares para a educação, nos quais as aprendizagens podem ser diferenciadas e mutuamente complementares permitindo que o aluno aprenda a conhecer, aprenda a fazer, aprenda a conviver e aprenda a ser. Nesse processo, a escola é o espaço que permite levar à criança o mundo-da-vida, sendo esta, responsável pelos efeitos exercidos sobre a vida desse ser em formação e o seu futuro, pois a qualidade dos conteúdos aprendidos determina a qualidade das relações com o mundo. (BOTH, 1999).

Dalbosco estabelece um vínculo direto entre o mundo da vida e a educação, ao se referir sobre esse como o “pano de fundo de toda manifestação cultural”, contendo em seu interior a própria educação, compreendida como uma das formas de expressão da cultura humana. Isso significa a compreensão de que todo o ato educativo se desenrola no interior do mundo da vida e que, é uma ação comunicativa. (DALBOSCO, 2003, p. 19).

O fato é que a vida longa tem representado um desafio à sociedade em seu todo, em seus diversos segmentos, a uma reflexão acerca do envelhecimento como parte da existência humana. A

longevidade e suas inquietações estão a solicitar uma reflexão quanto aos valores e modelos vigentes, restritos ao positivismo, na busca de que novos caminhos sejam traçados, conduzindo a uma proposta pedagógica que vislumbre a formação de um indivíduo capaz de olhar-se com dignidade, quer seja na dimensão física, psicológica ou relacional com o contexto em que se insere; um indivíduo capaz de olhar os envelhecentes com dignidade e compaixão - pois se ele não tiver esse olhar, tão pouco irá conseguir vislumbrar seu próprio envelhecimento de forma mais digna – possibilitando, dessa forma, um estilo de vida qualificado com vistas a um processo de envelhecimento saudável.

Nesse sentido, Both (2004) entende que a trajetória das pessoas, em face dos efeitos da longevidade, está por exigir que o entendimento e os significados do envelhecimento e da velhice sejam ampliados, no intuito de flexibilizar os contornos da identidade humana, propiciando mediações de superação e oferecendo estágios de desenvolvimento ainda não esgotados. Afirmo que a interação presente nas relações sociais contribui para o desenvolvimento pessoal, no que diz respeito ao desenvolvimento biopsicológico, ao da linguagem e aos sentimentos interindividuais. Assim, o desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, em especial o período da velhice, está para a forma como o ser humano se comunica e a qualidade do ambiente em atendê-la. Nesse caso, desenvolvimento compreende a subjetivação continuada e a garantia da identidade satisfatória para os mais velhos, enquanto sujeitos que assim se tornam pela qualidade das relações intersubjetivas. Portanto, para o autor, quanto mais envolvimento social, mais alternativas de desenvolvimento, entendendo, porém, que há uma dependência da performance genética e orgânica nesse processo. (BOTH, 2004).

Diante desse entendimento pode-se avaliar a importância de desenvolver a consciência do cuidado compartilhado que permeia todo o ciclo de vida, possibilitando que, mediante a busca do ser saudável, o tempo de vida seja qualificado. Waldow, para fundamentar seu entendimento quanto ao valor social do cuidado, traz a concepção da reengenharia do tempo de Oliveira, na qual afirma ser necessário um voltar-se para si, para o cuidar de si; para o cuidar do outro e do seu tempo, assim como do meio que cerca o sujeito, respeitando, valorizando, amando e vivendo plenamente, cuidando o tempo de cada um, o tempo de vida. (WALDOW, 2005).

Esse ambiente de cuidado que se expressa em um contexto compartilhado na intersubjetividade de cada ser e que se realiza, segundo Waldow (2005), por meio do envolvimento, incluindo o componente moral e emocional, assim como o aspecto cognitivo, da

percepção, do conhecimento e da intuição, pode-se dizer que faz parte do mundo-da-vida, no qual os sujeitos interagem comunicativamente propiciando experiências de conhecimento e de vida.

Both, ao defender a inclusão do mundo da vida na escola expressa seu entendimento de que

a inserção solidária das crianças e jovens na vida social, a construção curricular voltada para a qualidade de vida e para a construção de um perfil humano mais flexível e não apenas produtivo e consumidor, e as oportunidades sociais com o advento da velhice são meios capazes de estabelecer novos padrões na gestão social das idades. (BOTH, 2000, p. 111).

Acredita, com isso, que seja possível “produzir a vida das pessoas dentro de uma reflexão denunciadora e de uma proposição anunciadora de metas educacionais com vistas à expressividade individual e comunitária.” (BOTH, 2000, p. 111). O autor afirma ainda que

além da reengenharia das instituições que encaminham a produtividade e a qualidade exigidas pela globalização, as categorias das aprendizagens solidárias e de um renovado estoque de interpretações educacionais voltadas para o mundo da vida podem ressignificar a periodização da vida, ampliando funções e relações e afastando as dores das linguagens limitadas. (BOTH, 2000, p. 111).

Para Habermas, os indivíduos em interação comunicativa no contexto do mundo da vida podem garantir a resistência contra a colonização total, indicando existir um manancial de poder emancipador ainda a ser explorado. Pode-se, segundo Mühl (2003), inferir que cabe aos educadores o desafio em repensar e transformar a visão a respeito das relações de poder; do papel da educação e do próprio conhecimento, com vistas a instituir na escola uma proposta reconstrutiva que permita a mediação entre a racionalidade sistêmica e a racionalidade comunicativa, por meio de críticas, revisões e validações permanentes. Pois a educação ao se vincular ao mundo da vida poderá reassumir seu papel crítico-reflexivo e emancipador.

O mundo da vida quando inserido na escola, por meio de um

processo educativo ético e estético, possibilita que as gerações mais jovens se apropriem do universo dos mais velhos e, dessa forma, desenvolvam sentimentos de respeito, solidariedade, compreensão e afeto para que, no futuro, sejam organizadas significativas políticas sociais para saúde, educação, serviço e lazer. (BOTH, 2001).

Tendo em vista a necessidade de refletir sobre os valores vigentes na sociedade contemporânea e de uma possível transformação desses, visando buscar a solução para as implicações frente a uma vida que se estende, com o intuito de qualificar o tempo vivido temos, para Both (2004), na perspectiva de Habermas, o resgate de uma racionalidade comunicativa em esferas de decisão do âmbito da interação social que foram penetradas por uma racionalidade instrumental. Habermas, ao considerar que o homem além de reagir aos estímulos do ambiente em que se insere também lhe atribui um sentido e é capaz de comunicar a outros suas percepções, suas intenções e seus desejos por meio da linguagem, vislumbra no diálogo a possibilidade deste retomar seu papel de sujeito.

E, como sujeito de suas ações deve estar preparado para, frente a dinâmica saúde/doença, própria da condição da existência humana, buscar de forma ativa o ser saudável ao longo do ciclo vital, mediante o conhecimento, a reflexão e o desenvolvimento de um comportamento de cuidado compartilhado, mediatizados pelas relações dialógicas estabelecidas no cotidiano.

Considerando que a educação está vinculada à ação formadora do ser humano, a escola é o espaço adequado para que por meio de uma ação comunicativa, desenvolvida sistematicamente, seja possível a formação do sujeito ético pela aquisição de consciência e responsabilidade social de cada um, expressada na participação, na cooperação, solidariedade, respeito e aceitação do outro no que se refere a individualidade e diversidade existentes. O ato de educar prevê a transformação do ser humano, tendo em si a intenção de conferir possibilidade de vida a esse ser em um eterno movimento de vir a ser.

Portanto, pode-se dizer que a escola deve ser um espaço em que prevaleçam ações estabelecidas comunicativamente, pois as ações educativas devem ter seu referencial principal no mundo da vida dos escolares, propiciando aquisição de conhecimentos, situações e valores de forma crítica e reflexiva na busca de compreensão e, das transformações necessárias da realidade, visando uma vida qualificada.

Considerando que a escola tem como papel ser geradora de saúde, de cultura e não apenas de ser transmissora de conhecimento, revela-se a necessidade de refletir, discutir e argumentar quanto à

implementação de práticas educativas participativas e dialógicas que permitam a reflexão sobre a realidade vivida, com a finalidade de desenvolver uma consciência crítica para que os escolares sejam construtores ativos da sociedade em que vivem. Para tanto, se faz urgente a construção de uma escola comprometida na preparação de uma sociedade diferente, mais justa e solidária, educando para o exercício da cidadania, preparando para a vida e para vivê-la plenamente em todas as suas etapas. Pois para Habermas o sujeito é capaz de evoluir, construir e transformar a sua história, sendo produto e produtor de sua cultura.

4 REFLETINDO AÇÕES EDUCATIVAS DE CUIDADO: O AGIR COMUNICATIVO NA PESQUISA-AÇÃO

A curiosidade advinda da observação atenta do ser humano sobre a realidade que o cerca se expressa na forma de questionamentos e a constante busca por respostas resulta em um ato investigativo, que possibilita avançar diante de uma realidade.

Para que essa investigação entendesse o fenômeno específico em profundidade, abstraindo-o do real para o teórico, no intuito de avançar ou desvelar o conhecimento, foram estabelecidos e definidos, de forma objetiva e clara, um conjunto de atividades orientadas e planejadas que serviram como passos específicos de ordenação e de confiabilidade ao rigor científico que a mesma exigiu. Portanto, esse capítulo busca delinear os elementos que compuseram a pesquisa como importantes diretrizes para que o objeto de estudo fosse investigado e analisado, possibilitando a compreensão dos mais diferentes aspectos do tema explorado.

4.1 DELINEANDO O CAMINHO PARA A PROPOSTA COMUNICATIVA

Considerando que o problema investigado trata da necessidade de uma educação voltada à reflexão e à promoção de uma experiência que considere a moral como proposta de autonomia e ofereça a possibilidade de compreensão acerca das relações referentes à identidade humana e ao cuidado como forma de manutenção da vida, no âmbito individual e social, lançou-se um “olhar” sobre a escola como espaço propício para uma proposta de relações dialógicas, que permitam criar alternativas de intervenções de relações saudáveis e de cuidado compartilhado, no que tange as considerações éticas para um estilo de vida longo e qualificado.

Para tanto, optou-se pela aplicação da metodologia das Ciências Sociais no campo da educação, escolhendo-se o método da pesquisa-ação, segundo a concepção e a organização de Thiollent (1997, 2000), como estratégia para fundamentar, conceber e orientar o planejamento do caminho a ser seguido, possibilitando o desenvolvimento do processo investigativo, viabilizando, assim, a construção dessa proposta.

A escolha da pesquisa-ação se justifica em virtude de essa

estratégia metodológica de pesquisa social permitir o levantamento dos problemas em um estudo exploratório, assim como a reflexão/discussão de forma interativa e argumentativa, entre pesquisador e pesquisados, das ações educativas e intervenções dialógicas no cotidiano escolar, possibilitando a avaliação da prática dos professores e a composição de um discurso que atendesse a situação problematizada, alcançando o objetivo proposto neste estudo. Assim, o objeto de estudo dessa investigação foram as ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar pelos professores, buscando avaliar, à luz do referencial teórico-filosófico e sob a ótica do cuidado, o quanto estas contribuem na promoção do aluno como cuidador de si, dos outros e do ambiente familiar com vistas ao ser saudável no processo de viver-envelhecer. De uma forma mais específica, a investigação visou, focando, sobretudo, nos professores, refletir sobre as iniciativas presentes no cotidiano escolar para compreender de que forma os professores estão privilegiando conteúdos e desenvolvendo atividades educativas promotoras de hábitos saudáveis, ampliando, com o olhar da enfermeira, profissional voltada para o cuidado com a saúde, a investigação que já vinha sendo desenvolvida na escola, intitulada: O aprendizado ético em sala de aula: intervenções pedagógicas na constituição de um estilo de vida voltado para a qualidade de vida em Escolas Municipais De Passo Fundo⁷. Estudo desenvolvido sob a responsabilidade do Professor Doutor Agostinho Both que objetivou, nas experiências curriculares, desvelar a qualidade ética do contexto escolar.

Portanto, com a preocupação centrada no ser saudável, enquanto sujeito individual e social no processo de viver, com vistas a uma vida longa e qualificada e acreditando que a escola desempenha um papel fundamental nesse sentido, buscou-se, de forma participativa, o compartilhar conhecimentos e experiências entre os educadores e a profissional da área da saúde, como forma de refletir alternativas de intervenções de relações sociais, enquanto interpessoais, saudáveis, contemplando as possibilidades de relações constitutivas do ser humano: relações consigo mesmo, com os outros e com o ambiente.

O estudo do cotidiano escolar é fundamental para a compreensão

⁷ Pesquisa desenvolvida pelo Professor Dr. Agostinho Both, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo – RS, na linha de pesquisa: políticas educacionais e cidadania. Esta investigação foi realizada em quatro escolas municipais, no período de agosto de 2006 a julho de 2007, com o objetivo de avaliar os espaços pedagógicos da escola e as respectivas intervenções na constituição do estilo de vida e na integração de gerações em escolas municipais de Passo Fundo, com vistas à construção de um processo educacional vinculado ao desenvolvimento moral de seus alunos e professores para todo o ciclo de vida.

de como a escola desempenha seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos, na veiculação das crenças e valores que surgem nas ações interativas e nas relações interpessoais que caracterizam o cotidiano escolar. (FAZENDA, 1999). Assim, tem-se na pesquisa-ação, que consiste em um processo educativo, a possibilidade de que pesquisados e pesquisadores desempenhem um papel ativo na própria realidade dos fatos observados, com o intuito de estudar de forma dinâmica os problemas, as decisões, as negociações, os conflitos e as tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação. Quando há discussão, os pesquisadores e participantes estabelecem um “vínculo intelectual” definido como sendo uma questão de se chegar a um consenso acerca da descrição de uma situação e a uma convicção a respeito do modo de agir. Essa interação pressupõe a priorização dos problemas a serem investigados e das soluções a serem encaminhadas em ações concretas; um aumento do conhecimento e do nível de consciência dos sujeitos co-participantes da situação, incluindo o pesquisador. (THIOLLENT, 2000).

Nesse sentido, o referencial metodológico encontra-se articulado com o referencial teórico-filosófico em virtude da coerência interna entre os mesmos, por ambos defenderem um processo democrático e participativo nas relações dialógicas desenvolvidas na intersubjetividade estabelecida nas relações do cotidiano. Esse entendimento linguístico, comunicativamente construído, que o referencial teórico-filosófico propõe, será fértil na medida em que o método da pesquisa-ação estabelece o entendimento da participação democrática e consensual.

A pesquisa-ação é uma estratégia de pesquisa que surgiu na década de 1940, assim nominada por Kurt Lewin, embora alguns estudiosos do tema reconheçam aspectos semelhantes à técnica em trabalhos desenvolvidos anteriormente como uma publicação em Viena, em 1913, ou no livro de Buckingham em 1926, *Research for teachers* ou, ainda, John Dewey em seu conceito de reflexão em 1933. (TRIPP, 2005).

Quanto à concepção da pesquisa-ação por Lewin, Grabauska e Bastos (2001) revelam que este intencionou, ao construir uma nova concepção de investigação, sem desprezar a objetividade e a validade do conhecimento, firmar um novo *status* para as ciências sociais. Destacam que inicialmente a sua proposta não se constituía por componente emancipatório, desenvolvido por outras vertentes, o que, mais tarde, ao retomar suas estratégias e preocupações, acaba incorporando essa perspectiva.

Tripp (2005, p. 445) faz um breve histórico da pesquisa-ação, afirmando que, esta, apresenta múltiplos aspectos em virtude de ter se desenvolvido “de maneiras diferentes para diferentes aplicações.” O autor referencia outros autores como Chein; Cook; Harding (1948); Deshler e Ewart (1995), também estudiosos dessa estratégia de pesquisa, para esclarecer que a pesquisa-ação foi considerada como termo genérico para quatro processos diferentes: pesquisa-diagnóstico, pesquisa participante, pesquisa empírica e pesquisa experimental. E, dessa forma, pelo final do século XX, já se identificavam seis principais tipos de pesquisa-ação desenvolvidos em diferentes campos de aplicação: administração (Collier), desenvolvimento comunitário (Lewin, 1946), mudança organizacional (Lippitt; Watson; Westley, 1958) e ensino (Corey, 1949; 1953). No ensino, incorpora, na década de 1970, na figura de Freire (1972; 1982), a finalidade de mudança política, conscientização e outorga de poder. Mais adiante, avança sua aplicação em desenvolvimento nacional na agricultura (Fals-Borda, 1985; 1991) e, mais recentemente, em negócios bancários, saúde e geração de tecnologia (Hart; Bond, 1997).

Na educação, Tripp (2005, p.446) salienta ser usada como uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam aprimorar seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos. Mas adverte que a pesquisa-ação educacional pode ter sua aplicação variada e distinta ao citar Stephen Corey que defendia, nos EUA, “uma forma vigorosamente técnica”, diferenciada de outras tendências como a forma britânica, “mais orientada para o desenvolvimento do julgamento profissional do professor”, defendida por Elliott; Adleman (1976) e Elliott (1991) ou como a forma australiana, defendida por Carr; Kemmis (1986), “de orientação emancipatória e de crítica social.” O autor descreve, ainda, que ao longo de seu uso outras variedades correlatas foram acrescentadas, destacando como sendo mais recente a concepção de Sachs (2003) de “profissional ativista.” Para Tripp, essa diversidade resultou na descrição da pesquisa-ação educacional como “uma família de atividades” por Grundy; Kemmis (1982), o que, segundo o autor, corrobora com a consideração de Heikkinen, Kakkori e Huttunen (2001) que “parece existir uma situação multi-paradigmática entre os que fazem pesquisa-ação.”

Na definição de Thiollent (1997, 2000), pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com embasamento empírico que tem sua concepção e realização associada com uma ação orientada para a resolução de um problema coletivo ou para um compromisso transformador, na qual

pesquisador e participantes encontram-se envolvidos de forma cooperativa. Nessa concepção de pesquisa-ação, que foge dos padrões convencionais de pesquisa, fica clara a preocupação na busca de compreensão e de interação entre pesquisador e sujeitos da situação investigada. Portanto, esse método possibilita que o pesquisador desempenhe um papel ativo diante da realidade do fenômeno em questão.

No que diz respeito ao ciclo de pesquisa-ação, este inicia a partir de um reconhecimento, o que pressupõe objetivos. Segundo Thiollent, para a elucidação dos objetivos é preciso compreender a relação existente entre os dois tipos de objetivos que caracterizam a pesquisa-ação: o objetivo prático, que consiste no levantamento dos problemas e seu equacionamento, propondo uma ação e o objetivo de conhecimento, que visa obter informações que possibilitem avançar no conhecimento de determinadas situações, como parte da expectativa científica. A articulação desses objetivos, que pode ser variável, reflete na ênfase que se quer dar a investigação, como desenvolver a tomada de consciência; a resolução de problemas ou a produção de conhecimento.

Essa abordagem metodológica determina diretrizes que permitem organizar o raciocínio relativo à percepção dos problemas identificados na situação investigada, ficando claro, dessa forma, características do processo argumentativo presente em sua perspectiva como: na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisador e participantes; nas soluções que são apresentadas pelo pesquisador e submetidas à discussão entre os participantes; nas deliberações relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados e nas avaliações dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada. (THIOLLENT, 2000, p 31).

A proposta argumentativa do método converge com a concepção de Habermas que afirma ser na intersubjetividade das relações comunicativas estabelecidas no cotidiano que há possibilidade de um entendimento mútuo, na busca de um consenso que permita validar as idéias. Pois, para esse filósofo é por meio do diálogo participativo que acontece o processo de argumentação e contra-argumentação, o qual respeita a subjetividade dos sujeitos envolvidos, como forma de, pela crítica, avaliar a verdade dos enunciados e a retidão das ações, corrigindo-as se necessário, sem coerção ou violência.

Ao considerar que um envelhecimento saudável relaciona-se com a flexibilização dos contornos da identidade humana, propiciando mediações de superação e oferecendo estágios de desenvolvimento ainda não esgotados, Both (2004) afirma que a natureza do

desenvolvimento pessoal se dá mediante a interação das relações sociais, do desenvolvimento biopsicológico e da contribuição da linguagem e sentimentos inter-individuais. Para o autor, o desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, em especial o período da velhice, está para a forma como o ser humano se comunica e a qualidade do ambiente em atendê-la.

Para Habermas (1989a, p. 8-9), a intersubjetividade “que conjuga a perspectiva de cada um com a perspectiva de todos”, constitui-se especificamente “sob os pressupostos comunicativos de um discurso ampliado universalmente”, no qual todos os envolvidos “possam participar e tomar posição com argumentos numa postura hipotética em vista das pretensões à validade de normas e modos de ação.”

A argumentação presente nas formas de raciocínio e articulada em situações de diálogo, no contexto das ciências sociais, quando concebidas em um quadro não positivista, segundo Thiollent, encontra-se de forma explícita na explicação e nas interpretações da investigação social, desempenhando um papel significativo nos métodos alternativos em pesquisa social como é referenciada a pesquisa-ação.

Nesse sentido, Thiollent ressalva que os princípios da pesquisa-ação, considerando o contexto impreciso da pesquisa social, no que se refere à concepção e organização do estudo não seguem fases rigidamente ordenadas, o seu planejamento é flexível e de possível adequação conforme as necessidades dos participantes e do pesquisador. (THIOLLENT, 1997).

Quanto ao planejamento da pesquisa-ação, para Thiollent o importante é definir o ponto de partida e o de chegada, considerando que o desenvolvimento da pesquisa caracteriza-se por uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em virtude das circunstâncias, da diversidade de situações que podem se apresentar em função de sua imprevisibilidade. Com base nesse referencial os passos que norteiam o desenvolvimento do estudo seguem uma ordem parcialmente sequencial, pois no decorrer do desenvolvimento da prática há um constante vai e vem entre as etapas ou fases, próprio do processo de pesquisa-ação. Assim, tem-se: a fase exploratória, da qual depende o encaminhamento das subsequentes, consiste na escolha do campo de pesquisa, nos interessados em participar e no levantamento das suas expectativas, estabelecendo um primeiro levantamento da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. E, após esta fase inicial e decisiva, vem a fase de pesquisa aprofundada, na qual pesquisa-se a situação utilizando-se diversos instrumentos para coleta de dados, que são discutidos e interpretados progressivamente pelos participantes em

seminários – técnica principal, ao redor da qual as outras se articulam. O seminário consiste em examinar, discutir, coordenar as atividades e tomar decisões acerca do processo de investigação, pois centraliza todas as informações coletadas e as interpreta. Para tanto, o pesquisador pode se valer do uso de diversas técnicas para a coleta das informações quer seja individual ou coletiva, de acordo com a dimensão e estruturação do grupo. (THIOLENT, 2000).

Concomitante ao desenvolvimento do seminário tem-se a fase da ação que consiste em difundir os resultados e apresentar propostas por meio de ações concretas. Fase da avaliação que consiste em observar, redirecionar e resgatar o conhecimento produzido no decorrer do processo. E, por último, a fase de divulgação dos resultados. Essas fases exigem a compreensão clara de que os atores principais são os participantes, que segundo Thiollent, são “quem faz ou está efetivamente interessado na ação”, cabendo ao pesquisador o papel de assessoramento. (THIOLENT, 2000, p. 70).

A formulação da ação está intimamente ligada à transformação ou emancipação com relação aos problemas colocados e ao conjunto de objetivos da investigação, pressupondo, ao que Thiollent, apropriando-se da definição de Paulo Freire, distingue como tomada de consciência e conscientização. Para o autor, tomada de consciência tem um caráter mais limitado, acrítico, em virtude de uma aproximação espontânea, enquanto conscientização denota a criticidade da tomada de consciência, que permite desvelar a realidade, incidindo ao nível do conhecimento “numa postura epistemológica definida”, contendo inclusive elementos de utopia. (THIOLENT, 2000, p. 43).

Thiollent (1997) entende que a aprendizagem encontra-se associada à pesquisa-ação, especialmente quando aplicada em pesquisa educacional, pois, esta, acompanha a ação de educar. Para o autor, as atividades de produção e de utilização das informações, assim como as de orientação das ações, por fazer parte tanto das atividades planejadas como das cotidianas, supondo uma capacidade adquirida na atividade normal, são significativas para o aproveitamento da capacidade de aprendizagem que podem ser enriquecidas em virtude das exigências investigativas. Thiollent utiliza a noção de “estrutura de aprendizagem conjunta” para definir a colaboração estabelecida entre pesquisador e participantes do contexto observado, diante da relação entre o saber formal e o informal, buscando a compreensão mútua. E salienta, ainda, que essa aprendizagem pode ser sistematicamente organizada por meio de seminários ou de grupos de estudos complementares ou através da divulgação de material didático. (THIOLENT, 2000, p. 66).

O autor, ao fazer algumas considerações sobre a aplicabilidade da pesquisa-ação na área da educação, ressalva a crescente utilização dessa metodologia em virtude do comprometimento a que propõe, por focalizar ações que direcionam para a transformação ou emancipação diante da situação investigada. Afirma que no “contexto da construção ou reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir idéias que antecipem o real ou que delineiem um ideal.” (THIOLLENT, 2000, p. 74-75).

Para Thiollent (1997), esse método permite que educadores produzam informações e construam conhecimentos de forma mais efetiva, pela definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. Entende que em uma visão reconstrutiva, a investigação se reveste de elementos de tomada de consciência, pois, nessa concepção, a pesquisa segue uma orientação conscientizadora e comunicativa, enquanto processo multidirecionado e de ampla interação.

Diante de questões que remetam a necessidade de transformação da ação encontra-se, também, a enfermagem: profissão caracterizada por um processo de reflexão-ação permanente, que orientou sua aquisição de conhecimentos para a compreensão das necessidades de saúde, tanto das pessoas como dos grupos. Com a finalidade de desenvolver a saúde individual e coletiva da população, diante de um cuidado preventivo, garante a participação direta das pessoas nos cuidados e nas decisões que orientam as ações de saúde. A enfermagem, por possuir dimensões sociais e de desenvolvimento das pessoas e dos grupos, fica implícito nas suas ações, para promoção e prevenção no processo saúde/doença, a educação. E, a educação para o cuidado se constitui de caráter emancipatório e transformador ao prever a autonomia do sujeito para cuidar de si e dos outros, mudando ou controlando situações de saúde/doença.

Como enfermeira docente, por meio de um processo investigativo; participativo e dialógico, características que compõe o cuidado, busquei conhecer e compreender o que significa o ser saudável no cotidiano da escola.

4.2 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO E OS PROTAGONISTAS DA INVESTIGAÇÃO

4.2.1 A escola

Este estudo foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Notre Dame, localizada em um bairro, na região oeste do município de Passo Fundo⁸. Esta escola, que iniciou suas atividades como escola privada, por iniciativa da Congregação Religiosa das Irmãs de Nossa Senhora, no ano de 1958, com o nome de Escola Experimental Santa Cruz, passa a ser municipalizada, em 1989, por meio de um convênio de comodato entre a Prefeitura Municipal de Passo Fundo e a referida Congregação, como forma de garantir a continuidade de seu funcionamento. Atualmente denomina-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Notre Dame e atende uma clientela de 422 alunos no Ensino Fundamental. No corpo docente conta com um quadro permanente de 25 professores.

Distribuídas em uma área construída de 617,85 m², estão: sete salas de aula, duas salas para reuniões e eventos, pátio coberto, quadra de esportes, espaço de convivência, cozinha, salas para secretaria, direção e biblioteca, laboratório de informática, sala de professores, almoxarifado e despensa.

A opção pela escola pública se deu pelo fato desta abranger diferentes níveis sócio-culturais entre os que a compõe, possibilitando, pelo convívio com a diversidade, marca da vida social brasileira, maior riqueza para a realização de um processo reflexivo e dialógico, no intuito de compor um discurso comunicativamente construído.

A escolha dessa escola foi devido à manifestação de interesse pelo trabalho proposto por parte da direção e do corpo docente, haja vista a já referida investigação desenvolvida, anteriormente, pelo Dr.

⁸ O município de Passo Fundo localiza-se no Planalto Médio ao norte do Estado do Rio Grande do Sul, distando 290 Km da capital, Porto Alegre. A rede educacional do município conta com 40 escolas públicas municipais, sendo que destas, 32 estão no perímetro urbano e as outras oito, na zona rural. O ensino nelas ministrado vai do pré-escolar até o primeiro grau completo. Possui ainda, 34 escolas públicas estaduais, sendo 27 urbanas e sete rurais, sendo que os níveis de ensino vão do pré-escolar ao segundo grau completo. Passo Fundo tornou-se um importante centro cultural ao consolidar eventos a nível internacional como a Jornada da Literatura e o Festival Internacional do Folclore. (Informativo da Prefeitura Municipal de Passo Fundo).

Agostinho Both, intitulada: O aprendizado ético em sala de aula: intervenções pedagógicas na constituição de um estilo de vida voltado para a qualidade de vida em Escolas Municipais De Passo Fundo.

Faz parte da filosofia da escola a “missão” de “educar crianças, jovens e adultos”, na “busca de uma educação que responda a necessidade dos novos tempos, [...] buscando ainda, através de sua Práxis, a formação de homens capazes de agirem e interagirem histórica e socialmente.” Entre os princípios teológicos-metodológicos-pedagógicos, tem “a formação permanente, processo de ampliação da capacidade reflexiva, investigativa, metodológica, numa perspectiva de Educação para o Pensar; construção do Conhecimento, um dos aspectos centrais do processo educativo e propulsor do fazer pedagógico e a construção da Cidadania, ação constante a ser realizada na participação e na solidariedade.” Em seu Marco Operativo tem como metodologia em seus projetos a “busca de parceiros para os objetivos mais amplos, comprometendo-se com a transformação da sociedade e atuando junto à mesma.” Entende ser “uma estratégia de trabalho” que “favorece a articulação entre as áreas do conhecimento e componentes curriculares para o alcance de objetivos e soluções de problemas.”⁹

Nesse sentido, a escola conta com parcerias como: o Projeto Sorria Passo Fundo, realizado pela Secretaria Municipal da Saúde (SMS) – Divisão de Saúde Bucal da Prefeitura de Passo Fundo, que objetiva levar aos escolares a área preventiva, erradicando a cárie; O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência (PROERD), realizado pela Polícia Militar em ação conjunta com escolas e comunidade, objetivando a prevenção do uso de drogas e da violência; o Projeto Patrulha Ambiental (PATRAN), iniciativa da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA), realizado pela Brigada Militar, com intuito de orientar quanto à fiscalização, prevenção e ação diante de situações de fogo e animais e quanto à manutenção de permanente limpeza do Rio Passo Fundo, como forma de educação ambiental para uma consciência ecológica. Inclui também palestras realizadas por profissionais da saúde, ligados a Universidade de Passo Fundo e a Estratégia da Saúde da Família (ESF) e pelo Serviço de Atendimento Médico de Urgência LTDA (SAMUR): quanto a cuidados com os dentes pela escovação e pela alimentação; quanto a cuidados com a escolha e preparo de uma boa alimentação e quanto ao atendimento nas urgências e emergências, respectivamente. A Congregação Nossa

⁹ Texto extraído da Proposta Política Pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Notre Dame. Passo Fundo, 2007. (impresso, 17p.).

Senhora através do Colégio Notre Dame desenvolve o Projeto Esporte Cidadão, para escolares da rede pública de ensino, que tem o objetivo de incentivar a prática de esportes de forma sadia e organizada, proporcionando às crianças carentes do município um ambiente e estrutura para o desenvolvimento das habilidades, acentuando a descoberta de novos talentos em modalidades esportivas; o Projeto Pastoral da Juventude Estudantil (PJE), para formação de liderança e é espaço para o Projeto Bombeiro Mirim, empreendimento da parceria entre a Prefeitura Municipal de Passo Fundo, Colégio Notre Dame (Congregação Nossa Senhora) e 7º Grupamento Regional de Combate a Incêndio que atende adolescentes na faixa etária de 13 a 16 anos de idade que se encontram em situação de vulnerabilidade social, os quais são encaminhados pelo Conselho Tutelar ou Juizado da Infância e da Juventude.

Como Escola Confessional tem entre os princípios norteadores o envolvimento com a comunidade, com especial devoção para as questões assistenciais, o que suscita iniciativas solidárias, que contemplem a diversidade social. A ênfase está no trabalho educacional por meio de projetos sociais assistenciais como forma de desenvolver o potencial dos escolares, para que se tornem adultos preparados para a vida em comunidade, com capacitação profissional, auto-estima, autodisciplina, referência espiritual e participação construtiva.

Quanto ao ambiente, o local é acolhedor e impecável quanto à limpeza e conservação. Nas paredes, tanto dentro como fora das salas de aula, viam-se expostos trabalhos de alunos, feitos com capricho e bem coloridos. Na hora do intervalo das aulas o lanche era servido para os escolares e variava conforme o cardápio do dia. As merendeiras sempre devidamente uniformizadas, primando pela higiene, bem como prestativas e atenciosas ao preparar e servir o alimento. Essa prática acontecia também por ocasião dos encontros pedagógicos dos professores, aos sábados pela manhã, nos quais se desenvolveram os seminários: no intervalo das discussões, as funcionárias da cozinha serviam o lanche, sempre preparado com muito capricho, no espaço reservado para o lanche dos escolares durante a semana de atividades letivas. Podia-se sentir o cuidado que havia nesta ação, desde a preparação da mesa, até a variedade dos alimentos (bolos, pastéis assados, cachorro-quente, tortas, entre outros) e bebidas (café, chá, suco ou refrigerante) oferecidas. A escola disponibiliza, também, um espaço para cantina, oferecendo a opção de compra de lanche diferenciado, conforme a preferência de alguns alunos e quem atende os escolares é sempre um professor, preferencialmente da equipe diretiva.

No tempo e nos horários em que estive na escola o ambiente que predominou foi de silêncio, transmitindo tranquilidade, podendo-se ouvir, no período de aulas, apenas o movimento natural dos escolares nas suas atividades. Talvez isso se deva ao cunho confessional que caracteriza a escola, imprimindo, a esta, formas organizacionais e pedagógicas peculiares. Conforme Ribeiro (2007) em seu livro “História da educação brasileira: a organização escolar”, no qual historiciza a fase jesuítica no ensino colonial como marco inicial da educação brasileira, entre 1549 a 1808, a “formação intelectual oferecida pelos jesuítas” caracterizava-se pela “intensa rigidez na maneira de pensar e de interpretar a realidade.” Estes “exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores.” (RIBEIRO 2007, p.25). Com certeza muitas foram as transformações desse período até a atualidade, em virtude das demandas e transformações sociais, mas pode-se inferir que o caráter confessional, ainda, é exercido como forma de controle social. Nesse sentido, a escola assume como missão educar crianças, jovens e adultos, tendo, segundo seu marco doutrinal do projeto político pedagógico, “[...] exigência máxima os Valores do Evangelho e a Pedagogia de Júlia Billiard.”¹⁰

4.2.2 Os professores

Os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Notre Dame, foram os protagonistas deste estudo, observando os seguintes critérios de inclusão: ser professor do ensino fundamental dessa escola; fazer parte do quadro permanente de professores e a livre adesão na participação desse estudo. Como critérios de exclusão consideraram-se: a previsão ou a situação de estar em licença ou laudo que o afastasse da função de docência no período de coleta de dados; ser professor em contrato emergencial ou professor estagiário.

Quanto ao perfil do grupo de vinte e cinco professores do quadro permanente da escola pode-se identificar: as idades variam entre 30 e 50 anos, tendo uma distribuição homogênea dentro dessa faixa; quanto ao sexo, há apenas um representante do sexo masculino; com relação à escolaridade, a maioria dos professores referiu ser pós-graduada, tendo especialização predominantemente em gestão como supervisão escolar, pedagogia gestora e orientação educacional; as demais em educação

¹⁰ Ibid., p. 6.

infantil e educação artística. O tempo de atuação no magistério variou entre quatro e 31 anos, sendo a metade do grupo com atuação acima de 17 anos no magistério. Algumas das professoras iniciaram sua atuação no magistério, atualmente de cinco e seis anos, na referida escola, mas mesmo as professoras que tem uma trajetória profissional de mais de 17 anos, estão atuando a menos de dez anos nessa escola. A maioria leciona para mais de três séries, variando entre uma série e outra a matéria lecionada, ficando, assim, a encargo do mesmo professor desenvolver conteúdos de Matemática e Ciências para as 5ª e 6ª séries e todas as matérias para a 4ª série. Os demais se dividem em Currículo por Atividades e de 5ª a 8ª séries lecionando Educação Artística, História, Geografia e Língua Portuguesa.

O grupo, desde a entrada da pesquisadora no campo, foi receptivo, apesar de alguns mostrarem-se desconfiados com a presença de um profissional da área da saúde na escola, especialmente por estar interessado em discutir ações educativas. Senti reserva por parte de alguns, que aos poucos foi se dissipando e facilitando o entrosamento e a interação entre pesquisadora – agente externo e, pesquisados – agentes internos. Inicialmente, havia uma tensão aparente entre o grupo, sendo que alguns confienciavam em conversas informais na hora do lanche a necessidade de se trabalhar o estresse e a motivação dos mesmos, o que confirmei nos primeiros encontros para levantamento da realidade, dos problemas e das expectativas do grupo, conforme descrevo no capítulo que relata os seminários desenvolvidos com o grupo.

Todos os professores buscavam cumprir rigorosamente horários e atividades propostas sob pena de represálias verbais por parte da direção que fica a encargo de religiosa da congregação que instituiu a escola. Mas na equipe diretiva formada por alguns professores, segundo informação de outros professores que constituem o grupo, a autoridade fica na figura da vice-diretora, com quem os contatos, ao longo dos encontros, foram feitos. Percebi como positiva e louvável a iniciativa dos professores em reservar um tempo para encontros de estudos e discussões pertinentes ao cotidiano escolar, mas ficou evidente a necessidade de mediação de um agente externo para que sejam efetivos em suas deliberações, fugindo do seu discurso reducionista e inane.

No período que antecedeu o primeiro e o segundo encontros recebi o telefonema dessa professora da equipe diretiva da escola solicitando algum material para leitura prévia, o que me levou a acreditar que os professores estavam ávidos por algo que os ajudasse a encontrar motivação ou respostas as suas angústias. No início me senti entusiasmada, pois parecia haver interesse em refletir sobre o tema, mas

na medida em que o trabalho foi sendo desenvolvido percebi que o desejo se concentrava em receber instruções prontas; regras como uma receita para solucionar as mazelas da vida e ser saudável. Isso me desmotivou um pouco, pois pareceu que discutir e refletir sobre as suas práticas não estava em questão e até incomodava. A racionalidade técnica predominava, impedindo que percebessem o processo reflexivo como um processo de desenvolvimento próprio a partir da mediação coletiva. De início pensei que se tratava do grupo como um todo. A redução do tempo, de uma hora, estipulado inicialmente, para trinta minutos, também foi desestimulante. Mas com o passar do tempo percebi que a situação fora criada por uma única pessoa, a professora da equipe diretiva mencionada. Talvez esta, até tenha influenciado um ou outro professor, mas a maioria avaliou positivamente o trabalho.

No ano de 2009 a escola estava sob nova direção e foi possível perceber a diferença que isto teve no ambiente físico e no das relações intersubjetivas. A nova diretora, também religiosa, mostrou-se mais afetiva com os professores e alunos, refletindo esse cuidado no ambiente ao mantê-lo sempre florido. Pode-se perceber também que exercia sua autoridade conciliando firmeza e sensibilidade. Isso representou um desafio para o grupo que dividiu opiniões quanto à aceitação e adaptação frente a um novo gerenciamento. Apesar de alguns, informalmente confidenciar o desagrado com sua postura condescendente em relação, especialmente, aos alunos e sua indisciplina, a maioria dos professores manifestou aprovação e fácil adaptação ao novo perfil gerencial. A diretora gostou muito da proposta reflexiva que estava sendo desenvolvida, manifestando apoio e incentivo por meio de uma atitude positiva na participação.

4.3 OPERACIONALIZANDO A PROPOSTA COMUNICATIVA

4.3.1 Coleta dos dados

A coleta de dados foi orientada conforme os princípios da estratégia metodológica da pesquisa-ação, considerando a sua flexibilidade, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina do projeto de pesquisa n. 128/08 (Anexo A).

A entrada no campo teve início ainda em dezembro de 2007, por

meio de contatos com a direção da escola e encaminhamento de protocolo de pesquisa contendo termo de solicitação de autorização para o desenvolvimento do estudo (Apêndice A), levando-se em consideração os aspectos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos. E, devido o calendário escolar prever férias para o mês de Janeiro e Fevereiro, o contato com os professores para aproximação, apresentação da proposta investigativa e levantamento dos interessados em participar, contemplando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (Apêndice B), se deu em abril de 2008, mês que as reuniões pedagógicas do ano letivo iniciaram.

Os professores, como prática pedagógica que visa buscar uma melhor qualidade de ensino, realizam encontros mensais para estudos e tomada de decisão pertinente a situações do cotidiano escolar. Estes encontros são agendados a partir do início das atividades escolares, podendo sofrer alteração no cronograma conforme necessidade ou planejamento de atividades curriculares e extracurriculares desenvolvidas pela escola. Ficou acordado com a direção e os professores da escola que esses encontros seriam disponibilizados para o desenvolvimento dos seminários, acontecendo, portanto, aos sábados pela manhã, a cada trinta dias, com duração de uma hora.

Baseando-se no entendimento de Thiollent quanto à necessidade de se estabelecer o ponto de partida e o de chegada na pesquisa-ação, a fase exploratória, ponto de partida, teve sequência por meio da aplicação de questionário (Apêndice C) com questões relativas à identificação dos professores; às ações educativas de saúde e de cuidado desenvolvidas pelos professores na sala de aula e no cotidiano escolar; o impacto do cotidiano escolar em suas vidas e as expectativas com relação à proposta de pesquisa. Portanto, o questionário permitiu o levantamento das características dos professores para identificação do perfil do grupo, o levantamento de suas expectativas com relação ao estudo e alguns levantamentos iniciais com relação as suas percepções quanto às ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar e a repercussão, desse, em sua vida. O questionário, que serviu como roteiro norteador dos seminários, inicialmente foi entregue aos professores para que respondessem individualmente e no transcorrer dos encontros foi novamente utilizado em uma oficina para ser respondido em pequenos grupos, sendo depois discutido no grande grupo, como forma de validar as respostas e oportunizar reflexão/discussão na busca de consenso. A sequência da pesquisa se deu por meio dos seminários que possibilitaram as discussões, nas quais se buscou, nas verbalizações dos participantes, o levantamento de problemas, de acordo com a situação e

a priorização daqueles conforme consenso dos participantes. As reflexões, desencadeadas nos primeiros seminários, a partir das respostas ao questionário, permitiu a obtenção de informações significativas para a organização dos seminários subsequentes. Portanto, seguindo o princípio da pesquisa-ação de flexibilização no planejamento, em virtude do contexto impreciso da pesquisa social frente à necessidade de adequação conforme o fluxo do grupo participante, os seminários não foram programados previamente, mas foram se constituindo no decorrer dos encontros, à luz das questões norteadoras do questionário referido e do referencial adotado neste estudo. Ao final de cada sessão dos seminários era realizado o *feedback* e a discussão dos resultados, visando uma apreciação e uma interpretação consensual, de forma que o diálogo reflexivo oportunizasse um agir comunicativo, contemplando os objetivos da proposta.

Como forma de corresponder aos objetivos e de expressar o resultado do amadurecimento no decorrer das argumentações e deliberações dos seminários, o ponto de chegada pretendido foi à tomada de consciência dos professores quanto aos atos de cuidados desenvolvidos no cotidiano escolar serem oportunidade de educação, favorecendo a construção de um discurso com vistas à promoção do aluno como cuidador de si, dos outros e do ambiente familiar no processo de viver- envelhecer saudável, definindo o espaço escolar como lócus propício para ações de cuidado compartilhado. Thiollent (2000) afirma que os aspectos argumentativos e deliberativos próprios da estrutura de raciocínio da pesquisa-ação, encontram-se presentes na colocação dos problemas, na interpretação dos dados e na definição das diretrizes de ação.

A saída do campo aconteceu em outubro de 2009, mas os encontros neste ano não aconteceram em todos os meses, em virtude do adiamento do reinício das aulas em função da epidemia da gripe H₁N₁. A divulgação externa dos resultados pela tese, prevista como etapa final da pesquisa-ação, foi aceita mediante acordo prévio dos participantes, podendo ser estendida na forma de publicação de artigos em revistas específicas, apresentação em congressos, seminários entre outros, permitindo a generalização do resultado obtido.

4.3.2 Registro dos dados

No decorrer dos seminários, as observações, as impressões, as falas e as decisões, consideradas como dados relevantes desse estudo, foram registradas por meio do sistema de anotação em ata e na forma de diário de campo. A ata registrou a descrição dos principais assuntos debatidos em cada encontro, sendo um documento de registro, utilizado pela escola, das reuniões realizadas pelo corpo docente que a compõe. O diário de campo é um documento pessoal do pesquisador; instrumento básico de registro fiel e detalhado dos dados obtidos em cada visita ao campo de estudo que proporciona subsídios para a análise dos dados coletados com diferentes métodos de coleta. (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000).

Considerando a estratégia de pesquisa-ação, o diário de campo, pela continuidade das anotações, que documenta o desenvolvimento de percepções e idéias através das diferentes etapas do processo de investigação, pode se tornar, em virtude de sua qualidade, mais valioso do que outros métodos de investigação: ele se torna um companheiro que facilita a reflexão do pesquisador sobre seu próprio desenvolvimento pessoal através da investigação. (ALTRICHTER; POSCH; SOMEKH, 2005). Os autores afirmam que, desta maneira, torna-se visível tanto no sucesso como, aparentemente, no insucesso, caminhos de aprendizagem e descoberta, para que possam ser revistos e submetidos à análise.

Altrichter; Posch e Somekh (2005) orientam sobre a necessidade de, na pesquisa-ação, fazer releituras das anotações do diário de campo regularmente por conter notas teóricas, relevantes para a identificação da relação entre eventos investigados; notas metodológicas, que permitem refletir e avaliar o método de pesquisa utilizado e notas de planejamento, nas quais surgem novas idéias para a melhoria da ação prática.

Nesse sentido, além do que emergiu das reflexões e discussões nos seminários, foram registradas, também, em diário de campo, as impressões objetivas e subjetivas da pesquisadora sobre o contexto em que se situou este estudo, entendido como ambiente físico e como relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar e que serão, mais adiante, objeto de análise com base no referencial teórico-filosófico escolhido, fazendo-se uma interface com a literatura.

4.3.4 Análise dos dados

Na pesquisa qualitativa a análise ocorre concomitante a coleta dos dados. Inicialmente, ao se transcrever as anotações, realiza-se uma leitura fluante pontuando o que é relevante e de interesse para o estudo de acordo com seu objetivo, o que após leituras e releituras dos dados obtidos prepara-se para a decomposição do material e sua análise.

Na pesquisa-ação, segundo Gil (1996), a análise e interpretação dos dados é controversa, pois há pesquisas nas quais os procedimentos adotados assemelham-se aos da pesquisa clássica (categorização, codificação, etc.), enquanto outras privilegiam a discussão em torno dos dados obtidos, fundamentadas pelo referencial teórico-filosófico utilizado. Nesse estudo, para analisar e interpretar as falas procedentes das discussões efetivadas nos seminários e das impressões da pesquisadora utilizou-se como técnica a análise de conteúdo.

Análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análises de comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.” (BARDIN, 1979, 2004, p. 31). A análise de conteúdo como tema central para todas as ciências humanas tem se transformado em um instrumento importante para o estudo da interação entre os indivíduos. O campo de aplicação da análise de conteúdo não se encontra limitado em virtude de que toda comunicação que implica a transferência de significados de um emissor para um receptor pode ser objeto de análise de conteúdo. (RICHARDSON, 1999).

Ao tratar de avaliação qualitativa no capítulo de metodologias alternativas, Demo (1995) expõe sua compreensão quanto à análise de conteúdo ser um método que permite ir além das fichas, dos relatórios, das gravações, definidas, nessa concepção, como instrumento, vestimenta, aparência. Para Demo, a análise de conteúdo, pela hermenêutica, se detém nas entrelinhas, por saber-se que o que está nas linhas é precisamente o que não se queria dizer. De forma literária descreve seu entendimento sobre a importância da análise de conteúdo em

surpreender as insinuações, que cintilam no lusco-fusco das palavras e superam as limitações da expressão oral e escrita. Escavar os compromissos para além das verbalizações, pois jamais há

coincidência necessária entre um e outro. Explorar vivências, que aparecem mais no jogo, na brincadeira, na piada, do que na formulação cuidada gramatical. Compor a intimidade da vida cotidiana, na sua mais profunda sensibilidade. Levantar ao depoimento tão espontâneo que a diferença entre teoria e prática se reduza ao mínimo possível, de tal sorte que aquilo que se diz é aquilo que se faz. (DEMO, 1995, p. 246).

A formalização como passo normal ao tratamento científico dos dados (sistematizar, catalogar, estabelecer aspectos relevantes e incisivos, entre outros), para Demo, faz parte do caminho metodológico, mas não é a finalidade deste, pois o que se pretende é chegar aos conteúdos históricos, discuti-los, compreendê-los, criticá-los, o que na pesquisa-ação mostra-se como um processo dinâmico. Mas adverte que isso requer disciplina de campo, coleta cuidadosa de material, sistematização do conhecimento e elaboração racionalmente inteligível. (DEMO, 1995, p. 247).

Richardson (1999, p. 176), corrobora com Demo, ao definir a análise de conteúdo como uma técnica de pesquisa afirmando que, como tal, se constitui por características metodológicas como objetividade, sistematização e inferência, o que lhe confere eficácia, rigor e precisão. Para o autor “trata-se de compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas, etc.) e extrair os momentos mais importantes.” Observa a importância de fundamentar-se em teorias relevantes que sirvam como “marco de explicação para as descobertas do pesquisador.” (RICHARDSON, 1999, p. 178).

Nesse sentido, as fases da análise de conteúdo, segundo Bardin (1979, 2004, p. 95) organizam-se cronologicamente em: pré-análise; exploração do material para análise e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Neste estudo, entre as diversas técnicas de análise de conteúdo foi utilizada a análise temática que consiste em descobrir o sentido que o autor deseja dar a uma determinada mensagem. (RICHARDSON, 1999 p. 236). A base da metodologia da análise temática está na decodificação de um texto em diversos elementos, que são classificados, formando agrupamentos analógicos, permitindo uma descrição das características relevantes do conteúdo. (RICHARDSON, 1999).

Quanto aos tipos de unidades de registro em uma análise de conteúdo, existem diversas opções ao se decompor e decodificar uma mensagem e uma das técnicas mais comuns ao trabalhar os conteúdos é a elaboração de categorias, técnica que estabelece classificações de elementos por características em comum. (BARDIN, 1979, 2004; GOMES 1998; RICHARDSON, 1999).

Bardin entende que analisar o que está latente - o não-dito - é uma tarefa paciente de desocultação e salienta que o esforço de interpretação oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. (BARDIN, 1979, 2004). A análise de conteúdo, portanto, é uma técnica que permite verificar tanto o que está em nível manifesto como o significado da resposta, preocupando-se com o que está além da transcrição da fala; inferindo sobre a implicação do que está nas entrelinhas.

Há um consenso entre os autores de que a análise de conteúdo (consonante com a flexibilidade da pesquisa-ação) é uma técnica que não tem modelo pronto, pois se constrói por meio de um “vai-e-vem” contínuo, necessitando ser reinventada a cada momento, mas que requer adequação ao objetivo pretendido, sendo, portanto, fundamental a “disciplina de campo”, para alcançar o desvendamento do processo participativo sob avaliação e, a organização das fases de análise por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção do conteúdo das mensagens descritas. (BARDIN, 1979, 2004; DEMO, 1995; GIL, 1996).

Neste estudo, de acordo com os autores referenciados e respeitando-se as regras de exclusão mútua (a qual estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma categoria), de homogeneidade (na qual o princípio da exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias), de pertinência (na qual uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido – adequação ótima), de objetividade e fidelidade (nas quais as diferentes partes de um material devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises, sem distorções devido à subjetividade do analista) e de produtividade (as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos), buscou-se seguir os critérios de ordenamento recomendados para decompor e decodificar os dados, como forma de explicitar e sistematizar o conteúdo no discurso dos professores, na impressão subjetiva da pesquisadora e, a expressão desse conteúdo.

A fase da pré-análise consistiu na organização do material a ser analisado, tornando-o operacional, por meio da descrição fiel, detalhada e cronológica dos seminários, na qual figurou os depoimentos dos professores e as notas da pesquisadora, extraídos do diário de campo. A seguir foi realizada uma leitura flutuante, na qual se buscou destacar palavras ou frases significativas, sublinhando-as ou circulando-as, utilizando-se a diferenciação de cores, com atenção às semelhanças e aos contrastes, considerando os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos de mundo da vida, de cuidado e do método adotados neste estudo. Inicialmente destacaram-se alguns elementos conforme ilustrado no quadro que segue:

<p>Depoimento dos professores</p>	<p>Diversidade em sala de aula/ como lidar com as diferenças/ Sentem-se despreparados para trabalhar com as diferenças Indisciplina/ agressão verbal e física contra o professor Esgotamento profissional/ desmotivação Sobrecarga/ somatização das emoções do dia-a-dia Frustração/ descontentamento/ desistência emocional da profissão/ insatisfação Relações confusas/ tensão/ sentimentos confusos Pouca valorização social e salarial/ sem apoio família, sociedade, governo Alto grau de exigência/ cobrança sobre o professor Dificuldades para trabalhar as diferenças/ dificuldades para ajustes às transformações sociais rápidas na família e na escola Conflitos quanto à responsabilização da educação/ troca de acusações Professores fazendo ações que fogem do seu papel/ dando banho, cuidando de curativos Necessidade de falar mais sobre o assunto Sabe ser importante, mas precisa da outorga social Reconhece a responsabilidade da ação/preocupação em ser exemplo/ um grupo me espera Percepção de que tudo tem dois lados: positivo e negativo Os alunos vistos como flores murchas/ o ambiente como calvário Importante refletir, pensar junto, conhecer, esclarecer, compartilhar/ reflexão dentro do contexto Trabalhar atitudes e valores dentro e fora da escola Compreender o que está além dos olhos/ compreender porque o aluno é agressivo Saber respeitar os outros/ o professor não é diferente do aluno Aluno como cidadão responsável/ cooperação, integração Fazemos parte da vida dos alunos/ passamos muito tempo junto/ o aluno pode se espelhar no professor/ ninguém ensina valores sem dar exemplo</p>
--	---

	<p>Ensinar comportamento social construtivo Do ambiente escolar e sala de aula dependerá o futuro do aluno/ se o professor se sente bem e cuida de si e do ambiente pode ensinar melhor o aluno Escola com sentido de casa/ habitável/ saber dizer, mas saber ouvir/ exercício diário de ética e moral/ respeitar espaços Diálogo/ atitude positiva/ proposta pedagógica de cuidado/ pensada em conjunto/ ambiente de cuidado</p>
<p>Notas da pesquisadora</p>	<p>Necessidade que o discurso seja ouvido Linguagem como meio para repassar informações Resistência para refletir/ redução do tempo para seminários Reuniões mensais como resistência a dominação, esforço para melhorar Ambiguidade no discurso com relação à prática/ interesse para material informativo e interesse na criação de espaço comunicativo Ambiente tenso/ conflito/ violência Ironia nas falas/ banalização da situação de conflito Sabe ser importante, mas precisa da outorga social Escola confessional e pública/ relações de poder/ idéia de vocação, doação, assistencialismo/ ações educativas de cuidado vistas como assistenciais e como sobrecarga Realização de ações de cuidado/, mas dificuldade para reconhecer ações educativas de cuidado no cotidiano escolar/ cuidado voltado para o aspecto cognitivo biológico, instrumental dos escolares/ ações de cuidado presentes em um ambiente de não-cuidado Presença de alguns parceiros sociais/ falta de apoio de órgãos governamentais Disponibilização do espaço escolar para ações voltadas a comunidade escolar/ atividades escolares para integração, aproximação alunos-família-professores Expectativas de aprendizado técnico, paralela a de consciência e transformação/ solicitação de material informativo Método oportunizou: Transpor desafios de interação e diálogo como forma de expressão e de cuidado Conhecer a leitura dos professores da sua realidade-contexto A liberdade de expressão/ reflexão/ tomada de consciência das práticas de cuidado (ver-se refletido)/ reconhece a necessidade de comprometer-se com a realidade/ críticas e autocríticas Provocou interesse em ampliar o espaço comunicativo/ necessidade de mediação do processo dialógico de cuidado Entendimento da possibilidade de mudança/ de escolhas</p>

Quadro 1: Processo de codificação dos dados na pré-análise.

Na sequência, a exploração do material consistiu de leituras e releituras do documento elaborado, que compõe o capítulo 5, buscando-se definir as unidades de registro para a codificação do seu conteúdo, levando-se em conta o contexto em que este se expressa e tendo em mente as questões e os objetivos que nortearam esta investigação. Como juízo crítico considerou-se para estabelecer as unidades de registros, principalmente, a presença de elementos significativos, bem como a frequência e a intensidade do aparecimento desses elementos. Portanto, os elementos definidos na pré-análise foram repartidos e reagrupados analogicamente em temas, sob a luz dos referenciais do estudo, estruturando-se em celeuma do discurso dos professores; questões pertinentes ao cotidiano escolar, que foram separadas em situações de conflito/violência e ambiguidade na percepção das ações educativas de cuidado e, o método pesquisa-ação como interface entre educação e enfermagem, conforme o seguinte quadro:

Ação comunicativa/ cuidado/ educação gerontológica			
Celeuma do Discurso	Cotidiano escolar		Método
Mal-estar dos professores/ sofrimento emocional: presença do não cuidado	Violência/ conflito Ambiente enfermo: Fragilidade nas interlocuções	Ambiguidade nas ações educativas Cuidado: corporal e de higiene/ visto como sobrecarga	Construção de um processo de interação dialógica e de cuidado
Esgotamento profissional/ desmotivação Frustração/ descontentamento/ desistência emocional da profissão/ insatisfação Relações confusas/ tensão/ sentimentos confusos Conflitos quanto à responsabilização da educação/ troca de acusações	Alunos e professores como produto e produtores: Indisciplina/ agressão verbal e física contra o professor/ professor que não cumpre regras estabelecidas Discurso de desmotivação dos professores Ambiente tenso/	Professores fazendo ações que fogem do seu papel/ dando banho, cuidando de curativos Ambiguidades no discurso com relação à prática Realização de ações de cuidado/, mas dificuldade para reconhecer ações educativas de cuidado no cotidiano escolar/ cuidado voltado para o aspecto cognitivo	Necessidade que o discurso seja ouvido Linguagem como meio para repassar informações Resistência: Resistência para refletir/ redução do tempo para seminários e reuniões mensais como resistência a dominação, esforço para melhorar Interesse: interesse para material informativo e interesse na criação de espaço

<p>Alto grau de exigência/ cobrança sobre o professor</p> <p>Dificuldades para trabalhar as diferenças/ dificuldades para ajustes às transformações sociais rápidas na família e na escola</p> <p>Sobrecarga/ somatização das emoções do dia-a-dia</p> <p>Necessidade de falar mais sobre o assunto</p> <p>Sentem-se descuidados</p> <p>Importante avaliar o perfil do professor para enfrentamento/ necessário fazer uma autocrítica</p>	<p>conflito/ violência</p> <p>Pouca valorização social e salarial/ sem apoio família, sociedade, governo</p> <p>Sabe ser importante, mas precisa da outorga social</p> <p>Ironia nas falas/ banalização da situação de conflito</p> <p>Os alunos vistos como flores murchas/ o ambiente como calvário</p>	<p>biológico, instrumental dos escolares/ ações de cuidado presentes em um ambiente de não-cuidado</p> <p>Escola confessional e pública/ relações de poder/ idéia de vocação, doação, assistencialismo/ ações educativas de cuidado vistas como assistenciais e como sobrecarga</p> <p>Presença de alguns parceiros sociais/ falta de apoio de órgãos governamentais</p> <p>Disponibilização do espaço escolar para ações voltadas a comunidade escolar/ atividades escolares para integração, aproximação alunos-família-professores</p> <p>Percepção de que tudo tem dois lados: positivo e negativo</p> <p>Importante refletir, pensar junto, conhecer, esclarecer, compartilhar/ reflexão dentro do contexto</p> <p>Reconhece a responsabilidade da ação/preocupação em ser exemplo/</p>	<p>comunicativo</p> <p>Expectativas de aprendizado técnico, paralela a de consciência e transformação</p> <p>Método oportunizou: Transpor desafios de interação e diálogo como forma de expressão e de cuidado</p> <p>Conhecer a leitura dos professores da sua realidade-contexto</p> <p>A liberdade de expressão, reflexão, tomada de consciência das práticas de cuidado</p> <p>Ver-se refletido reconhece a necessidade de comprometer-se com a realidade/ críticas e autocríticas</p> <p>Permitiu interligar teoria e prática</p> <p>Provocou interesse em ampliar o espaço comunicativo/ necessidade de mediação do processo dialógico de cuidado</p> <p>Entendimento da possibilidade de mudança/ de escolhas</p> <p>Aluno como cidadão responsável/ cooperação,</p>
---	---	--	---

		<p>um grupo me espera</p> <p>Trabalhar atitudes e valores dentro e fora da escola</p> <p>Compreender o que está além dos olhos/ compreender porque o aluno é agressivo</p> <p>Saber respeitar os outros/ o professor não é diferente do aluno</p> <p>Fazemos parte da vida dos alunos/ passamos muito tempo junto/ o aluno pode se espelhar no professor/ ninguém ensina valores sem dar exemplo</p>	<p>integração</p> <p>Ensinar comportamento social construtivo</p> <p>Do ambiente escolar e sala de aula dependerá o futuro do aluno/ se o professor se sente bem e cuida de si e do ambiente pode ensinar melhor o aluno</p> <p>Escola com sentido de casa/ habitável/ saber dizer, mas saber ouvir/ exercício diário de ética e moral/ respeitar espaços</p> <p>Diálogo/ atitude positiva/ proposta pedagógica de cuidado/ pensada em conjunto/ ambiente de cuidado</p>
--	--	--	--

Quadro 2: Agrupamento temático dos dados para compor categorias.

Para o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação foi necessário voltar-se atentamente aos referenciais que deram embasamento ao estudo, bem como as perspectivas significativas para a investigação com o intuito de compreender e dar sentido para a comunicação, finalizando com a composição das categorias: “a celeuma no discurso como reflexo do mal-estar docente: lacuna para o cuidado”; “cotidiano escolar: o retrato de uma situação como fruto da distorção comunicativa”; “dimensão das ações educativas de cuidado na intersubjetividade do cotidiano escolar” e “o agir comunicativo na pesquisa-ação como interface entre educação e enfermagem.”

4.3.5 Refletindo a ética na intersubjetividade

Falar sobre a vida humana e seu processo de crescer, desenvolver e envelhecer, com o foco de atenção sobre ações educativas que promovam a busca ativa do ser saudável, em um contexto pluralista, suscita dilemas éticos em virtude de a ética ter relação direta com a ação humana. A ética, enquanto pensamento filosófico sobre a moral tem sua função na normalização das ações práticas.

Pessini e Barchifontaine (1996), ao refletirem sobre ética remetem-se ao significado da palavra afirmando ter duplo sentido. Em um sentido *éthos* significa morada. Entendem o homem como um acontecimento no movimento histórico presidido por ele mesmo, cabendo, portanto, a ele, decidir o que quer ser pelo conjunto de suas ações. Para os autores, o homem vive em meio a ambigüidades e conflitos; vive sempre na experiência do *éthos*, estando mergulhado na experiência ética ou moral, que lhe permite se reconhecer verdadeiramente como homem. Em outro sentido, significa caráter. Ao que os autores, por compreenderem como uma segunda natureza, afirmam que o caráter é um modo de ser adquirido.

A excelência moral era compreendida por filósofos como Platão e Aristóteles como uma capacidade dada ao homem pela natureza, cabendo ao próprio homem aperfeiçoá-la com o hábito. (ARISTÓTELES, 1999). Ao que Piaget (1994) corrobora ao afirmar que a disposição interna do indivíduo é apenas um esboço de suas possibilidades, que poderão transformar-se em capacidades de acordo com a qualidade das interações sociais e educativas oportunizadas.

Assim como a educação tem um papel crucial na formação intelectual e moral dos sujeitos, tem-se também, na intersubjetividade das relações cotidianas, mediadas por discursos éticos, o ser humano que precisa de cuidados como forma de ser saudável, imprimindo à vida seu verdadeiro e justo valor. Diante dessa compreensão, encontra-se a escola como um meio social responsável por atingir os melhores processos de formação, o que envolve relações complexas entre professor e alunos e entre os próprios alunos.

Portanto, em uma pesquisa qualitativa, que tem sua proposta permeada pelas relações dialógicas estabelecidas nas interações subjetivas do cotidiano merece atenção situações e ações que envolvem a complexidade do educar e do cuidar – da vida, para a vida, pela vida – que se encontram repletas de questões éticas, passíveis de serem refletidas e discutidas em conjunto, pois se faz mister um

comprometimento no que está sendo construído para o futuro.

Pode-se valer do entendimento de Oliveira

enquanto seres humanos históricos-sociais concretos não nos colocamos diante de qualquer fenômeno como meras abstrações cognoscentes; quando nos defrontamos com um objeto de conhecimento, estamos, desde sempre, inseridos com ele num universo de relações. (OLIVEIRA, 2004, p. 211).

Considerando que o papel do enfermeiro, enquanto cuidador encontra-se em auxiliar as pessoas em melhorar sua qualidade de vida, encontrando-se, nessa ação, implícito o educar e que, o papel do educador é de auxiliar o escolar a desenvolver suas potencialidades atentando para a sua integridade, encontrando-se nessa ação elementos do cuidar, nada mais adequado que sejam compartilhados conhecimentos entre os profissionais numa ação conjunta de reflexão-ação-transformação, gerando-se processos de pensar e de fazer diferente, frente ao ensinar e aprender ético e estético, sobre a vida e o mundo.

Para a realização desse estudo foram observados alguns aspectos éticos, conforme a Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde como: a autorização da instituição colaboradora para o desenvolvimento da pesquisa e o Consentimento Livre e Esclarecido dos sujeitos da pesquisa. Ficou claro que a participação da escola poderia ser revogada, em qualquer momento que lhe parecesse oportuno, bem como ficou assegurada, também, a liberdade dos professores em participar ou não, podendo estes, desistirem a qualquer momento, sem penalidades ou represálias, assim como foi assegurado o sigilo as suas identidades e o respeito aos seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, com a garantia de fidelidade às informações registradas e situações vivenciadas pelo grupo. (BRASIL, 1996b).

5 DESVELANDO O MUNDO DA VIDA NO COTIDIANO ESCOLAR: O DISCURSO DOS PROTAGONISTAS

Este capítulo apresenta a aplicação do referencial metodológico escolhido, no qual estão descritos os encontros realizados com os professores, norteados pelo princípio comunicativo da pesquisa-ação e do referencial teórico-filosófico em Habermas – Teoria do Agir Comunicativo. É um relato cronológico e detalhado das estratégias utilizadas nos seminários e as discussões que emergiram do grupo.

Conforme acordado, inicialmente com a direção e após com os professores da escola, nos primeiros contatos que caracterizaram a entrada no campo foi disponibilizado tempo para a realização dos seminários, estratégia metodológica da pesquisa-ação, nas reuniões previamente agendadas pelos mesmos e que faz parte do calendário escolar. Assim, os encontros com os professores aconteceram por ocasião da reunião mensal de estudos, já realizada pelos mesmos ao longo do ano letivo, aos sábados pela manhã, que oportuniza a discussão de temas de interesse do grupo e de situações envolvendo alunos, pais e professores para tomada de decisão por consenso.

Considerando a flexibilidade no planejamento dos seminários, conforme descrito no capítulo quatro, estes não seguiram uma programação prévia, mas foram sendo constituídos com base em questionário usado como roteiro norteador e de acordo com o que emergia do grupo apontando suas necessidades. Abaixo um quadro com a síntese dos encontros realizados na forma de seminário, conforme método da pesquisa-ação.

Data	Tema do Seminário	Objetivos
12/04/2008	Apresentação do projeto de pesquisa ao grupo de professores e assinatura do TCLE.	Avaliar interesse e anuência dos professores em participar do processo investigativo.
10/05/2008	Refletir em grupo as questões do questionário entregue antecipadamente individualmente aos participantes da pesquisa.	Conhecer a situação do cotidiano escolar na perspectiva dos professores e levantar as expectativas dos mesmos sobre a proposta de pesquisa.
14/06/2008	Participação em Festa Junina planejada pela escola como atividade de confraternização	Construir vínculo com o grupo e observar as relações e as ações que permeiam o cotidiano

	com a comunidade escolar.	escolar.
12/07/2008	Oficina lúdica e reflexiva para discussão de questões emergentes do encontro do dia dez de maio quanto ao sofrimento emocional do ser professor, como forma de aprofundar a reflexão da realidade que o cerca e de seu contexto.	Adentrar no universo do professor para conhecer o “mundo da vida do professor.” Oportunizar aos professores a expressão de seus conflitos e necessidades individuais e coletivas de forma descontraída e criativa.
09/08/2008	Devolução dos dados coletados na oficina do encontro anterior a partir de uma pré-análise dos depoimentos, tendo como referencial os determinantes para envelhecimento ativo da OMS.	Possibilitar a visualização pelos professores do quanto seu processo de viver se aproxima ou distancia do ser saudável. Possibilitar a tomada de consciência dos professores da situação vivenciada no cotidiano escolar.
13/09/2008	Participação na Feira de Saúde promovida pela Associação Médica do Planalto nas dependências da escola.	Permitir a inclusão da pesquisadora no grupo pela valorização da iniciativa escolar. Avaliar a dimensão das ações educativas em saúde oportunizadas no ambiente escolar em parceria com profissionais da área da saúde.
11/10/2008	Reflexão sobre alguns conceitos de cuidado e sobre mitos relacionados ao processo de envelhecimento que podem interferir no ser saudável	Subsidiar discussões posteriores com relação às ações educativas de saúde e sua extensão no cotidiano escolar.
22/11/2008	A reunião foi transferida para dia 27, por motivos pessoais de uma professora. O tema planejado para este seminário - ações de cuidado implícitas nas ações educativas do cotidiano escolar - foi investigado por meio de visitas da pesquisadora em dias alternados na escola, nas quais realizou entrevistas individuais com alguns professores.	Refletir individualmente com os professores o quanto algumas ações educativas e atividades desenvolvidas no cotidiano escolar se aproximam de ações educativas de cuidado. Avaliar se os professores se sentem envolvidos e comprometidos com as ações educativas de cuidado desenvolvidas.
27/11/2008	Tema para discussão escolhido pela equipe diretiva da escola	Avaliar o discurso dos docentes quanto ao seu amadurecimento

	<p>com leitura prévia de texto para reflexão da prática desenvolvida ao longo do ano letivo.</p> <p>Aproveitou-se a oportunidade para observação e avaliação do discurso dos professores e suas relações intersubjetivas.</p>	<p>na compreensão sobre as ações educativas de saúde ser oportunidade para o cuidado compartilhado.</p>
19/12/2008	<p>Encerramento das atividades letivas do ano de 2008.</p> <p>Momento de confraternização do grupo.</p> <p>Síntese dos seminários desenvolvidos nos encontros oportunizados com o grupo.</p>	<p>Apresentar uma análise preliminar do que emergiu no discurso dos professores para validação pelos mesmos.</p>
14/03/2009	<p>Oficina lúdica e reflexiva para retomada, em grupo, das questões do questionário que serviu como roteiro norteador, inicialmente respondido individualmente, para avançar nas reflexões em busca da construção de um discurso que contemplasse os objetivos deste estudo.</p>	<p>Refletir em grupo, oportunizando argumentação e contra argumentação na busca de consenso.</p> <p>Avaliar a evolução do discurso pela tomada de consciência do grupo.</p>
09/10/2009	<p>Oficina lúdica e reflexiva quanto ao papel do educador e sua responsabilidade e compromisso como agente ativo e co-participativo no processo ensino-aprendizagem.</p> <p>Encerramento do processo investigativo e saída do campo de pesquisa.</p>	<p>Fortalecer a construção de um discurso promotor do ser saudável por meio do ser um ser de cuidado.</p>

Quadro 3: Cronograma dos encontros com a síntese dos temas e seus respectivos objetivos que compuseram os seminários.

No dia do encontro os professores iam chegando e sentando-se nas cadeiras que estavam disponíveis no espaço reservado para recreação e lanche das crianças, que se localiza na entrada da escola. De forma descontraída conversavam sobre assuntos diversos enquanto circulava a cuia do chimarrão. No horário previsto e cumprido com

muito rigor, por exigência da direção, todos se dirigiam para uma das salas de aula, sentavam-se em uma das cadeiras dispostas em círculo e os encontros eram iniciados com uma oração, feita sempre pela diretora da escola, cargo ocupado por uma religiosa da Congregação de Notre Dame.

Os seminários aconteciam no início da reunião, sendo após dado continuidade a reunião com a discussão de situações relacionadas ao cotidiano escolar. O número de participantes era entre dezoito e vinte, dos vinte e cinco professores que constam no quadro escolar. O intervalo contava sempre com um lanche, preparado com muito esmero, pelas funcionárias na cozinha da escola. Os professores, nesse momento, aproveitavam a oportunidade para falar do trabalho, da família, compartilhar vivências e experiências. Nem sempre de forma amena e amistosa, pois, às vezes, havia críticas e reclamações de uns para com atitudes de outros, mesmo que veladamente. Nesse sentido, nos primeiros encontros sentia-me como um “peixe fora d’água”, pois apesar de ser um ambiente relativamente acolhedor era estranho à minha vivência profissional. Alguns professores me receberam muito bem, colocando-me a vontade, enquanto outros me olhavam de forma curiosa. Isso fazia com que eu me questionasse quanto à aceitação da minha presença e do estudo proposto. Penso que deviam estar questionando sobre a minha pretensão em discutir educação sendo profissional da área da saúde. Com o passar do tempo, o clima de desconfiança foi quebrando-se, havendo maior aproximação de minha parte com o grupo, e entre o próprio grupo, o que facilitou, gradativamente, a inclusão no grupo e maior descontração na participação de todos nas discussões. Ao final do ano, finalizando também os encontros na forma de seminários, em virtude do término das atividades escolares, o clima era muito diferente do inicial. Havia maior e melhor entrosamento entre todos.

O **primeiro encontro** com o grupo de professores se deu no dia **doze de abril de 2008**. Nesse encontro foi oportunizada a apresentação do projeto de pesquisa e seus objetivos. A recepção foi satisfatória, apesar de alguns professores expressarem certa desconfiança diante da presença de um profissional de outra área, em especial da saúde, em seu ambiente. Diante do objetivo de refletir sobre as ações educativas no cotidiano escolar, entendi algumas intervenções, por parte dos professores, como: [...] *fazemos muitas ações de saúde sim*, ditas de forma enfática e um pouco contrariadas, como sendo de resistência por entenderem que eu já estaria avaliando não existir, por parte dos professores, ações educativas de saúde. Mas, a partir das explicações feitas por mim sobre a relação do cuidado com a prática educativa para a

vida e de que seria colocada em discussão a extensão desse cuidado no ato educativo, houve manifestação de interesse por parte de todos os professores presentes em participar, ficando acordada a disponibilidade de uma hora nos encontros para a realização dos seminários. Diante da anuência de todos, os que estavam presentes naquele momento assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Para finalizar o encontro, tendo a acedência dos presentes, foi entregue um questionário (descrito no capítulo 5 e mais adiante neste) que serviria como subsídio para a fase exploratória da pesquisa e como roteiro norteador dos seminários seguintes.

Como pesquisadora, considerando o referencial escolhido – pesquisa-ação, percebi que a estranheza era geral, pois eu não estava entrosada com o grupo assim como o grupo não parecia confortável com minha presença. Mas entendi que esse primeiro contato com os participantes fazia, ainda, parte da entrada no campo de pesquisa, avaliando que o tempo e o desenvolvimento da proposta metodológica se encarregariam de ajustar a situação.

O **segundo encontro** ocorreu no dia **dez de maio de 2008**. Com base no questionário entregue no encontro anterior foi dado início ao levantamento da situação e das expectativas dos participantes. Para tanto, a pesquisadora, no papel de facilitadora, retomou os objetivos do estudo e inquiriu sobre algumas questões do questionário, deixando os participantes livres para argumentar a respeito. No início do encontro pareciam tímidos em falar, mas na medida em que alguém tomou a iniciativa todos falaram. Dentre as nove questões, a ênfase das falas se deu diante da oitava questão, que indagava sobre o impacto do cotidiano escolar na vida do professor. Pode-se perceber que o grupo vivenciava um momento de estresse e ansiedade em virtude de sentirem-se sobrecarregados diante da responsabilidade imputada à escola pela família e pela sociedade em geral. Teve momentos, que alguns falavam juntos, quase que ao mesmo tempo como um desabafo diante de uma situação de muito estresse e pressão vivida no cotidiano escolar, em outros momentos, um partilhava sua experiência e percepção com o assentimento dos demais. Como o seminário objetivava conhecer o ambiente e a realidade do contexto vivenciada pelos professores, como mediadora e agente externa ao grupo naquele momento, apenas ouvia e anotava o que emergia do grupo, organizando a ordem das falas por meio da inscrição dos participantes.

Nos argumentos, os professores referiram haver uma *somatização das emoções do dia-a-dia, em sala de aula*. Para eles *as dificuldades são de professor para professor e de professor para aluno* o que se reflete

em um contexto no qual há um grande número de professores com dificuldades e frustrados. A relevância desse discurso está na tensão que se dissemina no grupo. A tensão no ambiente e entre os professores era tão evidente que podia ser sentida; era quase visível. O grupo, na sua maioria, tinha uma fala ácida e uma atitude hostil.

Na sequência, os professores referiram, também, que *estão em ebulição emocional; diante do estresse em falar várias vezes a mesma coisa; pois há preocupação em que o aluno aprenda, seja cidadão, mas o aluno está patinando; são relações confusas.*

Diante de todas essas colocações alguns professores fizeram questionamentos: *Como lidar com as diferenças? Como lidar com as nossas próprias emoções?* Ao que outro alertou: *tem que ter uma válvula de escape, pois o sentimento que se expressa no dia-a-dia, estoura com todos.*

Enquanto os professores falavam permaneci na posição inicial de ouvinte, sem interferir, pois entendi que era importante conhecer a realidade sem expressar opinião, observando e respeitando cada colocação que era feita. Até porque senti que algumas das colocações pareciam ou justificativas para as atitudes de desmotivação ou insinuação de ser responsabilidade da sociedade a pressão sobre os professores. Assim, alguns discursos soaram como um recado já que a minha tese responsabiliza a escola na promoção de um ambiente saudável como motivação para a busca ativa do ser saudável.

Em certo momento um professor levantou a questão da valorização da profissão. Fez um discurso quanto à diferença entre outras profissões com a profissão de professor, salientando o exemplo de que *profissionais da saúde como os médicos cuidam de apenas um sujeito cada vez, enquanto o professor tem que atender de trinta a trinta e cinco alunos de uma única vez em sala de aula, com histórias diferentes, situações de vida diferentes.* Nesse momento interpretei, não apenas a fala, mas também pela forma de falar, como um possível aviso: você precisa conhecer melhor a realidade da escola para entrar aqui e transmitir algo para nós. Isso reforçou minha decisão de apenas ouvir, pois de certa forma estava me sentindo externa ao grupo, em um ambiente, naquele momento, ainda desconhecido para mim.

O depoimento do professor motivou outros professores a expressarem seu descontentamento no sentido de não sentirem-se valorizados, pois entendem ser mal remunerados e não sentem apoio da sociedade em geral; de não *serem percebidos pelo governo.* Essa situação resulta na falta de motivação do professor como foi expresso na reflexão de um deles: *a profissão acaba não trazendo prazer [...]*

Diante do fato de terem que lidar com tudo isso alguns professores questionaram: *quem cuida do professor? Como envelhecer com qualidade de vida?*

Queixaram-se de que *todo tipo de problema social é a escola que tem que resolver*. E comentaram que *a escola tem que se ajustar aos novos tempos*. A discussão se estendeu dividindo opiniões quanto à percepção da necessidade de ajustes aos novos tempos. Alguns falaram em tom de queixa, de sobrecarga pelo grau de exigência, enquanto outros como uma realidade emergente da sociedade contemporânea, a qual exige criatividade para adaptação. Ao que um professor avaliou *ser importante fazer uma autocrítica*, pois entende que *um dos dramas do magistério é esse: fomos educados de uma maneira e temos que mudar conforme as transformações sociais rápidas*.

A maioria entende que *a sociedade é que influencia na escola e não a escola influenciando e mediando as situações sociais*. Nesse sentido refletiram também sobre a mudança conceitual em relação ao *papel da família na sociedade atual e da necessidade da escola em estar adequada a essa mudança*, que foge do tradicional pai, mãe e irmãos, aceitando outras formas de agregação e convivência. Alguns professores mostraram-se resistentes em aceitar esse fato como realidade e expressaram o desejo de *resgatar valores perdidos ou fragmentados com o tempo*. Entendem que *estamos vivendo mudanças em conceitos de duas instituições fundamentais, família e escola, por isso o sofrimento e o impacto*. Com respeito a essa realidade observada e sentida, os professores manifestaram a compreensão de que a educação, seja na família ou na escola, está aquém das necessidades dos escolares para o seu adequado desenvolvimento, aprendizagem e exercício de sua cidadania. Todos os professores promulgaram a dificuldade crescente que encontram para controlar a disciplina em sala de aula. *As turmas são numerosas, de trinta e cinco alunos, e hoje não são três ou quatro que agitam, mas a maioria dos alunos é que agitam*. Essa dificuldade é atribuída por eles ao desinteresse, também crescente, da família em assumir a educação, deixando para a escola essa responsabilidade: *está havendo uma terceirização da educação (pela família) deixando-se a responsabilidade para a escola; até quando as crianças estão doentes os pais são relapsos e exigem dos professores; a tarefa do professor foge do papel que eu acredito ser do professor [...]*.

Os professores queixaram-se de que *a escola tem que resolver os problemas: resolver a hiperatividade, o transtorno bipolar nas salas de aula*. Nesse sentido um professor usou do bom humor para se referir à indisciplina dos alunos: *é na escola que o aluno faz sua atividade física*.

[...] *tem péssima postura: deita na classe, põe pés na cadeira [...] É policiado o tempo todo, mas não adianta [...].*

Nos depoimentos fica evidente que a família, na maioria das vezes, só aparece para cobrar e exigir do professor: [...] *se chamar atenção, os pais vêm reclamar e cobrar dos professores.* Isso tem resultado em violência por parte dos alunos aos professores, gerando tanto agressões físicas como verbais. *Os alunos estão desafiando: você é paga para me aturar.* Para os professores *a escola é um ambiente para instruir e aprimorar a educação, mas (o aluno) tem que trazer certos princípios de casa; família tem que educar e escola têm que ensinar.*

Os professores novamente questionaram: *quando o professor chama atenção é cobrado pela família do aluno, mas e quando o professor é agredido? Como vamos ter um envelhecimento saudável assim?* Há um consenso de que essa realidade vivida gera uma confusão de sentimentos: *não estamos conseguindo nem educar e nem ensinar. Quem está educando é a televisão ou o computador [...].*

E a fala de maior destaque: *professores se sentem sobrecarregados [...]; Há uma desistência em ser professor. Desistência emocional. Não tem a quem recorrer [...].*

Os professores observam que *há um desinteresse, um desânimo por parte dos alunos em estudar e por parte dos professores em ensinar.* Isso gera um sentimento de frustração somado, ainda, ao fato de os professores acreditarem fazer parte da *idéia da população e dos pais dos alunos, que o professor não faz nada [...].*

Em virtude desse grau de exigência e da falta de apoio social referiram que muitos professores buscam *apoio de outros profissionais para trabalhar essas questões* fazendo tratamento para depressão e ansiedade dentre outras enfermidades como dores musculares e de cabeça. Referiram, ainda, ser a família do professor que sofre as consequências disso, pois levam para seu ambiente familiar os efeitos dessa realidade.

Tendo esgotado o tempo disponibilizado para discussão fiz um apanhado geral do que emergiu dos depoimentos encerrando o encontro com a proposta de debater mais detalhadamente alguns pontos. Os professores concordaram e expressaram a necessidade de falar mais sobre o assunto. Naquele momento, confesso ter ficado um tanto impressionada com as colocações dos professores, em especial com o fato de sentirem-se desmotivados a ponto de verbalizarem a desistência emocional em educar. Pode-se perceber quão fragilizados e carentes de cuidado estão os professores. Optei em não manifestar opinião por entender como um desabafo todas as colocações feitas. Naquele

momento eu representava a sociedade diante da qual queriam fazer seus reclames, era como se pensassem: agora você vai ter que me escutar.

Considerando ser esse seminário o contato de maior proximidade com o objeto de investigação e sentindo-me um pouco receosa com relação à percepção da minha presença como uma intromissão em seu ambiente, decidi retirar-me, deixando-os a vontade naquele momento, reservando para em outra ocasião permanecer por mais tempo. Avaliei que entrar no campo e conquistar a confiança do grupo seria um desafio que se efetivaria gradativamente. Portanto, fiz o agradecimento pela participação de todos e a reunião continuou dirigida pela diretora, sem a minha presença.

A reunião programada para o **dia quatorze de junho** foi suspensa pelos professores em virtude de outra atividade escolar. Seguindo o calendário escolar, não teve encontro na forma de seminário neste mês para discussão do tema de pesquisa em grupo. Foi realizada uma festa junina com a participação de toda a comunidade escolar, na qual tiveram apresentações, casamento caipira, desfile, dança da quadrilha entre outras atividades. Os professores estavam presentes e os alunos acompanhados de familiares e amigos. A atividade de confraternização oportunizada no ambiente escolar contou com o empenho e colaboração de alunos e professores na programação e pareceu ser muito importante e valorizada pelos participantes. Como a pesquisa segue a metodologia de pesquisa-ação, me fiz presente nesse momento, buscando construir vínculo com o grupo e observar as relações e ações que permeiam o cotidiano do mesmo. Foi importante participar e oportunizar momento de conversa sobre assuntos diversos. Alguns professores com quem fiz contato manifestaram aprovação quanto aos seminários, o que me ajudou a acreditar na proposta do estudo.

O encontro seguinte foi realizado no **dia doze de julho de 2008**. Do encontro anterior, realizado em maio, ficou claro, a partir do discurso dos professores, o processo de sofrimento emocional destes. Os professores sentem-se sobrecarregados e estão descuidados emocionalmente. Assim, ficou acordado com o grupo que seria discutido de forma mais detalhada as questões emergentes no encontro anterior. Com a intenção de avançar na discussão sobre cuidado acredito ser necessário, primeiro, adentrar no universo do professor para conhecer o “mundo da vida do professor”, aprofundando a discussão da realidade que o cerca e de seu contexto, desvelando o sentido de ser professor e o sentido da vida em seu processo de viver e ser saudável. Para tanto, se programou uma oficina com o objetivo de conhecer a leitura que os professores

fazem da sua realidade. A técnica escolhida foi do bilhete e pensamento (inclui recorte, colagem, desenhos e escolha de imagens). O grande grupo foi dividido em seis subgrupos, cada um com instruções específicas para suas atividades. Na finalização da oficina os resultados dos grupos foram apresentados pelos participantes ao grande grupo e fixados em um cartaz de papel pardo colado no quadro negro contendo o título: “o mundo da vida do professor”. A técnica escolhida foi uma estratégia para incentivar os professores a expressarem de forma descontraída e criativa seus conflitos e necessidades individuais e grupais referentes ao viver cotidiano. Pois o lúdico permite aos participantes outras formas de expressar seus sentimentos; analisar, discutir, refletir e se posicionar a respeito do tema enfocado, possibilitando a conscientização de si mesmo e dos outros, enquanto coadjuvantes da realidade. A seguir descrevo a técnica e o resultado de sua aplicação no grupo.

Primeiro grupo: os professores tiveram que escolher palavras recortadas que expressassem “Que mundo é este em que vivo?” e colá-las em um mundo de papel. O resultado foi a escolha, por parte dos professores, de palavras com as quais formaram a seguinte frase: *o mundo move-se pela máquina e pelo dinheiro e por isso acabou em guerra. É preciso um basta. O importante é a família; desejo; homem seguro na vida. Gente reinventando qualidade, saúde, compromisso. Fim depressão, cansaço, paranóia, migalha, inimigos, hipocrisia, crime, competidor, abismo. Tem que resgatar: confiança, prazer, independência, futuro saudável, divertido, perfil prático.* Ao serem questionados por mim quanto ao sentido do expressado, revelaram que as tensões e os conflitos são oriundos das relações de poder, também presentes na estrutura escolar. Foi discutido o quanto essas relações de conflito prejudicam a busca do ser saudável, do cuidar de si, dos outros e do ambiente quando não conduzidas pelo processo dialógico e reflexivo.

Segundo grupo: os professores tinham que desenhar em um papel em branco o que para eles expressasse “Se eu fosse algo da natureza, que algo eu seria?”. Os professores se representaram através do desenho de Rio, Sol, Lua e Árvore. Nessa exposição, a representação do Rio expressou-se pelo entendimento de que, este, *dá vida por onde passa, é o segmento, tem profundidade, é natural, tem movimento e equilíbrio, tem força, alegria e mistérios.* A representação do Sol, por este ser o astro *que transmite luz, calor, amor, energia.* A Árvore foi escolhida por *representar vida, saúde (ar puro) e beleza.* E a Lua, *por representar o romantismo, o amor, o mistério.* Quando questionados por mim sobre o

significado da analogia referenciada, os professores expressaram acreditar em seu potencial como fonte irradiadora de vida. Nesse momento foi discutida a importância do cuidado como elemento provedor de vida, fazendo parte, desse, o processo educativo.

Terceiro grupo: os professores tinham que completar o pensamento – “Quando acordo e lembro que sou professor, o primeiro pensamento que me vem é...”: [...] *Que tenho muitas tarefas*; [...] *Que um grupo me espera*; [...] *Sou importante*; [...] *Este dia terá desafios*; [...] *Preocupação em ser diferente*; [...] *Responsabilidade*; [...] *Ou... Nem penso!* A forma como os professores apresentaram o resultado do que o grupo expressou foi um tanto quanto dúbia, pois ao mesmo tempo em que alguns falavam com seriedade, outros do grupo falavam com certo tom de ironia na voz. Ao provocar uma reflexão com relação ao que estava sendo colocado surgiu o entendimento do grupo que o professor percebe que sua tarefa é importante. Ele revela isso quando pensa que um grupo lhe espera e que isso é um compromisso assumido que exige dele responsabilidade. A responsabilidade repousa sobre vidas em formação. E, para dar conta de cativar e desenvolver o potencial existente em cada uma dessas vidas é preciso ser diferente, enfrentando e transpondo os desafios de cada dia. Diante desse dilema, alguns expressam que nem pensam, pois vão apenas ao fluxo dos acontecimentos. Mas por opção não explorei essa última fala sob pena de parecer estar fazendo julgo de valor. Pensar; refletir sobre o que incomoda, desacomoda e nem todos se sentem preparados ou tem interesse quanto isso.

Quarto grupo: Bilhete – Comentários: os professores tinham que completar as sentenças: Os alunos falam que a escola é... *Chata*; Os professores falam que a sociedade... *É responsável pela atual situação da escola*; Os pais dos alunos falam da escola o seguinte... *A escola não educa os filhos*; A escola fala sobre a conduta dos pais o seguinte... *Faltam limites*; Quando os professores se queixam do seu dia-a-dia para os demais: qual é a resposta encontrada? [...] *Que nós estamos ferrados*; [...] *Eu não me queixo*; [...] *O salário está ótimo*; [...] *O respeito é enorme dos alunos, dos colegas, da sociedade* (foi lido em tom de sarcasmo para o grande grupo); [...] *O descaso*; O que causa prazer ou traz satisfação ao professor é... [...] *Saber que seu aluno compreendeu, cresceu, modificou ações (atitudes)*.

As colocações foram fortes e em tom de ironia, transparecendo certa mágoa, desgosto por não ter o esforço, empreendido nas ações educativas, valorizado. Procurei problematizar a situação expressando o entendimento de o conflito gerado estar nas acusações trocadas entre a

escola e a família/sociedade. Ao que os professores acreditam que a família culpa a escola pelos insucessos, assim como os professores responsabilizam a família/sociedade pela falta de limites. A discussão assentou-se na evidência do descuido presente nessa relação de conflito, que pode figurar no imaginário do professor como resultado do desgaste profissional.

Quinto grupo: de acordo com a questão “Se a nossa escola fosse um jardim, o que brotaria nela?”, os professores tiveram que fazer um desenho representativo de sua percepção com relação ao que os rodeia no seu ambiente. Nos desenhos, para os professores, brotaria um *Jardim*, que tem um *caminho* e ao longo desse caminho tem uma *espinheira de Cristo*, tem *árvore seca* representando a *agressividade que emana*. *Gostaríamos que brotasse mais coisas do que isso*. *Escola tem diferentes situações, problemas e pessoas*. *Que possamos dar bons frutos!* Com relação aos alunos: *Às vezes, no meio do mato nasce uma florzinha pequena*. Brotaria, também, uma *roseira: a rosa é o símbolo do amor, romance, beleza*. *A escola tem sua beleza, mas como tudo tem dois lados, os espinhos significam essas diferenças, a violência, intolerância, nossos relacionamentos*. Brotaria uma *árvore bonita, cheia de frutos, mas os frutos apodrecem*. *Nesse jardim tem flores murchando que representam os alunos*. *Mas sempre tem algo de bom a surgir*. A grande dúvida: *como tratar as flores diferentes em um mesmo jardim?*

O questionamento levantado é muito significativo, pois revela tanto o despreparo dos professores para trabalhar em meio as diferenças como o interesse em descobrir novas formas de agir e de abordar as questões que emergem das relações estabelecidas no cotidiano escolar. E, quando questionados pela pesquisadora sobre o que fazer com as flores murchas, expressaram a compreensão de que mesmo em meio ao infortúnio aparece a esperança de que algo bom ainda pode surgir, pela percepção de que tudo tem os dois lados – positivo e negativo. Nesse momento aproveitou-se para refletir sobre a violência social como reflexo do descuido coletivo, o que, muitas vezes, incorporamos no cotidiano na forma de olharmos para as situações e de nos relacionarmos com os outros.

Sexto grupo: a partir de uma caixa contendo muitas imagens, os professores tiveram que escolher uma que, para eles, melhor representasse as questões: “Se hoje fosse me dado outra oportunidade... Se eu não fosse professor, o que eu gostaria de ser? Gostaria de estar fazendo o quê? Alguns professores manifestaram interesse por seguir a carreira esportista como *ser ginasta* e *ser jogadora de vôlei*. Outros manifestaram interesse em *ser chefe de cozinha, fazendo pratos doces e*

salgados de encher os olhos, outro em seguir a carreira artística, mais especificamente em *ser cantor; tocar um instrumento como violão*. Apesar de referirem essas opções de trabalho não transpareceu nos depoimentos a vontade de mudança da profissão, apesar da situação atual referida. Ao serem questionados quanto à satisfação na escolha feita revelaram que mesmo diante das dificuldades sentidas e percebidas no dia-a-dia de ser professor, a escolha prevalece; que vale investir tempo e energia. Talvez a permanência seja por estarem motivados diante do desafio que se impõe ou pela falta de coragem para assumir a mudança, que pode ser vista como fracasso na expectativa da escolha inicial.

A finalização da oficina foi feita interligando-se os resultados que emergiram nos grupos como, por exemplo: vivo num mundo que... Onde me vejo na natureza humana como... E que penso que..., contemplando todas as dimensões trabalhadas na dinâmica.

A avaliação foi realizada questionando os professores: olhando para este mundo, o que vocês acharam do universo do professor? A resposta dos professores foi de surpresa para alguns deles, havendo um consenso entre a maioria em relação às representações e uma aprovação pelo grande grupo do que foi apresentado pelos subgrupos. Apenas uma professora referiu não ter gostado da oficina. Mas, neste caso, foi possível perceber seu desconforto e grau de sofrimento em virtude de seu negativismo ser visível. Penso que isso se deve ao incômodo que refletir sobre a realidade vivida pode provocar em algumas pessoas. Mais tarde isso ficou ainda mais evidente, pois esta professora apresentava, na maioria das vezes, uma atitude de resistência e de agressividade nas falas com os colegas.

Finalizado o seminário houve um intervalo, no qual foi servido, pelas funcionárias da cozinha, um lanche muito saboroso. Após, dando continuidade a reunião dos professores, os mesmos foram incumbidos de ler e responder a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹¹, pois segundo a diretora da escola, é necessário que os professores conheçam e avaliem o estilo das questões elaboradas e seu

¹¹ Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. www.enem.inep.gov.br

grau de exigência e dificuldade para que possam estar atentos aos conteúdos, de forma a preparar adequadamente os escolares. Considerando que esta atividade teria uma duração prolongada e diferenciada em tempo de resposta entre os participantes, exigindo, dos mesmos, concentração, decidi não ficar, deixando-os logo após a participação no intervalo. Assim agradeço pela participação de todos e me retirei.

O quarto encontro foi realizado no dia **nove de agosto de 2008**.

Na semana que antecedeu o encontro fui avisada, por telefone, que o tempo disponibilizado de uma hora para os seminários havia sido reduzido para trinta minutos. A justificativa era de que precisavam discutir assuntos pertinentes ao âmbito escolar. Esse fato me deixou intrigada e um pouco desmotivada, pois intui que essa decisão demonstrava resistência diante de minha proposta de estudo que requeria reflexão por parte dos professores. A dúvida era se a decisão partia do grupo ou de uma iniciativa individual, considerando que a professora que me contactou e que apresentou um comportamento resistente durante os seminários era da equipe diretiva da escola e detinha o poder de deliberação.

O planejamento do seminário foi feito de forma a devolver os dados coletados na oficina realizada no encontro anterior. A partir de uma pré-análise dos depoimentos busquei palavras que definissem o meu entendimento do que foi, pelos professores, expressado, conforme segue na descrição do seminário. Para tanto, se utilizou os determinantes do envelhecimento ativo preconizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) por sua abrangência ao aplicarem-se à saúde de pessoas de todas as idades sendo, esses fatores e a interação entre eles, bons indícios de como os indivíduos e as populações envelhecem. Os determinantes da OMS são: determinante econômico; comportamental; pessoal; social; ambiente físico e serviços sociais e de saúde. O seminário teve como objetivo possibilitar a visualização pelos professores do quanto o seu processo de viver se aproxima ou distancia do ser saudável.

Primeiro foi feita uma explanação breve sobre o termo envelhecimento ativo adotado pela OMS no final dos anos 90 e sua abrangência, sendo, em seguida, projetada em uma tela a representação esquemática dos determinantes. Após a explicação de cada determinante, o resultado do que emergiu do viver dos professores foi sendo fixado sobre a projeção. Na medida em que eu apresentava o que foi extraído dos discursos havia manifestações de concordância assim como manifestações de espanto com o que aparecia.

No centro da projeção, onde diz “Envelhecimento Ativo”, foi adsorvido um cartaz com o título “Viver dos Professores”. Sobre o quadro “Determinante Econômico” foi fixado um cartaz com o termo que, segundo o meu entendimento, define o que se pode extrair das falas do grupo: “insatisfatório”. Pois entendi o fato de verbalizarem o salário aquém das suas expectativas como forma de sentirem-se desvalorizados e despercebidos pelo governo e pela sociedade como fonte de insatisfação. E, para legitimar, fixei fragmentos de algumas falas: *mundo-máquina, dinheiro, competição* (como parte fundamental na sociedade consumista e utilitarista em que vivemos). *O salário está ótimo; [...] os professores não se sentem valorizados, nem percebidos pelo governo.*

Sobre o quadro “Ambiente Físico” foi fixado um cartaz com o termo que escolhi para representar o entendimento do que foi expresso nas falas pelo grupo: “Calvário”. Pois esse vocábulo representa o sofrimento que há em conviver com a intolerância, a violência, o desrespeito e relacionamentos conflituosos. Um ambiente tenso não pode ser saudável. Dentre os argumentos que corroboram com esse entendimento, os escolhidos foram: [...] (No jardim) *tem um caminho e ao longo desse caminho tem uma espinheira de Cristo. Tem árvore seca representando a agressividade que emana; [...] nós estamos ferrados; [...] a escola tem sua beleza, mas como tudo tem dois lados, os espinhos* (da roseira que cresce no jardim que representa a escola) *significam essas diferenças, a violência, a intolerância... Nossos relacionamentos; Tem flores murchando que representam os alunos; [...] Agressão verbal e física por parte dos alunos.*

Sobre o quadro “Determinantes Comportamentais” o cartaz fixado continha o entendimento de haver “Carência de (Re)Valorização Profissional” em virtude de falas como: *a profissão acaba não trazendo prazer [...]; [...] (Contexto) grande número de professores com dificuldades, frustrados; Quem sofre é a família* (do professor) *em casa; há uma confusão de sentimentos; [...] desistência emocional de ser professor.*

A reflexão se deu quanto ao fato das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar pelo professor levarem a um sentimento de frustração que influencia na sua competência de fazer frente às adversidades da vida.

No quadro “Determinantes Pessoais” o cartaz fixado continha o entendimento de haver um “Conflito entre a formação e a mudança de paradigma” nas falas: *a escola tem que se ajustar aos novos tempos; não tem como resgatar conceitos antigos de família e escola; fomos*

educados de uma maneira e temos que mudar conforme as transformações sociais rápidas; é importante avaliar o perfil dos profissionais para enfrentar as mudanças comportamentais da sociedade contemporânea; é importante fazer uma autocrítica. Foi discutido com os professores o quanto os fatores internos, como determinantes biológicos e individuais, exercem considerável influência na atitude de enfrentamento e na expectativa diante dos fatores externos, muitas vezes, próprios das transformações sociais e culturais ocorridas no curso da vida.

Na sequência, o quadro “Determinantes Sociais”, no viver dos professores, evidenciou que a “Sociedade cobra o que não é capaz de dar”, entendido assim, por meio das falas: *todo tipo de problema social é a escola que tem que resolver; a escola tem que resolver os problemas: resolver a hiperatividade e o transtorno bipolar nas salas de aula; está havendo uma terceirização da educação (pela família) deixando-se a responsabilidade para a escola; a idéia da população, dos pais dos alunos, é que o professor não faz nada [...]; a tarefa do professor foge do papel que eu acredito ser do professor.*

Nesse momento busquei retomar reflexões anteriores: o que se percebe é existir um conflito: o professor pensa: [...] *um grupo me espera [...]; [...] sou importante [...].* Mas comenta: [...] os alunos falam que a escola é... *Chata*; os pais dos alunos falam que a escola... *Não educa os filhos*; que a sociedade *é responsável pela atual situação da escola*; que *falta limite na família e respeito pelo professor*. O professor sente haver uma *cobrança de atender a todos ao mesmo tempo*. Essa situação o faz sentir-se *sobrecarregado*. Retomar os discursos possibilitou refletir sobre a pressão social, por meio da opinião pública, que o professor entende como um não reconhecimento das ações educativas que desenvolve e atribui como fator desencadeante de estresse e de deterioração da qualidade de vida do mesmo, bem como possibilitou avaliar, também, o quanto isso reflete em seu desempenho.

Quanto aos “Serviços Sociais e de Saúde” percebe-se que “Faltam Parceiros”, levando a uma “Carência” nesse determinante. Os professores expressam que *a escola tem diferentes situações, problemas e pessoas*. Se sentem despreparados para *tratar flores diferentes em um mesmo jardim*. Questionam: *como lidar com as diferenças?* Referem estar em *ebulição emocional* e não saber *lidar com as suas próprias emoções*. Surge o dilema: *quem cuida do professor?* Pois estes dizem que *não tem a quem recorrer*; [...] *tem que buscar apoio de outros profissionais para trabalhar essas questões*.

Foi possível levantar a questão da falta de parceiros como suporte

de apoio ser determinante para carência e para a dificuldade no enfrentamento e na resolução dos conflitos internos e externos. Há um sentimento de abandono e descuido vivenciado pelos professores. O ato de buscarem *apoio de outros profissionais* se refere à consulta e acompanhamento psicológico e medicalização.

Nesse momento, a tela para projeção, fixada no quadro negro da sala de aula, estava com a representação gráfica dos determinantes da OMS para o envelhecimento ativo preenchida com cartazes representativos do viver dos professores e suas falas, facilitando a visualização de todos. Houve um momento de silêncio devido ao impacto que causou o fato de cada professor ver a si mesmo e ao grupo, ali representado.

Após um breve instante, questionei aos professores sobre o que acharam do seu viver. Apesar de muito espantados com o que viam, afinal a situação está tensa, houve consenso no entendimento. Fizeram comentários de alguns determinantes, mas o que mais chamou a atenção e foi foco até de humor foi o ambiente físico ter sido interpretado como calvário. Todos os professores manifestaram realmente sentirem o ambiente muito *carregado; pesado*, o que para eles dificulta muito o seu desempenho. Muitos demonstraram interesse em copiar os determinantes, mas não foi necessário, considerando que desde o início a proposta era manter uma pasta na qual todo o material utilizado estivesse à disposição para consulta.

O encontro foi encerrado com o agradecimento pela participação de todos. Nesse momento foi feito um intervalo, no qual foi servido alimento preparado pelas funcionárias na cozinha da escola. Sentamos no espaço destinado para recreação e lanche dos escolares. Após o intervalo, considerando a intenção em se integrar o máximo possível ao grupo e acompanhar as situações que envolvem o cotidiano escolar dos professores, optei por permanecer na reunião. A continuidade da reunião focou algumas situações envolvendo alunos, pais e professores. Foram relatadas as dificuldades em resolver tais situações para que juntos encontrassem uma alternativa viável. Eram relatos com relação a alunos que faltavam à escola e a família responsabilizava os professores; de uma aluna de quatorze anos que desistiu dos estudos, com o consentimento da mãe, para trabalhar em um empreendimento familiar que lhe exigia muitas horas de dedicação, inclusive de madrugada; de uma aluna com ferimento infectado no pé há três dias sem tratamento, no qual os professores assumiram esse cuidado; de um aluno que necessitou ser banhado pelos professores na escola como forma de cuidado com a saúde. Alguns casos foram denunciados ao Conselho

Tutelar, que devido à morosidade na resolução, deixou os professores sem apoio para tomada de decisão. Situações caóticas, mas segundo os professores, comuns ao seu cotidiano. Diante das colocações algumas foram encaminhadas, enquanto outras necessitavam de uma cobrança de instâncias maiores para serem resolvidas. Foi planejada a programação do mês de setembro, ficando acordado para o dia primeiro o Conselho de Classe e no dia treze a realização da Feira de Saúde, bem como a comemoração da semana farroupilha que culminaria no dia dezoito com o café de chaleira¹². Tanto a feira de saúde como a semana farroupilha¹³ pretendiam envolver toda a comunidade escolar. Assim foi encerrada a reunião. Ficou evidente que as situações reveladas pelos professores corroboram com o exposto, até então, em seu discurso, mas fica clara a dificuldade destes em reconhecer ações de cuidado como sendo educativas.

Conforme acordado na reunião anterior, os professores, em virtude de seu envolvimento com muitas atividades optaram por substituir a reunião programada para o mês de setembro pela Feira de Saúde. A feira é anualmente promovida pela Associação Médica do Planalto (AMEPLAN)¹⁴. Foi realizada no dia **treze de setembro de 2008** e foi oportunizada, em especial, para toda a comunidade escolar,

¹² O café de chaleira faz parte da tradição gaúcha desde os tempos dos tropeiros, quando estes viajavam pela madrugada levando gado de um local para outro. Ao amanhecer, acampavam e preparavam um café para, depois, seguirem viagem. O café de chaleira, valorizado como símbolo da identidade gaúcha é feito da seguinte forma: ao ferver a água a chaleira é retirada do fogo, sendo acrescentado o pó do café. Com a colher ou com a ponta de um facão a mistura é mexida até dissolver bem. Em seguida, a chaleira é novamente colocada no fogo, até ferver outra vez, deixando transbordar o líquido. Então, é retirada do fogo e dentro dela é colocado um tição incandescente, provocando nova ebulição para decantar o pó. Assim está pronto o café.

¹³ A Semana Farroupilha é um momento especial de culto às tradições gaúchas, regulamentada pelo decreto estadual 36.180/95, amparado na lei federal 9.093/95, de autoria do deputado federal Jarbas Lima (PPB/RS), no qual especifica que "a data magna fixada em lei pelos estados federados é feriado civil." As comemorações da Revolução Farroupilha - o mais longo e um dos mais significativos movimentos de revoltas civis brasileiros, envolvendo em suas lutas os mais diversos segmentos sociais - relembra a Guerra dos Farrapos contra o Império, de 1835 a 1845. O Marco Inicial ocorreu no amanhecer de 20 de setembro de 1835. A data e o fato ficaram registrados na história como o início da Revolução Farroupilha, assim definida pela Constituição Estadual como a data magna do Estado, o dia 20 de setembro passou a ser feriado. Disponível em: < www.semanafarroupilha.com.br >.

¹⁴ Fundada no ano de 1994, a Associação Médica do Planalto - AMEPLAN, entidade de cunho associativista, sem fins lucrativos, congrega médicos de Passo Fundo e região da Produção. É de sua competência campanhas de prevenção à saúde, palestras sobre temas que interessam à população junto aos bairros e escolas e realização de feiras de saúde. A entidade tem participação ativa junto aos Conselhos Regional e Municipal de Saúde. Disponível em: < www.ameplan.com.br >.

tendo acesso livre para os demais interessados. A organização dos espaços da escola e das atrações ficou sob a responsabilidade dos professores. Os alunos foram convocados a participar e estimulados a trazer familiares e amigos. O atendimento era feito nas salas de aula. O interessado em ter sua saúde avaliada fazia um cadastro na entrada da escola e recebia uma folha contendo seus dados de identificação (nome, idade, sexo, endereço e telefone) e ficava livre para escolher entre as avaliações disponíveis: pressão arterial, peso, altura, glicemia, exame das mamas, odontológico, oftalmológico e psicológico. Na folha havia espaço para anotações dos dados avaliados e para as recomendações necessárias. No pátio da escola houve apresentação de dança da invernada artística de um CTG da cidade e no lado externo da escola estava estacionado “O Fabuloso”: ônibus de literatura, como uma biblioteca ambulante, que circula nas escolas municipais. A feira estava muito bem organizada e foi valorizada por meio da participação dos alunos, seus familiares e da comunidade. A minha participação foi importante por permitir a aproximação do grupo ao valorizar a iniciativa, bem como por possibilitar a avaliação das ações educativas em saúde promovidas no ambiente escolar com parceria dos profissionais da área: médicos, enfermeiros e odontólogos. Com o olhar de pesquisadora percebi o empenho dos professores em desenvolver a atividade e, também, na satisfação em oferecer essa prestação de serviço para seus escolares. Nesse sentido, tanto os professores como eu buscamos nos beneficiar pelo atendimento e avaliação de nossa saúde. O tempo ensolarado e o clima ameno contribuíram para que a iniciativa obtivesse uma participação expressiva.

São iniciativas em parceria com outras instituições, entidades e serviços que revelam o empenho da escola em desenvolver ações de saúde e de certa forma cuidado junto aos escolares, suas famílias e a comunidade em geral. Mas pode-se inferir que para os professores essas parcerias não se mostram suficientes ou por serem eventuais ou por não atenderem a demanda revelada na celeuma do discurso.

O seminário seguinte foi realizado no dia **onze de outubro de 2008**. Considerando que o viver dos professores evidenciava uma situação de tensão e esgotamento, muito distante do preconizado pela OMS para um viver saudável e ativo, entendeu-se haver necessidade de levar o grupo a refletir sobre alguns conceitos de cuidado e alguns mitos e conceitos sobre o envelhecimento, como subsídio para discussões posteriores com relação às ações educativas de saúde e sua extensão no cotidiano escolar.

Quanto aos mitos sobre o envelhecimento foi oportunizada

reflexão em relação a ditos populares carregados de preconceito e com relação à imagem depreciativa do idoso que acaba sendo constitutiva do conceito de idoso pelos mais jovens. Com relação ao imaginário social diante da representação dos mais velhos, foi refletido em como a criança e, até mesmo os professores, fazem a sua construção de velhice. E, o quanto esse estereótipo negativo pode interferir na busca do ser saudável por imprimir falsamente a idéia de que algumas manifestações e queixas são naturais, privando o sujeito que envelhece de uma avaliação mais detalhada de sua saúde. O quanto isso pode interferir no viver pleno e saudável a partir da infância, mas com vistas ao futuro, nas suas escolhas.

Foi um momento muito importante, pois foi enfatizado na discussão que a velhice é fruto de um processo e, como tal, encontra-se na dependência das escolhas feitas nas etapas anteriores: o processo de envelhecer está atrelado ao processo de viver, portanto, se envelhece como se vive. Mas foi refletido também na possibilidade que há em planejar ou re-planejar o modo como se vive.

Nesse momento da discussão foram introduzidos conceitos esclarecedores de gerontologia, geriatria, envelhecimento, velhice, senescência, senilidade, terceira idade, grupos de terceira idade como movimento social, autonomia, independência e envelhecimento ativo. Durante a apresentação dos conceitos, assim como na reflexão dos mitos, houve muitos questionamentos e o compartilhar de idéias e vivências. Os professores mostraram interesse pelo tema e verbalizaram a importância de *conhecer, esclarecer, desmitificar, como orientação da ação*, bem como a importância de ao refletir, *pensar junto, compartilhar, acordar para a vida*. Pois, muitas vezes, apesar de saber o que é certo, o sujeito fica como que *entorpecido pelos afazeres do dia-a-dia e vai levando, sem parar para pensar*. Neste encontro pode-se observar o quanto estava evoluindo o processo de tomada de consciência da realidade por meio do processo reflexivo.

Na sequência do seminário, como pareciam estar todos muito interessados, não houve um controle rigoroso do tempo, o que permitiu que a discussão se estendesse um pouco mais. Assim, foi possível refletir sobre alguns conceitos de cuidado conforme o planejado. Descrevo aqui um pouco sobre o que foi refletido. E, para refletir sobre cuidado utilizei como referência Waldow (2005), que em sua revisão teórica, traz as concepções de diversos autores sobre o tema. Um dos autores é Boff (1999), que atribui duas significações básicas ao cuidado: “atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro” e a “de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente

envolvida e afetivamente ligada ao outro”. A importância está que esses dois significados configuram um modo de ser, presente nas relações com todas as coisas. Dessa forma refletiu-se que, segundo essa concepção, cuidar é mais que uma ação é uma atitude. Representa uma atitude de ocupação, de preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. Outra concepção é a de Mayeroff (1971), que entende o cuidado não como uma atitude necessariamente recíproca. As “coisas” não respondem na mesma forma em que respondemos a elas. Cuidado não é um negócio do tipo se você cuida de mim eu cuido de você. O cuidar não se limita apenas ao aspecto técnico e ao de realização de uma tarefa ou procedimento. O cuidado realizado com envolvimento inclui o componente moral e emocional e representa o verdadeiro cuidar. Inclui ainda o aspecto cognitivo, da percepção, do conhecimento e da intuição. Em relação ao cuidador, aponta um aspecto importante que é o da maturidade, ou seja, autoconhecimento ou consciência de si mesmo e dos outros, de suas necessidades. Esse aspecto propicia um bom relacionamento consigo mesmo, o que representa uma condição para se relacionar bem com os outros.

Nesse sentido, outro autor, Roach (1993), acentua a necessidade do cuidado em uma sociedade cada vez mais violenta e desumanizada. Na sequência refletiu-se que as relações de cuidado não podem ser generalizadas, pois elas se dão de diferentes formas. Algumas com mais sucesso do que outras porque as pessoas são diferentes e as situações em que se processam também variam. O que deve ser evitado são as relações de não cuidado por se tornarem traumáticas.

Ao discutir cuidado estava, também, presente o meu saber sobre cuidado como promoção para o ser saudável, produzido ao longo de minha trajetória profissional. Assim, fugindo do paradigma da racionalidade técnica, busquei não instrumentalizar os professores com teorias, mas suscitar questões a partir das suas vivências e experiências cotidianas. As discussões aconteceram mediante um processo dinâmico e interativo. No decorrer de minha explanação percebi que os professores estavam refletindo sobre as suas práticas ao assentirem ou comentarem com o colega ao lado alguma situação, e, provavelmente, identificando-se e, até mesmo, procurando (re)significações para as mesmas.

Já com o tempo esgotado ficou para o próximo seminário avançar na discussão. Assim, o encerramento foi feito da mesma forma, agradecendo a participação de todos, pois após um breve intervalo seria dado prosseguimento a reunião.

Para dar continuidade foi entregue um texto, pela direção aos

professores, para leitura e reflexão. O texto intitulado “Competências para que e para quem?” de Euclides Redin faz parte de reflexões elaboradas a partir da mesa temática: “O mercado da educação e a educação do mercado” realizada no IV Congresso Internacional de Educação/ Unissinos, em setembro de 2005. Após a leitura os professores teriam que debater sobre algumas questões como: “baseando-se nas colocações do texto base: que tipo de educação estou promovendo?”; “O que considero realmente importante desenvolver na minha ação educadora?”; “Como gostaria que meu aluno agisse no mundo globalizado em que vive?”

No debate que se seguiu foram colocadas as idéias e surgiram alguns questionamentos para reflexão. Os professores entendem que, com relação ao mercado de trabalho, o preparo do aluno é visto *como bom quando gera lucro para a empresa*. Nesse sentido, a idéia é que *as competências que a escola deve desenvolver são as para o trabalho, visando o lucro*. Diante desse entendimento a questão levantada é: *Cobrar valores prepara o jovem para viver em um mundo globalizado?*

Nas respostas das questões alguns professores expressaram que tentam *trabalhar hábitos e atitudes como ler, escrever, calcular [...], mas o aluno faz a leitura do negativo (comer doces; segue líderes, entre outros)*. Alguns professores percebem que para desenvolver uma ação educativa é preciso *entender a dinâmica, ver além do que os olhos estão vendo*. É preciso entender *porque o aluno é agressivo?* Outros professores expressaram: *estamos sendo mais do que educadores fazendo ações assistenciais* (referindo-se ao fato de darem banho em um aluno). Ao que questionaram em tom acusativo: *por que (o aluno) vem sujo?* Salientaram que *gostariam que (o aluno) tivesse atitudes e noções básicas de convivência social; as crianças estão vindo de casa sem esses valores; gostaríamos que fossem mais consciente da sua importância*. O grupo entende que os professores, diante da realidade escolar, *tem que ser também psicólogos*.

Um professor referiu observar que, como ele, *tem outros colegas que vão além do trabalho, pois trabalham atitudes e valores como pessoa, não só dentro como fora da escola. Como sujeito inserido na sociedade, capaz de agir e interagir. Isso é educar para além do capital e do mercado de trabalho*. Nesse sentido, outros professores manifestaram a importância de *educar o aluno para ele perceber que não é apenas uma peça na engrenagem, mas sujeito da sua própria história*. Outra questão que se levanta: *quem vai resgatar os valores? Está em nossas mãos?*

Salientaram que *dentro da sala de aula (o aluno) pratica a*

competitividade. E alguns questionaram: Como fica a educação para além do mercado de trabalho com as escolas profissionalizantes? O que para outros a escola profissionalizante tem seu valor também, pois entendem que as duas escolas: formais e profissionalizantes devem andar juntas; são complementares. A escola profissionalizante é necessária, mas não substitui o ensino formal.

Refletiu-se, também, quanto ao apoio necessário para a escola desenvolver sua prática educativa. Questionou-se: *o que adianta preparar para o mercado de trabalho, para a vida, se falta apoio nas bases?* (citando casos de encaminhamento para o Conselho Tutelar, sem retorno, sem resolutividade). Percebem como *descaso [...] a responsabilidade, a culpabilidade fica para a escola.* Para tanto, alguns professores colocaram o entendimento de que é preciso *desenvolver a reflexão dentro do contexto.* Mas referem que *tudo já está estabelecido, as formas de trabalho.* Entretanto, avaliam que *é preciso a consciência do mundo, a capacidade de refletir.* Diante desse entendimento salientaram que *se pode mudar. Pois hoje já se observa a preocupação com a qualidade de vida nas empresas, com a humanização, mesmo que tendo em vista a produtividade, o rendimento.* Nesse sentido, compreendem que *é preciso trabalhar para que o aluno esteja em pé de igualdade para a competitividade, mas sabendo respeitar os outros e relacionar-se. Ele (o aluno) tem que entender que faz parte do social.*

Um professor expressou sua vivência corroborando quanto à *importância de conhecer a realidade do aluno e de trabalhar com essa realidade.* Pois entende que *as pessoas usam muitas bengalas, bengala porque o pai é alcoólatra, bengala porque não tem pai ou mãe ou bengala porque é filho de pais separados [...] tem que ser trabalhado: quem sou eu [...].*

Nesse momento a diretora, devido ao adiantado da hora, fez o encerramento da reunião por meio de uma síntese do que foi discutido, salientando a importância de *rever a questão educativa, não esquecendo a pessoa.* Antes do encerramento, foram, ainda, comentados alguns assuntos gerais, na palavra da equipe diretiva: *Não dizer que já venceu o programa, que não tem o que fazer com o aluno [...]; Estipular horários para uso dos computadores [...]; Material retirado dos alunos em sala de aula (celular, brinquedo, jogos) só entregar para os pais ou responsáveis [...]; [...] seguir o espelho de classe para manter a ordem e facilitar a divisão dos grupos [...].* Assim se encerrou mais um encontro.

Achei muito interessante a iniciativa da equipe diretiva em proporcionar essa reflexão e percebi que as colocações estavam avançando com relação à etapa inicial do estudo, quando o grupo

parecia confuso e disperso em meio à tensão vivenciada. Considerei esse fato como positivo e favorável para o desenvolvimento da proposta.

A próxima reunião estava agendada para o dia **vinte e dois de novembro de 2008**. O material para o seminário foi preparado com base na discussão do seminário anterior a fim de permitir a reflexão com o grupo sobre algumas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar e, em que extensão estas se aproximam de uma atitude de cuidado e que tipo de cuidado estaria, nessas, manifestado: cuidado consigo, com os outros (coletivo) ou com o ambiente. Nesse sentido, seria a escola um ambiente de cuidado? O seminário estava programado para se desenvolver na forma de uma oficina temática. Mas, no dia agendado, ao chegar à escola encontrei os portões fechados e a escola deserta. Aguardei por alguns minutos, mas ninguém apareceu. Como era sábado não pude entender o que foi que aconteceu. Então me programei para ir à escola na semana seguinte. Em virtude das minhas atividades como docente na universidade só foi possível disponibilizar o dia **vinte e sete de novembro de 2008**, uma quinta-feira, para ir à escola e fazer contato com os professores. A minha surpresa se deu ao chegar à escola e encontrar o grupo de professores reunido.

A minha presença foi bem acolhida, sendo inclusive oferecido tempo para que eu pudesse falar no decorrer da reunião, mas considerando o tema que estava em pauta e o foco da atenção, naquele momento, estar distante do tema por mim preparado eu agradei a oferta e sugeri trabalhar o tema individualmente com os professores naquela semana, colocando para discussão no grupo posteriormente, em outra ocasião mais apropriada.

A justificativa para a transferência da reunião do dia vinte e dois para o dia vinte e sete estava no falecimento do pai de uma professora da escola. A questão que intriga é por que não fui avisada do ocorrido e da decisão, pois meu telefone estava à disposição para contato.

A reunião já havia iniciado quando da minha chegada e o tema em discussão era baseado na leitura de um texto de Luís Carlos de Menezes intitulado “Escola e família como parceiras”, que ressalva que “educar depende de uma relação mais ampla entre os pais do aluno e os professores do que a prevista em uma mera prestação de serviços.” Após a leitura os professores foram solicitados a responder as seguintes questões: diante do exposto no texto, como planejará o ano de 2009? Quais as minhas expectativas, angústias para o ano de 2009? O que espero de minha equipe gestora? Em que me proponho a contribuir?

A discussão estava adiantada, focando a terceira e a última questão. Quanto à equipe diretiva, as falas iniciais referiram haver *uma*

cobrança para manter a ordem, mas a maioria expressou sentir *apoio* por parte da equipe que está, segundo os professores, *sempre presente quando o professor precisa*, assim como *junto aos pais e alunos*. Quanto à reclamação dos professores o comentário foi: *a gente é que nem os alunos, reclama, mas no fundo gosta*. Nesse sentido, a diretora salientou a importância dos *professores deixarem a direção a par dos acontecimentos para que possa ajudar*. A vice-diretora advertiu: *não é só para elogiar, pois a gente cresce na crítica*. Enquanto outra professora da equipe diretiva criticou: [...] *às vezes reclama durante o ano e na avaliação é só elogio. A gente sabe que não é perfeito, que a gente erra, mas quer acertar*. Salientou, ainda, que *neste ano surgiram situações novas na escola que desafiaram a todos*.

Quanto às situações novas, estas se referem ao fato de a escola ter seu espaço, destinado a salas de aula, reduzido em virtude do cancelamento do aluguel de um anexo usado para tal, por não ser aprovado como seguro em uma fiscalização realizada pela Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA). Assim, serão reduzidas as turmas de primeiro ano e oitava série, em função do espaço não ser suficiente, bem como será necessário um remanejamento de outros espaços como biblioteca e sala de computadores.

Outra questão levantada foi quanto à colaboração dos professores com relação às normas da escola. Segundo o grupo *tem professor que não cumpre as regras passadas aos alunos no início do ano letivo, dificultando o andamento de algumas atividades para os outros*. Quanto a essa situação desabafaram que, às vezes, a turma, apesar de levar a fama de problemática, alguns professores conseguem trabalhar melhor que outros. Questionaram: *será que é a turma? O professor não é diferente dos alunos, pois se fala a mesma coisa durante todo o ano, mas tem que retomar porque o professor esquece*.

A diretora fez um apelo para que todos observassem as normas para um bom andamento dos trabalhos e harmonia no grupo e fez o comunicado de sua saída da escola no próximo ano. Afirmando não saber, ainda, quem seria sua substituta, mas agradeceu o apoio recebido nos anos em que dirigiu a escola; pediu desculpas por algum erro e desejou tudo de bom para os professores. Solicitou para *que todos continuassem na escola trabalhando como sempre*.

Ao receberem essa notícia todos manifestaram surpresa e tristeza. Lamentaram a troca de direção e expressaram curiosidade com o novo nome para o cargo. A diretora tranquilizou-os dizendo que os motivos que a levam sair faz parte de um sonho antigo seu: ser, como religiosa, missionária em Moçambique e que, para tanto, já estava dando início a

uma série de preparativos.

Antes da finalização da reunião ficaram acertadas as datas para o mês de dezembro: da formatura da oitava série que seria acompanhada por uma celebração para entrega dos históricos; do Conselhão (assim chamado o Conselho de Classe), no qual identificariam os alunos aprovados e os reprovados e da entrega dos boletins. A celebração do Natal, para o encerramento dos trabalhos e para a confraternização do grupo com a brincadeira de amigo secreto, ficou agendada para dia dezanove de dezembro, momento para o qual fui convidada, com a intenção de que participasse da brincadeira e falasse ao grupo sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano.

A reunião não foi encerrada formalmente como as anteriores pelo fato de todos estarem, de certa forma, ansiosos com a nova notícia, assim, alguns foram se levantando para cumprimentar a irmã, enquanto outros se dirigiram para seus armários a fim de organizarem o material, pois o ano havia sido cumprido, restando apenas a etapa de recuperação dos alunos que estavam pendentes em algumas disciplinas.

Na semana seguinte, conforme havia acordado com alguns professores, mediante a intenção de retomar a oficina preparada para o seminário do dia 22 de novembro, descrito anteriormente e que, por ter sido transferido para outra data, não aconteceu, cujo tema centrava nas ações de cuidado, implícitas nas ações do cotidiano escolar, estive presente na escola quase que diariamente, alternando entre manhã e tarde as visitas. Nesses encontros, a finalidade foi refletir individualmente com os professores algumas das ações e das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar pelos mesmos ou que faziam parte de atividades programadas no calendário escolar. Pois, além dos encontros para realização dos seminários, também me fiz presente em diversos horários e atividades desenvolvidas na escola, no decorrer do ano, com a intenção de conhecer o cotidiano escolar de forma participativa, buscando o entrosamento com o grupo. Nesses momentos observei as professoras confeccionando cartões, agendas e lápis enfeitados para o dia das mães e das crianças; o preparo da merenda escolar; a programação de atividades ao longo do ano letivo, incluindo gincanas, feira de saúde, atividades esportivas e algumas iniciativas que a escola, em parceria com outras entidades, desenvolve em prol da comunidade escolar; já descritas na caracterização da escola, no capítulo 4, que expõe a metodologia do estudo.

Então, fiz uma lista com atividades por mim observadas, juntamente com outras relatadas pelos professores e algumas que fazem parte de projetos da escola. A intenção foi refletir com os professores o

quanto as mesmas se aproximam de ações educativas de cuidado, no sentido de avaliar se os mesmos as identificavam como tal e o quanto se sentiam envolvidos e comprometidos com as mesmas. A discussão se justifica pelo fato da pesquisadora observar no discurso dos professores que muitas ações educativas de cuidado não eram percebidas pelos mesmos como tal. Dos professores participantes nos seminários, obtive a colaboração de aproximadamente 60%, conforme o resultado no quadro que segue:

<p>Lista de Atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Fazer cartões para o dia das mães.</p>	<p>Reflexão: Você entende como uma ação educativa de cuidado?</p> <p><i>(...) um cuidado de valorização da figura feminina... Envolve sentimento, estima quer seja pela mãe ou por outra pessoa próxima que ocupe o lugar desta.</i></p>	<p>Reflexão: Ação educativa de cuidado destinada a quem?</p> <p><i>Destinada às mães, tias, avós, colegas. (...) até aos pais, quando não tem mãe.</i></p>
<p>Atividade esportiva inter séries.</p>	<p><i>(...) competição é saudável desde que com responsabilidade, respeito, limite.</i></p>	<p><i>Destinada aos alunos, família e professores.</i></p>
<p>Promoção de gincana.</p>	<p><i>(...) promove a integração entre as turmas, a socialização ao mesmo tempo em que é prazerosa e social.</i></p>	<p><i>Destinada a alunos, familiares, vizinhos, amigos e também professores.</i></p>
<p>Encontro dos bombeiros mirins no espaço escolar.</p>	<p><i>(...) importante aprender ganhar ou perder.</i></p> <p><i>(...) atividade que promove integração, união e cooperação.</i></p> <p><i>(...) desenvolve o gosto por ir à busca da conquista, do conhecimento e de seus objetivos.</i></p> <p><i>(...) cuidar para não lançar desafios irrealizáveis ou perigosos.</i></p>	<p><i>Destinada a alunos, familiares, vizinhança e até a própria escola.</i></p>
<p>Encontro dos bombeiros mirins no espaço escolar.</p>	<p><i>(...) oportuniza crianças carentes a tornarem-se cidadãos responsáveis no meio em que vivem.</i></p>	<p><i>Destinada a alunos, familiares, vizinhança e até a própria escola.</i></p>

<p>O preparo e a distribuição do lanche escolar.</p>	<p><i>(...) eles aprendem; agem e passam adiante esses conhecimentos, inclusive aos alunos da escola.</i></p> <p><i>(...) apesar de ser competência da família (...) os professores podem aproveitar para ensinar a quantidade de alimentos para cada um, como comer, como se portar num refeitório, em casa, num restaurante, etc.</i></p>	<p><i>(...) destinada a alunos, cozinheira.</i></p> <p><i>(...) administradores escolares e, indiretamente, a família.</i></p>
<p>Coletar o lixo separadamente.</p>	<p><i>(...) valorizar a merenda, não desperdiçando.</i></p> <p><i>(...) pegar o que vai comer.</i></p> <p><i>(...) higiene e cozimento (preparo dos alimentos), armazenamento, mastigação e desperdício.</i></p> <p><i>Cuidado com a reciclagem, com o reaproveitamento de materiais.</i></p> <p><i>Evitar poluição e ajudar a preservar o meio ambiente.</i></p>	<p><i>(...) a toda comunidade escolar e, conseqüentemente, a comunidade e humanidade em geral.</i></p>
<p>Distribuir mimos (cadernos e lápis enfeitados pelos professores) no dia da criança.</p>	<p><i>(...) o aluno observando e recebendo um caderno bonito, limpo e de coração, o aluno vai ver que é bonito e que é possível conservar (mantê-lo) assim.</i></p> <p><i>É um cuidado com a higiene, conservação, valorização.</i></p>	<p><i>Destinado ao aluno.</i></p>
<p>Promover palestras e debates em reuniões de professores. Oportunizar espaço e participação em Feira de Saúde.</p>	<p><i>Apenas uma professora respondeu:</i></p> <p><i>(...) é preciso cuidado para não citar nomes a fim de não melindrar ninguém.</i></p> <p><i>(...) orientação, conscientização e valorização da saúde das pessoas.</i></p> <p><i>É preventiva e eficaz.</i></p> <p><i>(...) interativa e informativa.</i></p>	<p><i>(...) destinada em primeiro lugar aos professores para estes divulgarem o que for útil aos seus alunos.</i></p> <p><i>Destinada aos alunos e a comunidade.</i></p>
<p>Possibilitar encontros do PJE. Participar do Projeto Sorria</p>	<p><i>Cuidado de como abordar determinado assunto e o rumo a ser seguido com estes assuntos.</i></p> <p><i>Em parte, pois os profissionais orientam os alunos, mas é um</i></p>	<p><i>Destinado aos alunos.</i></p> <p><i>Destinado a alunos, mas deveria estender-se para</i></p>

<p>Passo Fundo.</p> <p>Participar do projeto PROERD.</p>	<p><i>momento muito rápido (...)</i> <i>(...) nem sempre a família tem condições financeiras para dar o tratamento bucal adequado.</i> <i>(...) proporciona uma ação educativa de cuidado aos educandos e as famílias dos mesmos, pois este projeto traz a tona o problema das drogas e a sua prevenção, com um olhar muito especial para esta faixa etária (4ª e 6ª série).</i> <i>(...) com isso a escola também tem benefícios.</i> <i>A sociedade futura será mais consciente (espera-se).</i></p>	<p><i>toda a família.</i></p> <p><i>Destinado a alunos e através deles as famílias, amigos e outros.</i></p>
<p>Programar a hora cívica na Semana da Pátria.</p>	<p><i>Cuidado com o respeito, patriotismo, amor, valorização pelas coisas boas que tem em seu país.</i> <i>Penso que devemos continuar despertando o amor pela nossa pátria através destas atividades da semana destinada a hora cívica, já a partir dos alunos pequenos.</i> <i>(...) possibilita desenvolver uma atitude crítica nos futuros cidadãos [...] com relação aos problemas enfrentados em nosso país</i></p>	<p><i>Destinado a toda comunidade escolar e, conseqüentemente, toda comunidade em geral.</i></p>
<p>Promover atividades festivas em datas comemorativas como Dia do professor, Páscoa, Festa Junina, Natal, entre outras.</p>	<p><i>(...) depende de como é feito esse almoço, festas em geral, de como está organizado.</i> <i>(...) promoções envolvendo as famílias, as mesmas gostam de se envolver, participar e colaborar.</i> <i>(...) os pais que se mostram presentes, se envolvem mais com seus filhos e comunidade em geral e, estes alunos apresentam um melhor rendimento na escola.</i></p>	<p><i>Com isso todos ganham: família, escola e comunidade.</i></p>
<p>Estar comprometida com os</p>	<p><i>(...) importante cuidar os conteúdos de cada série, de como abordar os conteúdos,</i></p>	<p><i>Destinado aos professores, alunos e coordenação pedagógica.</i></p>

<p>conteúdos desenvolvidos na disciplina ministrada.</p>	<p><i>técnicas, vocabulários e outros. (...) se preparar bem, para (...) saber explicar o que ministro com cuidado, dedicação e responsabilidade, pois o que ensino e a maneira como ensino dependerá o futuro educacional do “meu” aluno.</i></p> <p><i>(...) receber uma boa aula para poder ter um aprendizado de qualidade.</i></p>	
<p>Escutar os alunos e os colegas.</p>	<p><i>(...) fundamental (...) saber ouvir, interpretar a expressão do rosto, a expressão corporal, etc.</i></p> <p><i>(...) muitas vezes o aluno não consegue aprender, não se concentra porque está com algum problema (...) permite tratá-lo diferente ou ter outro tipo de relacionamento com ele.</i></p> <p><i>(...) forma de aliviar o colega.</i></p> <p><i>(...) cuidar também o que diz (ao ouvir) ou ao emitir opiniões.</i></p>	<p><i>Ação destinada a toda comunidade escolar.</i></p>
<p>Conhecer as necessidades dos alunos.</p>	<p><i>(...) é imprescindível conhecer as necessidades, interesses, história de cada um.</i></p> <p><i>(...) um cuidado que precisa saber para preparar as aulas.</i></p> <p><i>(...) muitas vezes, posso não entender o aluno e ele a mim, por não saber o que se passa com ele.</i></p> <p><i>Quanto mais perto estiver do aluno, quanto mais conhecê-lo, melhor poderei auxiliá-lo na aprendizagem.</i></p>	<p><i>Destinado a professores, alunos, familiares, comunidade em geral, sociedade.</i></p>
<p>Participar do crescimento e desenvolvimento do aluno.</p>	<p><i>(...) fazemos parte da vida dos alunos.</i></p> <p><i>(...) passam muito tempo junto e (o aluno) poderá se espelhar (nos professores).</i></p> <p><i>(...) querendo ou não, estarei ligado ao seu crescimento e desenvolvimento, preciso ter bom caráter pelo meu aluno e</i></p>	<p><i>Destinado a alunos, professores e comunidade.</i></p>

<i>pela minha escola, pois a formação dele levará uma “sementinha minha”.</i>

Quadro 4: Ações educativas e atividades desenvolvidas no cotidiano escolar e a percepção dos professores sobre quanto se aproximam de ações educativas de cuidado.

Apesar de a maioria dos professores não entender de forma clara e explícita as ações do cotidiano escolar como sendo ações educativas que tem o cuidado como componente essencial, pode-se perceber que em suas falas fazem referência quanto à importância das mesmas para o crescimento e desenvolvimento não apenas cognitivo e intelectual, mas também ético e moral dos escolares, usando expressões que podem ser definidas como elementos constitutivos das ações de cuidado. A maioria das ações desenvolvidas foi identificada como sendo importante para a comunidade escolar, na qual o professor é peça chave. Diante das reflexões oportunizadas nesses encontros é que fui delineando a preleção que faria no encontro seguinte, de encerramento das atividades letivas.

No dia **dezenove de dezembro de 2008**, estavam reunidos todos os professores para o encerramento das atividades letivas do referido ano. Na mesma sala das reuniões a confraternização foi iniciada com a Celebração do Natal por meio de leituras e cantos que todos os presentes acompanharam pelo folheto entregue. No seguimento, alguns professores da equipe diretiva fizeram seu pronunciamento e, a seguir, a apresentação da religiosa que, a partir dessa data, assumiria a direção da escola. Houve uma apresentação breve dos presentes para a nova diretora. Ao fazer a minha apresentação, apresentei, também, a proposta de pesquisa que estava desenvolvendo ao longo do ano letivo com o grupo de professores à nova diretora; esta manifestou interesse e curiosidade pelo trabalho. No prosseguimento da programação estaria a minha fala, que parecia estar sendo esquecida pela mesma professora da equipe diretiva que havia me convidado para falar. Esta professora no decorrer dos seminários mostrou-se sempre resistente em refletir os temas propostos e foi quem, anteriormente, havia restringido o tempo dos seminários. Acredito que o seu comportamento refletiu certo receio quanto ao resultado que seria apresentado. Talvez estivesse esperando alguma fala negativa de minha parte. Mas providenciei para que ela lembrasse o convite feito mostrando que estava preparada para me

pronunciar. E, assim o fiz:

No início do ano de 2008, cheguei aqui com o desafio de me juntar ao grupo para conhecer e refletir sobre as ações educativas de cuidado desenvolvidas no cotidiano escolar.

Fui muito bem acolhida pelo grupo. Foram oportunizados seis encontros aos sábados pela manhã. E, eu queria aproveitar este momento para trazer, de forma ainda preliminar, algumas observações que fiz neste período.

Ao participar das reuniões do grupo de professores pude conhecer e compreender um pouco do contexto que os envolve. São muitas as dificuldades encontradas e são muitas, também, as responsabilidades, o que traz uma sobrecarga física e emocional para os professores. Mas dentre os prazeres e dissabores de uma profissão, o compromisso com o ato de educar permite ao professor – educador – transformar uma atividade, muitas vezes, aparentemente simples e sem valor em uma ação de grande significado.

Vi muitas coisas boas sendo realizadas por vocês; são muitas as ações de cuidado desenvolvidas no dia-a-dia. Pude perceber a nobreza que há em, ao encontrar uma situação caótica transformá-la em um ato educativo de cuidado. Pois são muitas as ações realizadas pelos professores que não fazem parte do elenco de ações formais educativas, mas fazem parte da percepção que este professor tem da realidade que o cerca e das necessidades que dela emanam.

Pude perceber que o professor vai além da visão de tarefas e atividades determinadas, enfrentando o desafio das ações inesperadas do cotidiano. O valor que há em, diante das circunstâncias difíceis darem vazão a oportunidades infinitas de ensinar. Assim, as ações educativas de cuidado se mostraram de muitas formas: no cuidado estético realizado por meio da confecção de cadernos e lápis enfeitados pelos professores e dados como mimo às crianças, no dia das crianças. Na preocupação em comemorar datas importantes promovendo junto aos alunos atividades diversas de integração, estimulando a participação criativa das séries. Na preocupação com a alimentação das crianças no oferecimento da merenda escolar, preparada com esmero e qualidade; este é um cuidado alimentar que visa à saúde do corpo. Na preocupação com a integridade física da criança, ao incentivar a criança manter um ambiente limpo, cuidado e, ao não apenas ensinar sobre higiene corporal, mas dar banho naquela criança que necessita. Com esse ato o professor mostrou na prática, à criança, a importância da higiene corporal para a saúde, transformando em mais do que palavras o aprendizado. Preocupação também com a integridade física ao cuidar de

ferimentos e lesões, mostrando para a criança que ela é importante e fazendo com que assim esta criança se sinta assistida e protegida. Pois, uma criança que se sente protegida, será futuramente também protetora de outros.

Muitas vezes, essas ações parecem extrapolar a missão de educar, exigindo ações adicionais do professor, mas essas ações, com certeza, se transformarão em um aprendizado para a vida desta criança, pois estão propiciando que processos vitais favoreçam processos de conhecimento. A leitura que esta criança certamente fará é: minha mãe não faz isso por mim, mas a professora (professor) faz para eu não ficar doente ou recuperar a saúde.

Com essas ações os professores estão oportunizando o desenvolvimento de um ambiente de cuidado. O cuidado como um exercício cotidiano. E, um ambiente de cuidado compartilhado relaciona-se a aprender e ensinar a ter uma atitude ativa na busca do ser saudável ao longo do processo de viver.

Educar significa defender vidas e, se considerarmos que o cuidado como parte da história dos seres humanos desde seus primórdios é a garantia da continuidade da vida, do grupo e da espécie, necessitando de ações educativas que permitam a transmissão desse saber às futuras gerações, pode-se dizer que educar e cuidar são termos que além de serem complementares, formam uma sinergia entre si.

São muitos os desafios, mas é preciso lembrar que estar no mundo é um compromisso do eu com o outro e com o ambiente. Vivemos em um mundo que assim como pode ser belo, bondoso e solidário é permeado por conflitos e violência. Se o não-cuidado prevalecer faremos parte de uma sociedade que tende a se brutalizar, desumanizar, repercutindo na destruição dos seres e do ambiente. Mas, para que isso não aconteça é preciso que o cuidado se torne um imperativo moral, parte das relações cotidianas, como forma de preservar e respeitar a vida, de ocupar espaço e buscar identidade.

Ao se estabelecer relações de cuidado que se distinguem por comportamentos de confiança, respeito, interesse, atenção e solidariedade nas interações cotidianas, o cuidado passa a ser vivido e sentido, refletindo-se no ambiente, criando-se assim um ambiente de cuidado. As pessoas ao sentirem-se bem, reconhecidas e aceitas na sua individualidade e totalidade, em um ambiente de cuidado, conseguem se expressar de forma autêntica, preocupando-se umas com as outras no sentido de atualizar informações, trocando idéias, oferecendo apoio em uma entre ajuda, se co-responsabilizando e se co-comprometendo com a manutenção desse clima de cuidado.

Aqui estamos olhando para um microambiente, um contexto restrito ao ambiente escolar, mas quando este olhar extrapola os seus limites percebe-se que a experiência adquirida a partir deste, repercute no macro ambiente. Situação que pode ser exemplificada com as enchentes que ocorreram recentemente em Santa Catarina (no final de novembro e início de dezembro de 2008), diante da qual todo o país encontra-se unido pela solidariedade. Isso é o resultado de um cuidado que vem sendo exercitado ao longo do tempo, por meio de ações educativas.

É importante perceber que a contribuição do educador no processo de aprendizagem é significativa por contemplar o convívio social humano e a qualidade de vida individual, desenvolvendo atitudes positivas nos escolares no que se refere a suas relações com os outros, consigo mesmo e com a natureza.

Nesse espírito de cuidado e solidariedade quero agradecer pela oportunidade que me foi dada, pelo convívio com este grupo, desejando a todos um Feliz e Santo Natal e que 2009 inicie com muita esperança e paz.

Ao terminar a minha fala pude perceber o quanto esta tocou nos professores despertando neles a consciência de alguns atos realizados, mas que, às vezes, no dia-a-dia, passam despercebidos como ação de cuidado e, portanto, de suma importância para a comunidade escolar. Houve manifestações de agradecimento pela forma como foi apresentado, destacando-se a sensibilidade em perceber e registrar o que era discutido e realizado no ambiente escolar, inclusive pela professora que até então parecia não avaliar positivamente o trabalho. Muitos professores, assim como a nova diretora manifestaram interesse em dar continuidade ao desenvolvimento desta proposta de reflexão para o próximo ano como uma proposta de trabalho pedagógico com o grupo de professores. Dando continuidade ao momento foi realizada a revelação do amigo secreto, no qual também participei e, uma confraternização com lanche preparado pelas funcionárias da cozinha da escola. Nesse clima de alegria e descontração me despedi do grupo com a proposta de novo encontro em 2009.

Assim, no dia **14 de março de 2009**, no primeiro encontro do ano, após contato com a nova diretora da escola, me foi oportunizado um tempo de 30 minutos para dar sequência aos seminários. A continuidade dos seminários objetivava avançar nas reflexões a fim de problematizar com os professores as ações educativas desenvolvidas no cotidiano da escola, em busca da construção de um discurso com vistas à promoção do aluno como cuidador de si, dos outros e do ambiente

familiar no processo de viver- envelhecer saudável. O encontro iniciou como o habitual, com uma oração feita pela irmã. Após, uma professora da equipe diretiva questionou os professores quanto à percepção destes sobre a primeira semana de aula. Os professores avaliaram como positivo o início do ano. Ao que a professora da equipe diretiva confidenciou ao grupo as falas dos alunos da sétima série quanto ao *andamento da semana*, na qual os escolares referiram que os professores demonstraram *prazer em ensinar*, pois se *encontravam alegres, entusiasmados*. Nesse clima me foi passada a palavra. Agradei a todos pela acolhida e aproveitei para fazer uma síntese retrospectiva dos encontros efetivados em 2008. Dando continuidade ao seminário distribuí flores do gênero rosa, das espécies: amarela, vermelha, branca, e dois tons de cor-de-rosa, de forma aleatória entre as participantes com uma fala alegre de boas vindas ao início das atividades letivas. Após, solicitei que as participantes formassem pequenos grupos conforme a cor (espécie) das suas rosas. Foram formados quatro grupos de quatro integrantes e um grupo de três integrantes, porque alguns professores da equipe diretiva, incluindo a diretora, precisaram se ausentar em decorrência de outra reunião agendada no mesmo horário. Para cada grupo foi entregue uma questão do questionário usado desde o início dos encontros como roteiro norteador dos mesmos.

Essas questões já haviam sido entregues aos professores no primeiro encontro do ano de 2008 e alguns já haviam respondido previamente, por escrito, mas agora a intenção era refletir em grupo, oportunizando argumentação e contra argumentação para buscar consenso. Retomar em grupo as questões, após alguns encontros reflexivos possibilitaria avaliar a evolução do discurso. Quanto à questão: Que ações você identifica como ação educativa de saúde na sua disciplina? De que forma essa ação educativa pode estar associada ao processo de viver-envelhecer saudável? Nas respostas individuais as ações identificadas repousaram nas *orientações* transmitidas quanto ao *estilo de vida*, aos *hábitos alimentares*, a *atividade física*, a ter uma *vida regrada* (*horário para levantar e dormir; comer, estudar*); em ter uma *atividade intelectual*. Entendida por alguns como exercitar a *cidadania*. Referem usar *vídeos, textos, mensagens, aula expositiva, diálogo e discussão referentes ao conteúdo da disciplina e ao enfoque que se queira dar*. Alguns acreditam que a partir da *formação de bons hábitos [...] desde os primeiros anos de vida, [...] o aluno irá ter ao longo de sua vida um comportamento social construtivo; [...] conscientização de que cuidar de seu corpo e gostar de si próprio é fundamental para ser feliz*. Na reflexão em conjunto, o grupo dos professores expressou que as

ações educativas *começam pelo saber ouvir e falar*. Pois afirmam existir uma *poluição auditiva na sala de aula: falamos alto, o que prejudica a todos*. Compreendem que, muitas vezes, *os próprios professores falam alto* (dando o mau exemplo). Essa colocação provocou reação por parte de uma professora de outro grupo que revidou em tom de brincadeira, dizendo: *o bom é algazarra. Se for para falar pouco ou baixo, melhor nem falar. Os incomodados que se retirem*. Nesse momento houve a mediação de outros professores com a sugestão de *fazer um meio termo: uns baixam o volume e outros aumentam a tolerância, pois a sala dos professores é pequena, tem que ficar se apertando e com a porta fechada*. Assim como nas respostas individuais, o grupo, também, compreende ser preciso desenvolver *hábitos e atitudes na sala de aula: saber sentar; não entrar e sair da sala em horários de aula; não atrapalhar com perguntas desnecessárias; respeitar o colega [...]; hábitos de higiene a partir do levantar-se da cama (pentear cabelos, escovar dentes, roupas e calçados limpos); alimentação saudável (evitando salgadinhos, refrigerantes e doces cedo da manhã)*. Quanto a esse fato referem que *deveriam repensar os alimentos vendidos no bar da escola; fazer um preparo para mudança alimentar, muitas vezes lento, mas necessário para mudança de atitude*. Entendem ser necessário ensinar para adequada *organização do material: cadernos organizados, livros encapados, cada um com seu material*. Ressalvam a necessidade de *higiene mental (começando pelos professores)*. *Ninguém consegue ensinar valores sem dar exemplos*. Os professores referem: *a gente cobra, mas essa cobrança está sendo em vão*.

Ao discutir a questão quanto à sala de aula e o ambiente escolar serem um ambiente de cuidado, os professores expressaram entender que *sim, por trabalharem com a vida em formação*. Individualmente expressaram a compreensão de que *na escola a criança aprende a cuidar de si, do outro e do meio ambiente, preparando a construção de uma sociedade melhor, ressaltando a importância do processo formativo, informativo e educativo continuados*. Entendem que no ambiente da sala de aula há *interação* entre aluno e professor, sendo oportunizada a *troca de conhecimento e de experiência [...]* oportunidade para *formar opiniões*. Alguns concordam haver um ambiente de cuidado quando é possível *entender e partilhar com os demais colegas as diferenças, as amizades, o valor das pessoas e a vivência em grupo*. No grande grupo, foi trazido o entendimento individual e acrescentada a compreensão de que, *do ambiente escolar e sala de aula dependerá o futuro do aluno*. Mas ressalvam que *trabalham com famílias desestruturadas que deixam a educação e a*

formação para a escola. Para os professores, os pais ao não dedicarem tempo para a educação dos filhos sobrecarregam-nos com essa tarefa. Todos os professores concordam e percebem da mesma forma o desgaste que existe no enfrentamento desse desafio: [...] *mas hoje trabalhamos noventa por cento com educação, porque os alunos estão chegando com problemas, os pais estão com pouco tempo e deixam a carga da escola.* Foi enfatizado, também, o cuidado com o ambiente físico, como *limpeza, ventilação e organização*, além da *questão emocional e afetiva que contribuem no processo educativo*, como forma do escolar *levar a noção de higiene para tudo em sua vida.* Um professor colocou sua experiência em outras escolas ao hesitar quanto ao ambiente escolar ser um ambiente de cuidado, ressaltando a escola em questão como diferente nesse aspecto.

A próxima questão discutida: Como os conteúdos ou as atividades desenvolvidas na sua disciplina podem contribuir para o desenvolvimento do aluno como cuidador de si, dos outros e do ambiente familiar? Na percepção dos professores, tanto nas respostas individuais como em reflexão grupal, *todas as atividades são de cuidado para a vida.* Através das ações que orientam os indivíduos quanto à *importância da melhoria constante de suas habilidades intelectuais, funcionais*, mediante *adoção de hábitos saudáveis de vida e eliminação de comportamentos indesejáveis e nocivos à saúde (bebidas, cigarros, sedentarismo, apatia mental...).* Percebem como fundamental a *maneira como (os conteúdos) são enfocados.* *Se eu tenho hábitos saudáveis, me cuido e cuido do ambiente, posso ensinar melhor meu aluno nesse sentido. Conscientizando-os que esta formação de hábitos é necessária e saudável; é essencial para a sua vida.* Foi consenso o entendimento de que *ter bons hábitos no cotidiano auxilia no processo de desenvolvimento adequado da pessoa.* Elencam como hábitos saudáveis *as atividades físicas, cuidado com o corpo, mente e saúde, postura e respiração. A importância de uma alimentação saudável; amor e respeito pelo meio ambiente. A conscientização e dever em preservar os recursos naturais, indispensáveis a vida como a água, o ar, o solo, recursos hídricos.* Incluem também *a separação de lixo, higiene e limpeza.* Ressalvam que *em todas as áreas do conhecimento são trabalhados conteúdos que desenvolvam no aluno o amor pela vida e pelo planeta, condições indispensáveis para a garantia de uma boa qualidade de vida.*

Outra questão para discussão foi: A escola oportuniza atividades que indiquem sua preocupação com a busca do ser saudável, enquanto individual e coletivo, ao longo do ciclo de vida, envolvendo os

professores, os alunos e os pais? Os professores entendem que *sim, a escola procura dar boas condições de trabalho para os professores*. Percebem a preocupação quanto à saúde dos alunos por meio de uma alimentação e de um ambiente de qualidade: *a merenda oferecida aos alunos é balanceada e privilegia aos vários grupos de alimentos; há preocupação com um ambiente harmonioso entre os professores e a comunidade escolar; o ambiente físico é higienizado, arejado, agradável*. Os professores percebem sua responsabilidade em educar para o ser saudável: *os professores abordam em suas aulas temas pertinentes que propiciem atitudes de uma vida saudável*. Para eles *a escola propicia o crescimento do aluno através de palestras, encontros com profissionais ligados a saúde*. Fazem uma reflexão em grupo salientando que *os professores que trabalham em outra escola sabem a diferença que esta apresenta em relação ao ambiente limpo e organizado, que entendem ser saúde também*. Para os professores *a escola é parecida com a família: o que tem que falar fala; se resolve, mas com harmonia*. Dizem: *a gente passa a maior parte do tempo aqui e brincam com um jargão para definir o que sentem: Posso falar do meu irmão, mas não admito que outros falem*. Uma das professoras faz um relato de experiência: *tenho vinte e cinco anos de magistério, passei por doze escolas. Quando perdem o sentido de casa (se referindo as escolas), perdem o encantamento e não consigo trabalhar. Aqui é fácil dizer algo, mas é fácil também pedir desculpas*. Nesse sentido, muitas falam de suas experiências, mas sempre ressaltam a importância de *um relacionamento de confiança; um exercício diário de ética e moral; de respeitar e impor limites e de respeitar espaços*.

Diante da questão: O que você identifica como pontos positivos e como pontos negativos, na sua disciplina e nas atividades escolares, para o desenvolvimento de hábitos saudáveis para um agir com responsabilidade em relação à saúde individual e a saúde coletiva? Os pontos positivos foram [...] *limpeza e organização das dependências da escola; a qualidade e a variedade da merenda escolar; o contexto social dos alunos quanto a roupas, material e hábitos; localização geográfica da escola e o clima harmonioso entre as colegas; comprometimento e entrosamento dos professores, pois não há rotatividade*. Quanto ao comprometimento dos professores foi salientada *a qualidade do ensino, que vai além do conteúdo*. Quanto aos pontos negativos elencaram as *turmas numerosas (em algumas séries), falta de um ginásio para apresentações e eventos, falta de limites de alguns alunos e de algumas famílias, falta de um parquinho para socialização e desenvolvimento da motricidade das crianças e a desestrutura familiar que reflete no*

comportamento dos alunos e gera problemas para os professores trabalharem. Ainda, grande carga de trabalho em sala de aula; pouco tempo para planejamento; muita exposição a barulhos.

A estratégia de formar os grupos pelas cores das rosas cativou o interesse dos participantes e deixou o ambiente mais afetivo e descontraído, encorajando a participação integrativa de todos. Como havia sido colocado no início da reunião, os professores estavam menos tensos; descansados em virtude do período de férias. Durante a reflexão pode-se perceber pelos depoimentos um avanço na tomada de consciência dos professores quanto à responsabilidade e o compromisso inerente a função de educador. Foi refletido o papel do educador enquanto agente ativo na formação do escolar e, também, como co-participativo no processo de ensino-aprendizagem. Percebeu-se haver uma consciência da necessidade de ir além da transmissão de informação, mas pensar nos conteúdos como fonte reflexiva e construtiva do escolar como sujeito cidadão.

Ao término do tempo estipulado para o seminário foi feito o encerramento pela pesquisadora. Considerando o limite no prazo de saída do campo para início da etapa final da elaboração da tese – a discussão da análise dos dados, a pesquisadora explicou ser necessário um breve afastamento do campo para uma leitura globalizada do que emergiu dos encontros. Diante da compreensão de todos nos despedimos.

Passado um período de tempo houve o **retorno da pesquisadora** para mais um encontro. Tendo sido contemplados os objetivos do estudo, de conhecer e problematizar as ações educativas do cotidiano escolar, com vistas à construção de um discurso promotor do aluno como um ser de cuidado, este encontro foi mais para um fortalecimento desse discurso, como parte reflexiva do estudo, na tentativa de discutir propostas nesse sentido. Foi disponibilizado o tempo de 45 minutos para o seminário. O encontro foi realizado após o dia letivo de uma sexta-feira, considerando que os sábados de manhã foram preenchidos com aulas, em virtude da transposição do calendário escolar pela epidemia da gripe A H₁ N₁. Apesar de algumas professoras terem ido às suas casas para higiene e alimentação, o cansaço era visível, mas todas procuravam se mostrar alegres e falantes. Em suas falas expressavam o mal estar com a situação de estarem com o calendário cheio até Janeiro. Gostariam de fazer um calendário dissociado das demais escolas por estarem adiantadas em conteúdo e atividades curriculares.

A diretora da escola, que iniciou suas atividades em março, substituindo a religiosa que ocupava o cargo anteriormente, mostrou-se

muito afetiva e atenciosa comigo e com todas as professoras, ao que me foi confidenciado, ser também com os alunos. A diretora iniciou a reunião pedindo atenção para as crianças que sofrem, em especial, os casos de crianças da escola que enfrentam problemas sérios. Pediu para que os professores cuidassem das crianças no período de quatro horas que elas estão com os mesmos no ambiente escolar e para que fizessem o que deve ser feito. Após fez uma oração e me passou a palavra.

No tempo que foi disponibilizado expus o objetivo do encontro, que seria feito de forma descontraída e divertida, já que era final do dia e, praticamente, da semana. Para tanto propus a brincadeira de bingo, na qual cada participante, a partir da sua escolha entre as opções disponíveis, teria que responder a questão correspondente. Ficou acordado que quem quisesse no grupo poderia opinar na resposta do colega, como forma de colaborar e avançar na discussão, buscando sempre refletir em conjunto para buscar o consenso.

Foi fixado no quadro negro o cartaz de papel Kraft contendo a brincadeira. As questões eram veladas por outro papel, só sendo reveladas após a escolha de cada participante. Solicitei que uma professora participasse como ajudante, retirando, à escolha da colega, o papel que encobria a questão e que, também, auxiliasse lendo a pergunta ou o pensamento. Em clima de alegria e descontração houve a participação de todas as professoras presentes, que totalizavam um número de 18 professoras. Mesmo após todas terem respondido uma questão ou comentado sobre o pensamento e sua mensagem e significado, considerando que o tempo já se esgotava, solicitaram que fossem lidas as questões que ainda permaneciam encobertas. As questões suscitaram algumas reflexões finais, como pode se conferir no quadro que segue.

	Sol	Lua	Flor	Luz	Serpente	Professor
Verão	Hoje, o que eu faria diferent e na sala de aula?	Que ações pedagógicas de cuidado são necessárias para enfrentar situações de estresse?	Aqui se tem dor, mas também amor: Conte um fato engraçado do início de sua	Não é a realidade e da vida que tem que nos entusiasmar, nós é que temos que entusias	Dentro da proposta de educar para o cuidado faça uma pergunta para um colega.	Como realizo o cuidado no ambiente escolar?

			profissão.	mar a realidade e da nossa vida! Nós é que temos que entusiasmar nossas idéias...		
Outono	Como o meu discurso pode contribuir para o aluno desenvolver ações de cuidado?	Reconheça a pessoa especial, forte, talentosa, guerreira e poderosa que você se tornou. Sinta-se renovado, preparado e potencializado no dia de hoje.	Como tornar a escola um lugar habitável?	Como me sinto no ambiente escolar?	Aqui se tem dor, mas também amor: Você teve muitas experiências na sua vida fale alguma que marcou você.	Diga algo sobre o cuidado.
Inverno	O sorriso tem um efeito poderoso em nossa vida; as pessoas que zombam dos próprios erros são mais felizes e	Como criar um clima humanizado mais confortável, na relação consigo mesmo?	Se você não conseguir fazer uma coisa grandiosa hoje, faça alguma coisa pequena. Pequenos riachos acabam	Aqui se tem dor, mas também amor: Qual o sonho que você ainda não conseguiu realizar?	Quero criar uma nova proposta pedagógica: que proposta seria?	Como criar um clima humanizado mais confortável entre os colegas?

	mais fortes.		convertendo-se em grandes rios.			
Primavera	Que ações pedagógicas de cuidado são necessárias para gerar situações agradáveis?	Ser feliz não é ter um céu sem tempestades caminhos sem acidentes, trabalhos sem fadigas, relacionamentos sem decepções. Ser feliz é encontrar força no perdão, esperança nas batalhas, segurança no palco do medo, amor nos desencontros.	Como criar um clima humanizado, mais confortável, na relação com os alunos?	Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver a vida, apesar de todos os desafios, incertezas e períodos de crise.	.Ser feliz não é uma fatalidade e do destino, mas uma conquista de quem sabe viajar para dentro do seu próprio ser.	Aqui se tem dor, mas também amor: Faça um elogio para um colega de trabalho.

Quadro 5: Atividade lúdica desenvolvida com os professores.

A partir da reflexão e da discussão das questões apresentadas foi possível construir um discurso, no qual prevalece o entendimento de que uma proposta pedagógica de cuidado faz parte de um *processo em construção; contínuo*, que deve estar sempre sendo *pensado e repensado em conjunto*. Um processo *difícil*, que *não está pronto*, necessitando ser *discutido; dialogado por todos*. Mesmo que não consiga *contemplar a ideia de todos*, deve *buscar a maioria*. Nesse processo *devem participar* não apenas *professores*, mas também os *alunos envolvidos* no contexto, tendo como *ideal a interdisciplinaridade*.

Para a proposta ser efetivada foi salientado a importância de *cultivar bons relacionamentos com os colegas e os alunos* o que exige

um ambiente alegre, com flores*; limpo (*as flores foram mencionadas devido à diretora que, por gostar do ambiente florido, enfeita a escola com vasos de flores). Pois entendem que o *contato com colegas e alunos é o que deixa a escola habitável*, por isso a necessidade de respeitar as diferenças. O grupo mostrou, nas falas, sentir necessidade de manter um bom relacionamento entre os colegas através do diálogo. Mesmo quando acontecem divergências de atitudes e opiniões buscam pela ação comunicativa refazer o diálogo e entrar em concordância ou até mesmo desculpar-se por algum mal entendido. A atitude de desculpar-se ou justificar-se por determinadas ações ficou mais evidente por parte de uma das professoras da equipe diretiva e de outras que mostram ter um temperamento mais questionador; insurgente.

Também foi salientada a necessidade de se ter uma atitude positiva, *procurando ver o lado bom de tudo*. Foi incluída na proposta a *terapia do sorriso*, pois entendem que um *sorriso desarma as pressões*, favorecendo para aliviar o estresse e melhorar a interação.

Entendem ser importante atentar para o *cuidado em como se trabalha com os alunos, colegas e direção*. Nesse sentido, realizar o *cuidado no ambiente escolar* pode ter uma conotação de *ambiente tanto físico como de relações intersubjetivas*. Referiram ser esta, *uma questão inquietante, e de certa forma angustiante*. Entendem que cada um tem responsabilidade em ser feliz, em construir um ambiente propício para isso, mas se questionam também, quando um aluno não vai bem, a responsabilidade que os professores tem sobre esse fato. Acreditam já estarem contribuindo para um ambiente assim, pois buscam cultivar o respeito, o coleguismo, a amizade e a auto-estima dos colegas. Isso fica claro nas falas da maioria dos professores que mostram gratidão para com muitos colegas e conforto na convivência, expressando que são bons exemplos e boas companheiras.

Entendem que *o discurso* para contribuir com a formação do aluno como cuidador *deve ser coerente com as ações*, caso contrário *não vai ter sentido*. Para que o aluno se espelhe em seus exemplos devem falar o que fazem. Tem que ter um *discurso de incentivo para que o aluno desperte para o cuidado*.

As discussões foram feitas em grupo, pois após a resposta da colega sempre as demais se manifestavam. Havia interesse em contribuir e, também, questionar. Em alguns momentos as perguntas eram lidas mais de uma vez, buscando maior compreensão de sua abrangência, bem como as mensagens eram lidas mais de uma vez para refletirem e discutirem amplamente as possibilidades ali contidas.

Tendo o tempo se esgotado foi feito o fechamento pela

pesquisadora com a retomada de alguns conceitos de cuidado de Boff e Waldow, resgatando encontros anteriores, com ênfase na necessidade de refletir sobre as ações para transformar e ser transformado – um compromisso do ser sujeito.

O encerramento foi feito com o agradecimento pela participação de todos e a entrega de um cartão com um poema de Mario Quintana: A idade de ser feliz.

Na seqüência da reunião a diretora entregou uma reflexão de Martha Medeiros: “A morte devagar”, na qual a escritora expõe as muitas formas de morrer-se lentamente no cotidiano da vida.

Durante a reflexão do texto os professores fizeram o gancho com a discussão anterior sobre as ações educativas para o cuidado. Refletiram sobre *como é difícil mudar...* Pois a gente se envolve com as coisas sem muita reflexão... *entra e sai...tudo correndo...as pressas...*

O que me chamou atenção foi a fala de que a vida de muitas professoras se encaixa no conteúdo do texto. Uma professora falou que a sua morte não é tão lenta como a descrita no texto, mas acelerada. Essa professora é da equipe diretiva e desde o começo dos encontros ficou difícil decifrar suas atitudes. Pois sempre participou das discussões ativamente, demonstrou boa acolhida, mas restringiu o tempo de discussão, parecendo ser resistente as reflexões, também, por meio de comentários com colegas.

A impressão que tive foi que todas se divertiram com a brincadeira proposta, pela forma como estavam motivadas a participar e pelos comentários de aprovação com relação às questões e as mensagens contidas no quadro. Inclusive algumas comentaram ter gostado da idéia para usarem em sala de aula com seus alunos.

Ainda na seqüência do encontro, como encerramento haveria uma confraternização pelo dia do professor. Havia uma mesa posta com alimentos e bebidas, feitos pelas merendeiras, que também se encontravam presentes nesse momento, bem como outra mesa com pacotes de presentes muito lindos; dispostos na frente de um mural colorido, com palavras de motivação e agradecimento pelas ações desenvolvidas pelas professoras.

Nesse clima de festa e de integração comunicativa se deu minha saída do campo.

6 AS INTERLOCUÇÕES COMO UNIDADES DE SIGNIFICAN- CIA PARA REFLETIR AÇÕES EDUCATIVAS DE CUIDADO

A linguagem como forma de expressar o sentido do mundo objetivo e subjetivo, na prática comunicativa é orientada para o entendimento intersubjetivo entre falantes e ouvintes. Nesse sentido, este capítulo trata da análise de conteúdo dos proferimentos dos professores, colhidos a partir das interlocuções reflexivas oportunizadas nos seminários, por meio de um processo comunicativo. Fez parte, também, ao corpo de análise, situações observadas do cotidiano escolar em visitas a escola. As unidades de significação encontradas resultaram na elaboração de categorias que foram analisadas à luz do referencial teórico-filosófico deste estudo: a celeuma no discurso como reflexo do mal-estar docente: lacuna para o cuidado; cotidiano escolar: o retrato de uma situação como fruto da distorção comunicativa; dimensão das ações educativas de cuidado na intersubjetividade do cotidiano escolar e o agir comunicativo na pesquisa-ação como interface entre educação e enfermagem.

6.1 A CELEUMA NO DISCURSO COMO REFLEXO DO MAL- ESTAR DOCENTE: LACUNA PARA O CUIDADO

A interlocução presente nas interações estabelecidas no cotidiano torna-se, por meio da linguagem, território comum dos interlocutores, um espaço de tensões, conflitos, argumentações, reflexões e consensos. Assim, nas manifestações discursivas dos professores, a voz dominante é aquela que revela a aflição do grupo, retratando a enfermidade presente no cotidiano escolar como reflexo do estágio de sofrimento em que o grupo se encontra. São muitas as tensões e os conflitos relatados na prática cotidiana, o que tem favorecido e contribuído para o estado de desgaste emocional e psíquico do professor, desencadeando variadas formas de mal-estar.

Quanto ao mal-estar docente, tema amplamente abordado na literatura nacional e internacional, alguns estudos (Both, 2004; Carlotto, 2002; Codo; Gazotti, 2002; Esteve, 1999; Gasparini, Barreto e Assunção, 2005; Jesus, 1996; 1999; 2002; 2007; Lipp, 2002; Mosquera e Stobäus, 1996; Stobäus; Mosquera e Santos, 2007) relatam resultados semelhantes aos encontrados neste estudo, pois esta situação não se

apresenta como um fenômeno recente e, segundo Esteve (1999), estudioso do tema que cunhou o termo, já se encontrava descrita em 1957 por Berger. O mal-estar docente é conceituado por Esteve (1999) como efeitos negativos, permanentes, que afetam a personalidade do professor devido às condições psicológicas e sociais do exercício da docência, resultando, conseqüentemente, na produção de um ciclo degenerativo da eficácia docente. Para o autor, embora tenha dimensões individuais, o mal-estar docente se constitui como um acontecimento cultural e sócio-histórico, devido o enfrentamento de mudanças provenientes das transformações sociais e educacionais no cenário contemporâneo. Adverte que as mudanças exigiram uma adaptação excessiva em um período relativamente curto, provocando tensões e desorientações nos professores, pois foram tirados de um meio cultural conhecido, no qual se deu sua formação e vivência, para um meio novo; sem esperança de retorno ao panorama social de que têm memória.

Nesse sentido, os professores dividem opiniões, pois alguns expressam a necessidade de *resgatar valores perdidos*; entendem que *um dos dramas do magistério é esse... Fomos educados de uma maneira e temos que mudar conforme as transformações sociais rápidas. É questão de princípios e valores: de resgatar esses princípios e esses valores*. Enquanto para outros professores é *mandatório avaliar o perfil dos profissionais para enfrentar as mudanças comportamentais da sociedade contemporânea*.

Frente às colocações dos professores é importante considerar as expectativas de cada um com relação à vida, enquanto um processo contínuo, linear e progressivo, exigindo a consciência de que não se concretiza como fatalidade; que é de responsabilidade tanto individual como coletiva e que prescinde de planejamento para ser expressiva e qualificada. Em um comparativo com os determinantes pessoais e comportamentais preconizados pela OMS para um envelhecimento ativo, pode-se valer do entendimento de Libâneo (2004) e Witter (2003) quanto ao estresse do professor, por relacionar-se de forma significativa com sua formação acadêmica, esta, não deve se restringir à educação inicial, mas ser continuada a fim de capacitá-lo a trabalhar com diversos aspectos e variáveis que se impõe na demanda educacional atual, em virtude das mudanças tecnológicas e organizacionais, pelas transformações nas formas, nos processos e nas relações de trabalho, fortalecendo-o como intelectual crítico e reflexivo na contextualização sociocultural.

Na tessitura do discurso dos professores desse estudo pode-se desvelar no processo de sofrimento emocional dos mesmos um sentido

de frustração e desapontamento em virtude da dificuldade existente nas relações estabelecidas entre os professores e, destes, com os alunos e suas famílias. Pois referem: [...] *grande número de professores com dificuldades, frustrados; as dificuldades são de professor para professor e de professor para aluno; [...] mas tem que trazer (o aluno) certos princípios de casa. E a educação da família?* Foi possível perceber que a tensão centra-se no fato de sentirem-se perdidos e confusos com relação à atitude correta diante da diversidade encontrada em seu contexto profissional. Fazem questionamentos sobre como trabalhar conciliando o enfrentamento da heterogeneidade entre os escolares e os colegas com as suas próprias emoções. Com relação a essa situação, os professores referem estar em *ebulição emocional* devido às *relações confusas* que se estabelecem no ambiente escolar. Entendem que *tem que ter uma válvula de escape, senão o sentimento que se expressa no dia-a-dia: estoura com todos.*

Diante do exposto pode-se compreender que o discurso advocatório dos professores expõe a situação de estresse vivenciada no cotidiano escolar, fato complexo que implica não apenas na saúde individual, mas nas relações intersubjetivas que se fundam no coletivo. Pois o sofrimento, assim como a satisfação, enquanto experiência subjetiva tem sua significação partilhada intersubjetivamente por meio das interações e dos atos de fala. A situação de estresse vivenciada expõe a carência de um fluxo generoso para a trajetória da longevidade.

Os professores também se queixam da descomedida exigência da sociedade contemporânea sobre a escola na resolução de problemas e dilemas sociais, sem dar, em contrapartida, a devida valorização profissional pelo empenho e dedicação do professor em trabalhar com uma população numerosa e díspar de escolares. Para eles está havendo uma inversão de valores: [...] *a sociedade é que influencia na escola e não a escola influenciando e mediando as situações sociais.* Entendem a transformação observada nas instituições familiar e escolar como promotora desse impacto: [...] *é preciso um resgate da verdadeira visão de família e da escola.* Assim, na celeuma do discurso transparece o conflito quanto à responsabilidade na educação, pois a escola a atribui à família, que por sua vez a cobra da escola. Ambos trocam acusações de negligência. Pode-se entender que a família, por comodidade e talvez inconstância, não quer se comprometer com a educação e, a escola, na figura do professor, não dá conta, pois o discurso é de desmotivação. Expressam: *todo tipo de problema social é a escola que tem que resolver. [...] histórias diferentes, situações diferentes... Tem que lidar com tudo isso? Está havendo uma terceirização da educação* (pela

família) *deixando-se a responsabilidade para a escola* [...].

No entanto, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) entendem que o papel atual do professor tem extrapolado a mediação do processo de conhecimento do aluno em sala de aula, ampliando-se na expectativa sobre este em garantir uma articulação entre a escola e a comunidade, exigindo, assim, uma dedicação maior, estendida às famílias e à comunidade. Esse fenômeno se impõe como fator de estresse ocupacional, que segundo Lipp (2002) condiciona-se a características individuais de cada trabalhador, ao estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho e ao clima organizacional e as condições gerais para a execução das atividades pertinentes. Para a autora, o fato do trabalho não atender os desejos e as necessidades do professor repercutirá na deterioração do seu idealismo pelo sentimento de impotência diante de suas expectativas iniciais, resultando em frustração e questionamento quanto a sua competência e habilidades para lidar com as diferenças, afetando, gradativamente, sua autoconfiança, pondo em crise a identidade do professor.

Sobre esse tema, conforme as falas já descritas, observa-se haver divergência na percepção dos professores, pois alguns se sentem despreparados para efetivar ajustes aos novos tempos por compreender essa situação como *sobrecarga de trabalho*, enquanto outros compreendem a necessidade de desenvolver uma proposta de adaptação criativa às transformações sociais e culturais, o que exige refletir sobre as próprias ações, conforme expressa a fala: *a escola tem diferentes situações, problemas e pessoas; [...] é importante fazer uma autocrítica; Que possamos dar bons frutos!* (em analogia da escola a um jardim, vislumbrando resultados positivos provenientes de suas ações).

Moreira e Candau (2003) afirmam que a escola sempre apresentou dificuldade para lidar com as diferenças e a pluralidade presentes em seu contexto, manifestando interesse em silenciá-las e neutralizá-las por sentir-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. Os autores referem ter realizado trabalhos, em momentos distintos, com docentes de redes estaduais e municipais em diferentes cidades brasileiras, nos quais, a partir de questionamentos docentes semelhantes aos encontrados nesse estudo, quanto à dificuldade sentida em integrar a experiência de vida do escolar coerentemente com a função específica da escola, evidenciaram a dificuldade do professorado em conferir uma orientação multicultural às suas práticas, bem como tornar a cultura um eixo central do processo curricular. Para eles, os questionamentos refletem que a visão de cultura, escola, ensino e aprendizagem dos professores não dão conta dos desafios encontrados

em presença de diferentes grupos sociais e culturais na sala de aula. Nesse sentido, Carlotto (2002) afirma que a resistência do professor frente às mudanças, com vistas a manter o papel de modelo social, transmissor exclusivo de conhecimento e de hierarquia possuidora de poder, resulta em maiores possibilidades de questionamento sobre suas ações, podendo tornar-se um fator desencadeante para o desenvolvimento de sentimentos de mal-estar.

Avaliando as argumentações do grupo estudado, o que se manifesta é a exaustão emocional consequente ao sentimento de impotência diante da excessiva cobrança sobre o professor e o indevido reconhecimento profissional. Esse sentimento de frustração extrapola os muros da escola, pois, nos seus proferimentos, os professores referem a somatização do esgotamento profissional repercutir em doenças psíquicas e físicas, o que se pode antever como elemento de interferência em sua capacidade para a compreensão da realidade em que atua e para a avaliação do impacto de sua ação.

Diante dos depoimentos expressos pelo grupo percebe-se que o descontentamento, ao gerar desmotivação profissional e conflito emocional, evidencia o descuido presente no cotidiano escolar. E, os professores, em um momento de catarse e desabafo, aproveitando a presença de uma profissional da área da saúde, enfermeira, por saberem que tem na essência da profissão o cuidado, referem não ter a quem recorrer e questionam: *Quem cuida do professor? Como envelhecer com qualidade de vida [...]?* Portanto, o que se observa na conjuntura escolar estudada: os professores pedem apoio; afirmam precisar de cuidados; sentem-se sós nessa empreitada, pois acusam que nem a família dos escolares e nem os órgãos públicos competentes lhes ouvem ou apóiam, revelando uma situação social preocupante diante do descaso com a realidade expressa pelo professor. *Se o aluno não vai bem é cobrado do professor; a idéia da população, dos pais dos alunos, é que o professor não faz nada [...]; não somos valorizados, nem percebidos pelo governo.*

Referem buscar soluções para as consequências somáticas, advindas da carência de suporte de apoio para enfrentamento dos conflitos internos e externos, muitas vezes, na medicalização: *tem que buscar apoio de outros profissionais para trabalhar essas questões.* No entanto, a situação pode aviltar tanto esse professor que o seu pensamento se volta para a *desistência emocional* das ações inerentes a profissão como forma de preservar o que lhe resta, do que entende por ser saudável, de acordo com os depoimentos: [...] *desistência em ser professor; a profissão acaba não trazendo prazer [...].* E, a preocupação reside em diversas questões ao olharmos para cada um dos envolvidos

como sujeitos sociais, envelhecetes, que necessitam de cuidados para serem saudáveis no curso da vida.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005), avaliando as condições do trabalho docente e os efeitos sobre a sua saúde, a partir da análise dos dados apresentados no Relatório preparado pela Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte-MG, relativos aos afastamentos do trabalho de funcionários da Secretaria Municipal de Educação, de abril de 2001 a maio de 2003, discutem outros doze estudos realizados entre 1992 e 2004, nacionais e internacionais, que apresentaram resultados semelhantes. Entre os estudos citados destacam-se o de Araújo e Silvany-Neto (1998); Delcor et al (2004); Naujorks (2002); Pitthers e Fogarty (1995) e Shonfeld (1992) que descrevem a associação do estresse emocional provocado pelo ambiente físico e emocional do cotidiano escolar como promotores de transtornos na saúde, prevalecendo o esgotamento mental, que confere desordem psíquica à essa classe trabalhadora, em um escore maior quando comparada as outras classes profissionais. Dentre os demais trabalhos destacam-se, ainda, os de Esteve (1999) e Siqueira e Ferreira (2003) que identificaram o absenteísmo docente como resultado do sofrimento emocional, entendido, por Esteve (1999) como um mecanismo de defesa contra a tensão decorrente do exercício profissional. Gasparini, Barreto e Assunção afirmam que os dados quanto ao adoecimento dos professores convergem independentemente da população e da região estudada.

Ainda com relação à saúde do professor, a exemplo de outros estudos (Beck; Gargiulo, 1983; Byrne, 1991, 1993; Carvalho, 1995; Friensen; Sarros, 1989; Iwanicki; Schwab, 1981, 1986; Moura, 1997; Russel; Altmaier; Van Velzen, 1987) Carlotto e Palazzo (2006) em estudo epidemiológico realizado com 217 professores em exercício profissional em seis escolas particulares de ensino médio e fundamental, situadas em uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, evidenciaram a exaustão emocional e a diminuição da realização pessoal no trabalho por parte dos professores como sendo dimensão precursora para desenvolvimento da Síndrome de Burnout¹⁵. Com relação aos fatores de estresse percebidos pelos professores no trabalho verificou-se o número excedente de alunos nas salas de aula; o

¹⁵ Definida como um fenômeno multidimensional resultante de uma resposta à constante e repetitiva pressão emocional associada ao intenso envolvimento com pessoas, por um longo período de tempo. Compreende um conjunto de três variáveis relacionadas, mas independentes: exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal no trabalho. (MASLACH, C.; SCHAUFELI, W.B.; LEITER, M.P., 2001).

mau comportamento dos alunos; a expectativa familiar em relação ao trabalho do professor; a carga horária excessiva e a falta de participação nas decisões institucionais. Na discussão dos dados o elevado número de alunos atendidos equivale ao aumento da demanda e, conseqüentemente, à exaustão emocional. Os autores afirmam que o resultado dessa situação evidenciada é um distanciamento afetivo entre professor-aluno, que não é reconhecido ou identificado pelos professores que estão envolvidos em virtude de não corresponder com a postura esperada de um bom profissional, conforme expectativas de pais, administradores escolares e sociedade em geral, com vistas ao perfil idealizado do professor.

Em face dessa demanda e considerando a perspectiva do discurso dos professores percebe-se que o sujeito quando infeliz, com sentimento de menor valia, descontente ou impotente diante do seu desempenho, contamina o ambiente e a todos com quem convive. Essa situação coloca-se como fator de risco a morbidades, distanciando a possibilidade de se discutir/refletir/agir de forma efetiva, cuidado e saúde no ambiente escolar. Ao que se pode questionar: como ensinar saúde se não se vive e não se compartilha o ser e o viver saudável? Como promover um ambiente de cuidado se a situação caótica resulta na impessoalidade?

Nesse sentido, há de se considerar que os atos de fala dos professores em questão tanto podem refletir-se no ambiente, pela transferência dessa situação de enfermidade nas suas relações, como ser reflexo do ambiente no qual desenvolvem suas ações e, o fato é que tanto o ambiente como o discurso está longe de ser saudável e ser de cuidado. Pois, quando o discurso versa sobre os conflitos e a tensão nas relações traumáticas estabelecidas no ambiente compartilhado do contexto escolar, mostra o quanto a objetivação do outro, na qual não há mutualidade, em um processo de comunicação sistematicamente distorcida, converge para a presença do não-cuidado. Deste modo, quando o professor não é olhado, sentido, percebido e sofre atitudes hostis, de violência, encontra-se carente de cuidado, condição, esta, que dificulta ou impossibilita cuidar de si e do outro.

Para Waldow (1998), o cuidado se concretiza de duas formas: como questão de sobrevivência manifesta a busca da preservação, de ocupar seu espaço, descobrir sua identidade e como expressão de interesse e carinho se faz em relação ao outro ser com quem se interage. Observa-se, no entanto, que a celeuma no discurso dos professores ao expressar a comunicação sistematicamente distorcida, entre os participantes do grupo e, destes, com os demais sujeitos do contexto

escolar, pode ser responsável ou ser reflexo de patologias sociais. As patologias sociais, segundo Habermas (1989a, 1999), são implicações previstas devido o predomínio de ações estratégico-instrumentais (que usam a linguagem como meio) sobre a ação comunicativa (que usa a linguagem para entendimento), instaladas em virtude da colonização do mundo da vida pelo mundo do trabalho no ambiente escolar. Nesse sentido, avaliando os processos de comunicação sistematicamente distorcida, Mühl (2003, p. 294) contribui, afirmando decorrer de uma “falsa objetivação dos conhecimentos, que confunde a facticidade do saber com critérios de validação.” Adverte, que

A patologia da linguagem caracteriza-se como a incapacidade de o indivíduo ou de um grupo social usar a sua potencialidade de auto-esclarecimento para superar determinada incompreensão ou determinada situação de conflito, eles não percebem a sua ininteligibilidade como ininteligibilidade e não conseguem distinguir entre a aparência e a realidade do fato. A comunicação sistematicamente distorcida impede que o indivíduo se torne consciente das patologias da linguagem que interferem na comunicação normal e cria um consenso aparente ou um acordo falso. (MÜHL, 2003, p. 294).

A partir dos argumentos dos professores percebe-se que a comunicação sistematicamente distorcida encontra-se presente no cotidiano escolar como resultado da carência da força vinculante da linguagem visando o entendimento nas interlocuções. Pois, segundo Habermas (1989a, 1999), nem sempre o falante tem a pretensão, no ato de fala, do entendimento, mas a intenção de agir sobre o ouvinte para manipulação, transformando o ato de fala em recurso teleológico, o que difere do modo original do emprego da linguagem que, na ação comunicativa, os sujeitos interagem e partilham como produto e produtores do contexto em que se inserem. Essa situação pode ser ilustrada pelas falas: *não estamos conseguindo nem educar e nem ensinar; quem está educando é a televisão ou o computador [...]; (o aluno) é policiado o tempo todo, mas não adianta [...]*.

Ao analisar a situação sobre a ótica de Habermas pode-se perceber o alcance da racionalidade instrumental nas ações pedagógicas e seus efeitos nocivos sobre os sujeitos que, por tornarem-se reduzidos na homogeneização disciplinar e do conhecimento, sofrem diante de um

distanciamento afetivo, que age como barreira para a construção de um ambiente de cuidado (que prevê comprometimento e confiança), conforme o exposto nos depoimentos: *há um desinteresse, um desânimo por parte dos alunos em estudar e por parte dos professores em ensinar; a tarefa do professor foge do papel que eu acredito ser do professor [...]; (no jardim que simula a escola) tem flores murchando que representam os alunos.*

A partir desse entendimento, tomando-se o discurso acusativo e revelador dos professores pode-se inferir que a preocupação reside em o espaço escolar, por meio de atos de fala coercitiva, ser adverso a construção emocional do sujeito e a sua capacidade de estabelecer relações interpessoais positivas, distanciando o cuidado do contexto escolar, lacuna para a promoção da saúde. Observa-se, pelos depoimentos dos professores, a recíproca na agressividade que emana do contexto vivenciado por meio das falas: [...] *alunos desafiando: você é paga para me aturar. Árvore [...] cheia de frutos, mas os frutos apodrecem* (referindo-se aos alunos em analogia da escola com um jardim). O que permite avaliar o quanto professores e escolares encontram-se vulneráveis ao contexto de intercomunicação desfavorável no cotidiano escolar para o reconhecimento do outro como ser singular e cidadão o que pressupõe o estabelecimento de vínculos de confiança, ampliando a dimensão comunicativa, a qual permite relações de cuidado centradas na busca ativa do ser saudável.

Tomando-se as reflexões de Waldow (2005, p. 27) juntamente com as concepções de cuidado de Mayeroff (1971) e Roach (1993) pode-se afirmar que o cuidado não é um negócio, no qual há obrigatoriedade de troca, mas sim uma atitude responsiva, pois se constitui como resposta em função de algo ou alguém que importa ou merece o interesse do cuidador. Entretanto, sem esquecer o profissional que padece, pode-se questionar: e o escolar nesse contexto, qual a repercussão desse discurso sobre seu comportamento e atitude? Como o ambiente da escola tem lhe sido favorável a aprendizagem? Há uma preocupação (um cuidado) com relação ao seu crescimento, desenvolvimento e desempenho para ser saudável como cuidador de si, dos outros e do ambiente?

Considerando o ponto de vista ético e estético que constitui as atitudes de educar e cuidar, tem-se no entendimento de Both (2004), quanto às perspectivas do discurso ético em sala de aula, a compreensão sobre haver quatro espaços curriculares pelos quais se expressa a vontade pedagógica dos educadores: os conteúdos selecionados e suas aproximações éticas; a sala de aula como lugar de aprendizagens de ser-

com-os-outros; a escola com seu projeto pedagógico modulado pelas práticas, eventos, relações indicadoras de qualidade de vida e a comunidade por onde flui, em mão dupla, o entendimento e os valores que a constituem e melhoram. Portanto, corroborando com os achados neste estudo, Both, conforme resultado da pesquisa realizada no período de agosto de 2006 a julho de 2007, afirma que os professores acreditam que seu trabalho educacional possui efeitos positivos na produção de aprendizados morais, mas, considerando o conjunto das locuções, nas quais expressaram sentimentos de ambivalência entre a responsabilidade e a impotência, entre o respeito e a desconsideração, entre a autoridade e o desmando e entre o bem-estar e o mal-estar, os espaços curriculares, em especial a sala de aula, não se apresentam como um laboratório de experiências na formação moral. Para o autor, parece não haver suficiente entendimento da força das relações e das formas de aí intervir para constituição de um caráter moral interessante e bem feito para a convivência humana.

Portanto, ao compreender o processo educativo como um conjunto de ações que extrapolam os conteúdos transmitidos em sala de aula, fazendo parte do cotidiano escolar as relações e as interações intersubjetivas, a preocupação deveria incluir a repercussão do mal-estar expresso no discurso do professor, na qualidade do aprendizado do aluno. Entendendo como parte do aprendizado as habilidades de enfrentamento que lhe conferem capacidade de fazer frente às adversidades da vida, ampliando seus recursos para desenvolver-se como um ser de cuidado e, portanto, com atitude ativa e positiva diante da busca do ser saudável.

Both (1999, 2000, 2004) e Mühl (2003) advogam que o mundo da vida da clientela escolar deveria se constituir no referencial principal do processo pedagógico, assim as situações problemáticas e polêmicas que se apresentam no mundo da vida dos participantes desse processo ocupariam o discurso pedagógico. O mundo da vida seria a fonte que forneceria os conhecimentos, os fatos, os valores e os problemas que precisam ser analisados e desenvolvidos criticamente, com a intenção de alcançar a compreensão da realidade vivida, para efetivar transformações cruciais para uma vida melhor, no que se poderia acrescentar mais saudável.

Mas, neste estudo, a atenção centrada no mundo da vida do professor justifica-se em virtude de suas ações estarem voltadas ao ser em formação, pois se este professor não se sentir cuidado, tampouco estará preparado para enfrentar os desafios educacionais que se impõe diante de uma sociedade globalizada e multicultural, bem como

tampouco estará capacitado para transformar situações de conflito em situações de cuidado consigo, com os escolares e o seu contexto. Os professores do estudo mostram sentir essa necessidade expressando: *gostaríamos que brotasse mais coisas do que isso [...]* (referindo-se aos espinhos no jardim como alusão ao ambiente tenso que vivenciam profissionalmente).

Cabe ao professor, no decorrer do processo educativo, a promoção do ser saudável dos escolares que estão sob sua responsabilidade, que são os seres com quem vivem e convivem em um contexto comunicativamente partilhado: o cotidiano escolar. Nesse sentido, os docentes carecem de uma atenção especial – cuidado – da sociedade em geral, pois a escola é constituída pelos sujeitos que a compõe e que compartilham seus saberes e experiências. Assim, tem-se a escola como o lócus do aprendizado, a partir da compreensão de ser o espaço onde a sociedade dará o tamanho do ser humano que se quer.

O mundo da vida, embora seja o espaço possível de ações estabelecidas comunicativamente, não está isento de conflitos e de dúvidas, portanto, sujeito também a crises. No entanto, o que difere a crise gerada pela problemática no mundo da vida é a solução ser possível apenas por meio do exercício da argumentação na busca de mudanças aceitas coletivamente.

O que se observa no discurso dos professores deste estudo, em virtude do afastamento do mundo da vida do ambiente escolar, é a necessidade de resgatar valores como forma de alcançar o equilíbrio e de ser saudável. Os professores expressaram, tanto por proferimentos como por representações gráficas, a necessidade da presença de elementos significativos como *respeito, solidariedade, afeto, responsabilidade, comprometimento* – constitutivos do cuidado e presentes no mundo da vida – no ambiente escolar. Observa-se, portanto, a importância, em um espaço comunicativo de ação, o compartilhar e refletir experiências cotidianas como alternativas para restaurar relações dialógicas e intersubjetivas, apoiadas no entendimento, na solidariedade e no cuidado compartilhado. O reconhecimento intersubjetivo permite, pela prática comunicativa, que os participantes se envolvam em um processo de argumentação regido por normas, no qual é possível examinar de forma crítica os enunciados, buscando sua autenticidade e veracidade, prevendo, inclusive, a contra argumentação, até chegar a um consenso pelo esgotamento dos argumentos apresentados. É nessa perspectiva que se vislumbra a emancipação dos sujeitos, com vistas ao cuidado de si, dos outros e do ambiente. Segundo Both (1999, p. 91), “o discurso mediatizado pelo

mundo da vida busca ultrapassar o discurso do sistema para encontrar a lógica educacional superadora dos limites da lógica instrumental.” Salienta ser importante “ter em mente que a comunicação compreende o uso da palavra de uma forma esclarecida a ponto de gerar convencimentos.”

O mundo da vida é o contexto no qual o cuidado é possível e realizável, pois ambos pressupõem, pelo agir comunicativo, o estabelecimento de relações éticas e estéticas, regidas por valores de solidariedade, responsabilidade e comprometimento mútuo. Portanto, o que se avalia neste estudo é a possibilidade de se oportunizar a aproximação dos aspectos cognitivos aos aspectos éticos, vislumbrando o desenvolvimento ético de professores e, conseqüentemente, dos alunos como forma da verdadeira expressão e de cuidado. Assim, conforme entendimento de Waldow (2005), ao se estabelecer relações de cuidado, cria-se um ambiente de cuidado, o qual harmoniza as relações e sensibiliza o humano de cada ser, energizando o potencial para ajudar os outros a, também, encontrarem seu potencial para lidar com as adversidades.

No entanto, educação é um processo continuado. A aprendizagem também se concretiza pela habilidade que cada um desenvolve na leitura da vida. Tanto os alunos quanto os professores se encontram nesse processo. Mas, o que se pode afirmar diante do contexto apresentado é que processo de revolta não é caminho de ser saudável e de desenvolver a capacidade de cuidar e ser cuidado.

Ao pensar em cuidado pensa-se em saúde, direito fundamental do ser humano que lhe confere qualidade de vida, que não deve ser vista como um objetivo em si mesmo e sim como base da vida cotidiana, ferramenta de concretização dos anseios ao longo do processo de viver-envelhecer. Infelizmente, o entendimento de saúde, ainda, restringe-se ao enfoque biomédico, o qual se centra na doença e sua prevenção, por desconhecimento ou negligência quanto a estratégias de promoção da saúde, o que torna algumas propostas¹⁶ do Ministério da Saúde e

¹⁶Programa Saúde na Escola (PSE) instituído pelo decreto presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, como proposição de uma política intersetorial entre os Ministérios da Saúde e Educação na perspectiva de atuação integral (prevenção, promoção e atenção) à saúde das crianças, adolescentes, jovens do ensino básico público, no âmbito das escolas e/ou unidades básicas de saúde, realizadas pela Equipe de Saúde da Família. Este documento orienta sobre o PSE, para elaboração de projetos locais como o projeto instituído pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul: Projeto saúde escolar: sujeitos, escolas, educação e saúde públicas. www.educacao.rs.gov.br/pse/.../saude_escolar.jsp.

Educação para a transformação da prática educativa em saúde na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio e na Educação de Jovens e Adultos, insuficientes para fazer da escola um espaço que produz saúde.

No entanto, a OMS ao conceituar qualidade de vida, afirma ser “a percepção que o indivíduo tem de sua posição na vida dentro do contexto de sua cultura e do sistema de valores de onde vive, e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações.” Por ser um conceito amplo, incorpora, além da saúde física da pessoa, seu “estado psicológico, seu nível de dependência, suas relações sociais, suas crenças e sua relação com características proeminentes no ambiente.” (WHO, 2005, p 15). Esse conceito evidencia o espaço escolar, conforme o proposto como tese desse estudo, como um espaço propício para promover saúde e ações de cuidado, por meio das ações e das relações que ali se efetivam. A promoção da saúde, conforme programas e política de saúde, a exemplo a PNSI, centra-se na importância da adoção precoce de hábitos saudáveis de vida e a eliminação de comportamentos nocivos à saúde, visando o viver saudável para um envelhecer saudável.

Nesse sentido, a OMS reconhece a influência de um conjunto de determinantes que interagem entre si, sobre como os indivíduos envelhecem, atribuindo qualidade de vida nesse processo. Cabe ressaltar que esses determinantes se aplicam à saúde de indivíduos de qualquer faixa etária. Dentre os determinantes para o envelhecimento ativo a OMS destaca que indivíduos expostos a fatores externos, comportamentais e ambientais estão suscetíveis a doenças. Portanto, doenças como depressão ou fatores psicológicos como falta de motivação, de confiança e baixas expectativas, conforme o expressado pelos professores deste estudo concorrem para o declínio do funcionamento cognitivo, afetando o estado geral de saúde do sujeito.

Em uma composição dos depoimentos expressos pelos professores, pode-se perceber que o mundo da vida destes, em um quadro comparativo com os determinantes para um envelhecimento ativo preconizado pela OMS, se distancia, e muito, do ser saudável, e, portanto, do ser um ser de cuidado, promotor de relações de cuidado, em um ambiente de cuidado construído coletivamente.

Considerando o exposto, a celeuma no discurso dos professores torna-se um desafio para pensar em cuidado como fonte de saúde no cotidiano escolar. A linguagem como fenômeno humano fundamental permite expressar o entendimento do mundo objetivo, das experiências, das percepções, possibilitando construir e/ou reconstruir versões do

mundo, do sofrimento, do cuidado e do ser saudável, como instrumento para construir a vida, a identidade. Pois a perspectiva da educação como emancipadora do sujeito converge com a da promoção da saúde por meio de ações educativas de cuidado, também, alinhadas com uma ação educativa dialógica, crítica e reflexiva. Por meio de atos de falas bem postos no agir comunicativo estabelecido em um contexto construído e partilhado coletivamente é possível promover saúde, conforme preconizado pela OMS como processo que permite às pessoas adquirirem maior controle sobre sua própria saúde, melhorando assim seu estado de saúde.

Trata-se de compor pelo agir comunicativo estabelecido em um contexto criado pelos interlocutores – o mundo da vida – um discurso voltado para a subjetividade dos sujeitos que fazem a escola, não como barreira imposta às possibilidades de desenvolvimento, mas como forma de buscar a superação, orientada para o cuidado compartilhado, atentando para a importância da abrangência da complexidade dos processos que ocorrem nas relações intersubjetivas no seu interior. Pois no contexto do cotidiano escolar encontra-se o mundo sistêmico convivendo com elementos que afluem do mundo da vida, ao que Habermas entende ser necessário, não substituir uma orientação pela outra, mas promover uma mediação harmônica entre as racionalidades que os compõe: sistêmica e comunicativa. Para tanto, é preciso um agir comunicativo, estabelecido por sujeitos conscientes de seus limites e historicidade. Assim, o potencial emancipador vincula-se a uma comunicação livre de dominação, possível no contexto que constitui o mundo da vida e resulta na adição de competência para cuidar como expressão da consciência de co-responsabilidade no ser saudável.

6.2 COTIDIANO ESCOLAR: O RETRATO DE UMA SITUAÇÃO COMO FRUTO DA DISTORÇÃO COMUNICATIVA

O cotidiano escolar constitui-se por uma dinâmica fundada em acordos, contradições, conflitos, encontros e desencontros pertinentes a cadeia de relações e interações intersubjetivas estabelecidas entre os sujeitos que compõe o contexto escolar: professores; alunos e família/comunidade. Essa dinâmica apresenta-se como um fenômeno complexo e desafiante no que se refere às formas de comunicação dos sujeitos ao levar-se em consideração a pluralidade de linguagens no dia-dia da vida escolar e o quanto a comunicação favorece interações

positivas e de cuidado, com vistas à constituição do ser saudável como perspectiva de desenvolvimento, considerando a vida em sua extensão.

Muitas são as questões que evocam do cotidiano escolar expressas nos argumentos dos professores e que merecem uma reflexão quanto à importância que o ambiente que o constitui exerce na vida dos sujeitos que compartilham uma parte significativa de seu tempo e de suas vivências e o quanto esse ambiente influencia na saúde, tanto individual como coletiva, dos envolvidos e na capacidade destes em compartilhar, também, o cuidado. Pois, segundo a OMS (WHO, 2005), assim como o ambiente social constituído por interações conflituosas é fonte de estresse e de violência, o ambiente constituído por interações animadoras e próximas é fonte vital de força emocional, conferindo saúde e boa qualidade de vida ao sujeito nele inserido, por constituir-se, o que Waldow (2005) entende, em ambiente de cuidado.

Quanto as interações animadoras, Both (1999, p.13) entende que “o desenvolvimento interpessoal compreende a liberdade de diferentes gerações, em um mesmo espaço social, qualificarem suas relações de poder e, nele, realizarem a autonomia e as trocas estimulantes” para a “concretização das funções mentais” e, conseqüentemente, da efetivação de “papéis interessantes e reconhecidos por todos.” Entende que o aprisionamento de uma geração nos contornos impostos pela linguagem cultural (o que se pensa) e pela linguagem social (o que se permite por lei ou costume) pode afastar a qualidade de vida, devido ao mal-estar biopsicossocial, produzindo constrangimentos pelas relações de violência causadas pelos limites de expressão.

Tomando-se por base os atos de fala dos professores desse estudo, diante do descaso com a realidade por eles proclamada de descontentamento devido à sobrecarga de trabalho, a cobrança excessiva das famílias dos escolares e da sociedade em geral quanto ao seu desempenho, às atitudes de desrespeito dos alunos e de desvalorização salarial, a idéia que surge é de um ambiente que se constitui por muitas formas de violência¹⁷ e por ambigüidades de sentimentos, compreensão e perspectivas, que se traduzem nas ações educativas desenvolvidas cotidianamente na escola e que dificultam a construção de oportunidades que confirmam saúde e cuidado, contemplando a ampliação da vida e a qualidade das relações como expressão humana.

¹⁷ Violência, entendida neste estudo como fato real e, também, numa perspectiva filosófica, como um fenômeno simbólico, em virtude da pretensão de refletir sobre sua amplitude e abrangência com relação à subjetividade condicionante do ser, bem como por sua complexidade dificultar uma definição mais apurada.

A violência, entendida por Habermas como patologia social, assim como, ao permear as relações intersubjetivas identifica a distorção comunicativa presente no contexto em que se movem os atores sociais, revelando a falta de diálogo, mecanismo adequado e efetivo para a resolução de conflitos, identifica, também, a ausência de cuidado, que se constitui por atitudes de hostilidade ou distanciamento afetivo, a qual carece de uma entre ajuda, que inclui e reconhece o outro como foco das ações.

Nesse sentido, a indisciplina referida pelos professores deste estudo como problema presente no contexto escolar pode ser analisada como originária de diferentes vias e como potencial para a violência no cotidiano escolar. Pois, de acordo com as falas, a indisciplina pode surgir como fonte de agressão verbal e física por parte dos alunos, compreendida pelos professores como fruto das suas vivências externas à escola: [...] (a sociedade) *é responsável pela atual situação da escola*; [...] *falta educação na família quanto ao respeito* [...]. Esse é um problema que desafia os professores e que explicita uma relação assimétrica entre aluno e professor em virtude do domínio da ação deste último, mas, às vezes, a indisciplina é também observada no comportamento do professor, de acordo com o discurso acusador proferido pelos mesmos: *o professor não é diferente dos alunos, pois se fala a mesma coisa durante todo o ano, mas tem que retomar porque o professor esquece; tem professor que não cumpre as regras passadas aos alunos no início do ano, dificultando o andamento de algumas atividades para os outros*. No entanto, assim como os professores se valem de mecanismos disciplinares em sala de aula para coibir a indisciplina dos alunos pôde-se observar, também, sobre a figura do professor, no decorrer dos encontros, uma cobrança rígida da disciplina pela direção, por meio da exigência do cumprimento de horários e normas da instituição. O contragosto diante desse mecanismo disciplinar ficava evidente por meio de expressões verbais e não verbais antes do início dos encontros, com certo tom de motejo por parte dos professores que foram em algum momento censurados. O que se pode notar é que a atitude indisciplinada implica em uma relação danosa entre os sujeitos envolvidos, pois suscita a coação como forma de inibir esse movimento ou instala uma tensão permanente, o que evidencia a distorção comunicativa e expõe o não cuidado pelo não comprometimento, presente nas relações estabelecidas em um ambiente compartilhado.

Essa situação expõe a vulnerabilidade do cotidiano escolar e o descompasso na coerência entre o discurso e as ações, o que põe em cheque a autoridade do professor, bem como sua identidade como

profissional formador, podendo se tornar um fator de produção ou potencialização da violência. Pois, quando se pensa em ensinar e aprender a viver saudável como ser de cuidado consigo, com os outros e com o ambiente, com vistas a um envelhecimento qualificado, há de se considerar as oportunidades e a exposição a riscos que os sujeitos experimentaram ao longo da vida e, o cotidiano escolar não tem se mostrado favorável a experiências positivas quando se encontra marcado por formas violentas de expressão. Diante do exposto pode-se entender a dificuldade do aluno respeitar, valorizar e comprometer-se com as atividades em uma relação harmônica, sendo os próprios professores a denunciar esse hiato ao apontar a diferença de comportamento de algumas classes com relação a alguns professores especificamente quando questionam: *será que é a turma* (ou o professor)?

O problema compromete a todos que compõem o cotidiano escolar, pois a figura do professor como porta voz de um conhecimento socialmente legitimado é fundamental na constituição do escolar como sujeito, mas o uso da linguagem distante da proposta de entendimento mútuo tem revelado a sala de aula como espaço pouco propício para argumentação como integração e interação. Assim, de acordo com a conjuntura dos atos de fala do grupo, pode-se incluir o discurso de desmotivação, desistência emocional da profissão e baixa expectativa em virtude das situações de conflito vivenciadas no cotidiano escolar (que inclui lidar com as diferenças e com a desmotivação dos alunos em aprender), também, como promotor de violência interna por parte dos professores. Esse discurso se contrapõe ao dos conteúdos curriculares para promoção de saúde enquanto gerador de insegurança, frustração e fracasso, pois esses sentimentos destroem a confiança, atributo necessário, segundo Waldow (2005), para relações de cuidado entre os sujeitos. Isso confere tanto ao professor como aos escolares uma representação negativa de seu viver presente, o que se torna um obstáculo para a construção de uma representação mais expressiva e significativa para seu desenvolvimento subsequente ao se pensar na longevidade da vida.

Dessa forma, evidenciam-se alunos e professores como produto e produtores do contexto de violência que os envolvem. A partir desse entendimento pode-se perceber que, no cotidiano escolar, o mundo da vida dos professores se distancia do mundo da vida dos alunos pela ausência de atos de fala como caminho para o acordo e para a efetivação do cuidado por meio de uma ética solidária. Portanto, nem sempre as interações estabelecidas no cotidiano escolar se constituem em ações

comunicativas e de cuidado, pois o que se demonstra são processos coercitivos definidos pela opressão e pela intimidação, resultantes da distorção comunicativa e da presença do não cuidado, pautados em interesses individuais que evidenciam o desrespeito e a negação do outro. O que se pode observar são relações de dependência pessoal e de poder entre os professores e, destes, com os alunos, resultando em uma prática pedagógica distante de uma comunicação recíproca e igualitária como foco unificador nas relações, que segundo Habermas (1999) define interação, assim como para Waldow (2005) define o cuidado. Nesse sentido, o cotidiano escolar carece do agir comunicativo como uma forma não violenta de expressão para que seja um ambiente de cuidado.

Autores como Aquino (1998); Freller (2001); Nacarato; Varani e Carvalho (2000) e Rebelo (2002), entre outros, refletem sobre a pluralidade que existe em relação ao tema indisciplina/violência e quanto a, este, ser um problema que desafia e inquieta professores na contemporaneidade. Para Aquino (1998), a imagem, quase idílica, da escola como espaço de promoção do pensamento humano, tem sido substituída pela representação de um campo de pequenas, mas visíveis, batalhas civis, causando um mal-estar coletivo nos educadores. Corroborando com este juízo, Nacarato; Varani e Carvalho (2000) afirmam que a falta de limites dos alunos, que expressam livremente em sala de aula suas vivências, resulta em desrespeito às diferenças e aos direitos dos demais sujeitos participativos do cotidiano escolar, especialmente o professor, sugerindo haver uma inversão do poder nas mais diversas situações em sala de aula. Esse fato é indicativo da dificuldade do professor em realizar seu trabalho pedagógico, lhe exigindo dispêndio adicional de energia. Diante desse dilema, Aquino (1998) entende que a estrutura organizacional da escola é planejada para a igualdade e não para as diferenças entre as pessoas.

Com relação à tensão existente em articular igualdade e diferença no cotidiano escolar, Candau (2002) garante que o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim ter uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença, pois entende que a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à “mesmice”. A autora cita Souza Santos (2001) que sintetiza esse conflito como um imperativo difícil de atingir ou se manter, na afirmativa que tanto pessoas como grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, assim como têm o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

Ao se refletir sobre essas considerações pode-se avaliar o quanto as ações do cotidiano escolar se aproximam ou se distanciam do agir comunicativo proposto por Habermas como possibilidade de estabelecer um ambiente de cuidado compartilhado, pois, segundo Aquino (1998), o ideal de homogeneização é buscado por mecanismos disciplinares, prevendo atividades que “esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade.” O autor reflete que, assim como a escola tem esse “poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser.” Para Aquino, compreender essa situação “implica aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas. (...) O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranqüilidade da permanência nesse lugar.” (AQUINO, 1998, p. 12).

Considerando a complexidade desse tema, Aquino (1998) vale-se do argumento de Guimarães (1996) para validar o seu, sobre a importância de refletir que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural próprios da instituição escolar, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina. Diante do que a UNESCO (2006) adverte ser importante a escola olhar para os processos internos como fonte de conflitos e violências, não se eximindo da sua responsabilidade como instituição social. Pois, com relação à indisciplina, a UNESCO (2006, p 96) entende como potencial tanto para a deterioração das relações entre os atores escolares como, também, possibilidade para uma releitura dos “rumos e rotas” adotados no cotidiano escolar, se for avaliada como um sinal emitido para necessidade de atenção e de crítica implícita. Adverte que “assumir uma postura positiva depende da sensibilidade dos professores, de suas respostas e da abertura da escola para ouvir e aprender os diferentes tipos de comunicação” presentes no cotidiano escolar. O que Both (1999) corrobora ao entender que o princípio da comunicação compreende sua contextualização, não tendo valor um discurso bem pensado em favor da vida se, este, não for inserido na realidade onde é pronunciado.

Ainda, quanto à violência no cotidiano escolar, considerando a escola do estudo ser uma escola pública, pode-se inferir que, também,

fica por conta da postura do Estado ¹⁸, de descaso e de negligência diante do quadro problemático da educação contemporânea, fonte de desmotivação, conforme expresso pelos professores desse estudo. Os professores sentem-se desrespeitados com relação ao salário, que entendem não ser condizente com a responsabilidade inerente às ações que desenvolvem: [...] *nós estamos ferrados [...] o salário está ótimo* (Em tom de ironia); [...] *o descaso; O que tem que fazer? O sistema quer que seja assim, sem saúde, sem educação [...]*.

Diante do exposto pode-se conjecturar quanto ao paradoxo que há referente educação e saúde que, apesar de garantidas na Constituição como um direito a todos por reconhecer sua importância, se encontram negligenciadas pelo Estado em sua qualidade. A pouca valorização, por parte dos poderes públicos, do profissional de ensino e da educação como um todo se objeta ao entendimento de lei que a escola é uma instituição que todos os sujeitos devem frequentar. A lei prevê a obrigatoriedade e a inclusão de todos na escola, (o que, por democratizar a educação, resulta em uma convivência multicultural e, conseqüentemente, próxima à violência pela diversidade existente em um mesmo ambiente), mas o governo relega a educação a um segundo plano quando não olha para a escola com atenção e cuidado, quando não exerce uma escuta sensível à voz dos sujeitos que compõe o cotidiano escolar, não lhes conferindo, assim, a vez como cidadãos.

O que se ressalva é que o discurso público difunde a idéia de, pela educação, emancipar os sujeitos, mas a prática é de silenciamento dos que participam desse processo, pela banalização da realidade vivenciada. No entanto, o pronunciamento dos professores desse estudo revela a necessidade de que seu discurso seja ouvido, pois se caracteriza como um desabafo diante de um sentimento de fragilização e descuidado. O tom de ironia nas falas de alguns professores pode ser percebido como reflexo dessa banalização dos órgãos públicos competentes e da sociedade em geral quanto às situações de conflito e violência pertinentes ao cotidiano escolar. Portanto, ao analisar a violência que há na negação da palavra e, conseqüentemente, do outro, considera-se a divergência com o diálogo proposto por Habermas no

¹⁸ O conceito de Estado pode ser desmembrado em Estado soberano e Estado membro. O conceito utilizado pelo estudo em questão é do Estado soberano, composto pelo povo, território e soberania. Entendendo por Soberania a capacidade de fixar as próprias competências internas, bem como a de tomar decisões em última instância, na qual há reconhecimento da existência de um governo em vista do direito da organização administrativa do Estado. DIREITO CONSTITUCIONAL. [texto Fabrício Sarmanho de Albuquerque]. Barueri, SP: Gold Editora, 2008.

agir comunicativo e à dimensão ética do cuidado, identificada em elementos essenciais de reciprocidade, receptividade e conectividade.

Aqui cabe refletir a questão que se impõe quanto ao futuro que a sociedade contemporânea almeja para seus sujeitos, pois a mesma encontra-se diante de um dilema: ao se voltar para a hegemonia adulta, vigorosa e produtiva, tem negado a vez e a voz aos velhos e as crianças, que se encontram nos pólos do processo vivencial. Os velhos porque são vistos como improdutivos e as crianças porque ainda não estão frente ao poder de produção. Essa perspectiva restringe as oportunidades de desenvolvimento como ser saudável e ser de cuidado em múltiplos aspectos da vida dos sujeitos, pois há dificuldade em planejar um futuro promissor quando o presente é negligenciado. O compromisso da educação, nesse sentido, é previsto em lei como responsabilidade do Estado e da sociedade em geral, mas, segundo Both (2000, p. 12), ainda carece de ajustes para que o desenvolvimento não permaneça “inconcluso no instante que o ser humano atinge sua última fase da vida adulta.”

Os professores deste estudo demonstram, ainda, a necessidade que têm da outorga social como qualificação de seu trabalho; de prestígio ao mesmo. A declaração dos professores revelou que no íntimo eles sabem que sua ação é importante e fundamental para a sociedade, pois quando acordam e lembram que são professores, o primeiro pensamento que vem é: [...] *tenho muitas tarefas*; [...] *um grupo me espera*; [...] *sou importante*. Na celeuma do discurso, os professores, apesar de expressarem a leitura do seu cotidiano que mostra a colonização do mundo da vida, manifestaram a compreensão do poder que têm ao sentirem ter *movimento e equilíbrio*; *força e alegria*, que *dá vida* como o *rio*, comparando-se com elementos da natureza. Elementos, estes que constituem o mundo da vida e o cuidado. No entanto, revelam a necessidade de que isso seja manifestado publicamente e demonstrado por meio das falas e de atitudes em geral, como forma de validar seus esforços; como forma de sentirem-se estimados e respeitados. Os professores precisam que a opinião pública legitime seu valor e seu poder. E, considerando que a sociedade contemporânea é regida pelos valores econômicos, exigindo produção a qualquer custo, centrando-se no consumo utilitarista, o salário é a materialização do valor; do mérito profissional nesse modelo, bem como um dos elementos determinantes de acesso a recursos para ser saudável e ter qualidade de vida.

Essas questões se encontram em consonância com o que a OMS preconiza ao definir os determinantes sociais, econômicos e serviços sociais e de saúde como importantes promotores para o ser saudável e

ativo ao longo do processo de viver, qualificando, conseqüentemente, o envelhecer. Quanto aos determinantes pessoais que conferem capacidade de enfrentamento entende-se que no processo vivencial o potencial de plasticidade de cada indivíduo está relacionado às reservas acumuladas ao longo da vida e a capacidade cognitiva, associada à rede social (recursos externos) disponíveis. Nos casos de recursos insuficientes, a capacidade de um indivíduo se adaptar a diversos acontecimentos no decorrer da vida pode, de acordo com as experiências, ser mais limitadora do que facilitadora, em diferentes domínios e períodos do ciclo vital. Mas, nesse estudo, o que se percebe é haver uma lacuna que distancia e impede os sujeitos que participam do cotidiano escolar em vivenciar uma experiência positiva acompanhada de oportunidades contínuas de saúde, participação e seguridade, conforme recomendado pela OMS.

Nesse sentido, os depoimentos dos professores do estudo revelam o desafio que há em compreender as mudanças que se impõe diante de novo paradigma social quanto à escola/educação/família e, o quanto a deficiência na capacidade adaptativa do indivíduo pode ser fator decisivo para uma percepção negativa dos fatos, resultando em um obstáculo para o comportamento saudável. A preocupação que reside nesta situação evidenciada é de que o professor tem um papel privilegiado de mediação no processo de construção do conhecimento oportunizado no cotidiano escolar, o que Both (2000) entende que pode ser decisivo para que os escolares, a partir das experiências, constituam parte de seu capital interpretativo de idéias e sentimentos ao longo da vida, levando a um processo de envelhecimento, muitas vezes, pautado em representações negativas, mas vistas como cânones de verdade.

De acordo com o promulgado pelos professores deste estudo, a situação do cotidiano escolar é caótica e revela o conflito existente em diversas instâncias: professor X alunos; professor X família/sociedade; professor X professor; professor X governo. O desinteresse é geral: professores, pais, alunos, governo. Nesse sentido, observa-se que o conflito entre professores – família – governo, na maioria das situações é velado, pois as acusações nem sempre são feitas abertamente, mas por meio do descaso e da banalização com a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

É nesse espaço que acontecem as relações e interações sociais; é nesse espaço que professores e alunos se conhecem; se enfrentam e compartilham a maior parte de seu tempo, de suas vivências e suas experiências; que, ensinam e aprendem a validade dos cuidados para se alcançar uma longevidade com sucesso. Nesse sentido, se questiona

como os professores podem promover o ser saudável individualmente e/ou como proposta pedagógica se o ambiente não é propício, pois o que se observa no cotidiano são relações conflituosas, troca de acusações e críticas mútuas, que em nada favorecem para a construção da identidade de professores e alunos, nem tampouco para a construção do ser saudável e de um ambiente que promova o cuidado compartilhado.

Both (1999), ao analisar o potencial para o desenvolvimento ou o sofrimento humano sob o princípio da solidariedade entre as funções biológica, psicológica e social faz analogia de metáfora aristotélica com o corpo mal cuidado, afirmando que assim como há a necessidade de a flauta estar em condições de produzir boa música para impressionar os ouvintes, o corpo precisa estar em condições de produzir bons pensamentos e sentimentos para não ficar sob o jugo de severas limitações.

No lastro dessa discussão lança-se um olhar para o mundo da vida do professor, questionando sobre o que e quanto este pode produzir e as consequências de suas ações na prática escolar diante da situação de violência a que está exposto e que lhe confere sofrimento pela falta de cuidado. Sabe-se que o cotidiano escolar é um espaço que oportuniza a construção do saber, não estando, esta, restrita a figura do escolar, mas extensiva, também, a figura do professor. São espaços diferenciados, mas compartilhados, o que evidencia a importância de se olhar para o professor e seu campo de atuação, como estratégia de olhar para o escolar, pois é o professor a figura central na mediação do conhecimento; é o professor que irá personalizar conceitos e conteúdos conforme sua assimilação e sua estrutura de pensamento e de comportamento, transmitindo-os aos seus alunos, o que está na dependência de sua vivência e das experiências acumuladas diante dos eventos da vida.

Sabe-se que o envelhecer saudável vincula-se a assimilação de um estilo de vida que permita viver saudável e, considerando que o cotidiano escolar da forma como tem se expressado não se encontra favorável para que professores e alunos tenham essa perspectiva, o que se observa no cotidiano da escola em questão é a tendência a uma estagnação do professor em seu discurso acusativo e advocatório em virtude de um sentimento de resignação diante da situação que adensa seus contornos à medida que provoca consequências físicas e psicológicas nos sujeitos envolvidos no contexto. Emerge a idéia de responsabilização individual enquanto a problemática é de âmbito coletivo.

A escola, na figura do professor, segundo Both (1999), possui

responsabilidade com o mundo da vida e, em especial, com os efeitos das operações mentais sobre a vida dos escolares, bem como seu futuro. Mas, esta, se encontra subordinada a cultura vigente, por sua vez, submissa à lógica da razão instrumental que para Both (1999), tem se mostrado impiedosa e insensível ao mundo da vida.

Diante da situação de violência observada no cotidiano escolar pode-se valer do entendimento de Habermas de que, esta, se deve a mediatização do mundo da vida pelos imperativos sistêmicos do dinheiro e do poder, que, segundo Mühl (2003), leva ao surgimento de patologias como a perda da liberdade, a perda do sentido, o empobrecimento cultural, a alienação, a desintegração da identidade coletiva, o enfraquecimento da solidariedade e a expansão do individualismo possessivo, que acabam por ameaçar o mundo da vida, ao que se pode acrescentar a promoção do cuidado, considerando serem constituídos por elementos afins.

Para Mühl, o processo de colonização do mundo da vida tem obtido relativo sucesso em tornar inócua a luta de classes e em neutralizar cada vez mais a esfera pública como espaço de participação efetiva dos cidadãos. Afirma que o efeito dessas patologias está em oferecer ao Estado, meios de se livrar da pressão de legitimar suas ações, pois estas são legitimadas por razões técnicas e científicas e em minar os elementos de oposição pela eliminação da solidariedade, que age como uma força de resistência ao processo de alienação e isolamento promovido pelo sistema. Mas adverte que a garantia de resistência está na própria necessidade social, de integridade moral e política, estando os sujeitos à mercê de sua capacidade reflexiva de estabelecer valores morais e de definir formalmente sua identidade social e coletiva e sua individualidade por meio de um único recurso: o agir comunicativo. (MÜHL, 2003).

Considerando a violência no cotidiano escolar como patologia social, fruto da colonização do mundo da vida, tem-se, a partir de debate sobre o fenômeno violência “dentro”; “na” e “da” escola, a reflexão da UNESCO (2006) sobre questões macro e microsociais que se articulam, avaliando a magnitude que envolve sua definição e o perigo que há em cair no relativismo absoluto ao se olhar para apenas uma dessas perspectivas. Os autores do documento afirmam que a violência “da” escola gerada pela própria instituição, sob várias formas, ocorre “na” escola e no “território (dentro) da escola”, podendo ultrapassar seus muros quando inclui as relações com as famílias e a comunidade escolar. No entanto, advertem sobre o risco de confundir conflitos com violência, já que a vida humana, por constituir-se coletivamente, torna-

se fonte tanto de satisfação como de frustração, mas necessário ponderar que, frustração pode gerar agressividade. Porém entendem que os conflitos podem resultar em uma dimensão tanto negativa como positiva, se levar em conta que a partir do conflito surge o debate e, deste, emerge a possibilidade de transformação do mundo, do homem e das idéias.

Para tanto, é preciso que seja oportunizado no cotidiano escolar um espaço comunicativo de expressão na busca de soluções para os conflitos iminentes das relações que se estabelecem nesse contexto, favorecendo a compreensão crítica da realidade, fortalecendo as potencialidades subjetivas e promovendo a participação coletiva e cooperativa na coordenação da ação. Esse espaço comunicativo permite que, por meio da interação intersubjetiva mediada pela linguagem, haja o esclarecimento, a compreensão e o entendimento mútuo, resultando na emancipação dos sujeitos, pela emancipação, destes, do domínio do mundo sistêmico no projeto educativo. Assim, esse espaço comunicativo, atuante no mundo da vida, livre de dominação, permite que a escola, ao rearticular seu vínculo com a racionalidade comunicativa, se torne o lócus que oportuniza a vivência de interação social construtiva de cuidado, capacitando os sujeitos a transformar atitudes isoladas de comunicação em ações coordenadas comunicativamente.

A escola não pode negar a existência e a importância do mundo sistêmico, mas precisa interligá-lo com o mundo da vida em seu projeto educativo como caminho para a possibilidade de emancipação pela ação comunicativa. Assim, as ações educativas de cuidado, oportunizadas na agir comunicativo do mundo da vida, se fazem imprescindíveis para resgatar o ser saudável em meio a um ambiente que se mostra enfermo. O que para Boff (1999), Mayeroff (1971) e Roach (1993) torna-se primordial diante da violência e da desumanização social, pois entendem o cuidado como uma resposta a uma ação em função a algo ou alguém que importa ou mereça o interesse do cuidador, internalizando-se como uma forma de ser e de se relacionar entre os sujeitos. Para Roach, ao cuidar, o ser humano manifesta comportamentos que denomina de “atributos do cuidar” como: compaixão (participar na experiência do outro; sensibilidade a dor; solidariedade com o outro ser); competência (possuir conhecimento, habilidades, energia, capacidade de julgamento, experiência e motivação necessária para responder adequadamente às demandas); confiança (se desenvolve através de relações de respeito, segurança, honestidade) e comprometimento (é uma resposta afetiva complexa caracterizada pela

convergência entre nossos desejos e nossas obrigações e por escolha deliberada para agir de acordo com eles). A proposta de Both (1999, p. 14) para a educação encontra-se em consonância a esse entendimento quando vislumbra a possibilidade de, pela educação, oportunizar novas perspectivas de desenvolvimento e de solidariedade interpessoal, na medida em que a vida passa a ser compreendida não apenas como “uma fatalidade que se desenrola por acaso” e, ainda, “que a qualidade de cada etapa depende das intervenções que sobre ela são feitas.”

Nesse sentido, a iniciativa dos professores do estudo em reservar um período regular de suas atividades para reuniões ao longo do ano letivo, nas quais se oportuniza a discussão de temas de interesse do grupo e situações do cotidiano escolar, revela o empenho em refletir suas ações e buscar, por consenso, apoio e fortalecimento da tomada de decisão. No entanto, mesmo havendo por parte dos professores da escola estudada uma iniciativa em discutir questões pertinentes a situações e as ações desenvolvidas no cotidiano escolar, percebe-se haver também uma dificuldade em mudar o discurso, em construir um novo discurso, com novas formas de ver, sentir e agir diante das situações, que segundo seus proferimentos são repetitivas. Pois, as queixas dos professores deste estudo quanto ao mal-estar que assola a profissão, bem quanto às situações que envolvem o cotidiano escolar e suas implicações não são novidades e convergem com o resultado encontrado em outros estudos afins. Portanto, diante da interface refletir-agir em um processo dialógico é preciso avaliar a disposição emocional e psíquica dos professores para o reconhecimento recíproco entre os sujeitos que participam da interação mediada pela linguagem, pois para Habermas interação pressupõe o acordo entre os sujeitos envolvidos para a coordenação da ação.

Os encontros certamente oportunizam um espaço de convivência e troca, mas pode-se questionar até que ponto esse espaço está servindo para efetivar um processo dialógico reflexivo para ajustes na ação e tomada de consciência das necessidades mediante argumentação e consenso ou como estratégia de policiamento e cerceamento das ações, considerando as relações de poder que fazem parte da organização estrutural da instituição escolar. Mas, apesar das resistências e dos entraves que emergem das dificuldades que emanam do cotidiano escolar, os encontros oportunizados pelos professores deste estudo, como espaço de trocas, como um espaço compartilhado e comunicativo, resulta em os professores referirem-se à escola com o sentido de casa, pois afirmam *aqui é fácil dizer algo, mas é fácil, também, pedir desculpas*. Sentem que, mesmo quando em meio a relacionamentos

conflituosos, tem oportunidade de fazer um *exercício diário de ética e moral; de respeitar e impor limites e de respeitar espaços*, ao que se pode acrescentar de respeitar argumentações e contra argumentações em atos de fala que buscam o entendimento. Pode-se inferir que este espaço é o que os mantém fortes e firmes diante da perspectiva de desistir emocionalmente em ser professor que os assola, pois quando provocados em pensar numa atividade ou profissão que pudesse substituir o ensino não demonstraram ênfase diante de alternativas por eles mesmos apresentadas.

Isso reforça a compreensão de que ao aproximar o mundo da vida da escola, pelo agir comunicativo que este propõe e como espaço de desenvolver também o cuidado é possível superar o discurso individual, refletindo e compartilhando as compreensões subjetivas de mundo e estabelecendo processos de entendimento, para construir novos sentidos no contexto compartilhado. No agir comunicativo se oportuniza um aprendizado mais amplo, pelas trocas e pelo viver e conviver em grupo. Ao que o Bordenave (1998) pode complementar quando entende o processo comunicativo, em sua versatilidade, como veículo de auto-expressão ou instrumento de legitimação; força que contesta e transforma as estruturas sociais e de governos.

Entendendo a escola como lócus de promoção de saúde e cuidado percebe-se a necessidade de se estabelecer um contexto favorável como espaço de reflexão das experiências na busca da compreensão das situações, elaborando novas formas de se lidar com os conflitos, transpondo a ação comunicativa para todas as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Esse é um desafio que se impõe no intuito de fortalecer professores e escolares no redimensionamento de questões centrais da problemática do cotidiano escolar, por meio da reflexão crítica da realidade que compõe seu contexto, permitindo a estes reivindicar, como cidadãos, melhor qualidade de vida, com vistas a um planejamento futuro de uma vida com melhor expressão e sentido. Para tanto, se faz mister a criação de um espaço comunicativo permeando as relações estabelecidas intersubjetivamente, pois considerando o diálogo um fenômeno humano fundamental é importante garantir o direito a fala e a escuta como forma de interligar o mundo da vida dos professores ao mundo da vida dos escolares, caminho para a construção de um ambiente de cuidado compartilhado, ética e esteticamente. O cuidado como um processo comunicativo, vivido de forma regular e sistemática no cotidiano escolar, permitindo a adoção de um comportamento mais saudável.

6.3 DIMENSÃO DAS AÇÕES EDUCATIVAS DE CUIDADO NA INTERSUBJETIVIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR

A fecundidade das ações educativas do cotidiano escolar fica por conta das relações intersubjetivas e das interações sociais que oportuniza. As relações interativas podem se estabelecer de forma direta, quando da relação com outrem, ou indireta, ao se considerar valores culturais e história pessoal, em virtude de diversos fins como dominação ou emancipação, afastamento ou aproximação, alienação ou tomada de consciência, contribuindo positiva ou negativamente no processo formativo dos sujeitos que partilham o mesmo contexto.

Davis, Silva e Espósito (1989) ao avaliar papel e valor das interações sociais em sala de aula, assim como Both (1999, 2000, 2001), refletem a concepção de alguns autores, entre eles Vygotsky, quanto à importância da qualidade das relações recíprocas na qualidade do processo educativo para a construção de conhecimento e para a constituição e desenvolvimento do ser humano. Dessa forma, afirmam que o desenvolvimento cognitivo encontra-se na dependência tanto de conteúdos a ser apropriado como das relações que são estabelecidas ao longo do processo educativo no cotidiano escolar. Mas, diante da perspectiva de Vygotsky de que a instituição escolar é um lugar privilegiado de mediações para o aprendizado, Both (2004) adverte que ao longo da história da escola, os esforços pedagógicos tem se revelado a serviço dos interesses das Igrejas, do Estado e da Economia. Estes espaços estiveram mais preocupados em atender seus próprios interesses que os interesses do mundo da vida de escolares e de seus professores.

Nesse sentido, Mühl (2003) ao aproximar Habermas e educação, entende a sociedade contemporânea diante de um grande paradoxo ao confrontar-se com os benefícios dos avanços técnico-científicos e da emergência da globalização, que conferem um período de desenvolvimento intelectual e científico, perante o dilema de um quadro crescente de enfraquecimento do poder de ação e de significação social de entidades culturais e científicas como a escola, em virtude da preponderância do argumento técnico e da racionalidade funcional. O autor avalia que o dilema centra-se na ambiguidade sobreposta ao sujeito, que assim como é convidado, pela ciência moderna, a sentir, pensar e agir por si mesmo para um futuro promissor, é manipulado econômico, política e psicologicamente, o que lhe submete a forças do conformismo e do consumismo. Assim, sua identidade torna-se gradativamente “dependente da resignação a uma ordem determinada

por forças que lhe fogem do controle.” (MÜHL, 2003, p. 27).

Quanto às ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, diante do fato histórico cultural que determina o perfil da instituição escolar da contemporaneidade, essa situação pode ser observada quando o discurso dos professores desse estudo se torna contraditório, pois ao mesmo tempo em que referem o entendimento da necessidade de, por meio de ações educativas, desenvolverem hábitos saudáveis e comportamento social construtivo nos escolares, a ênfase educativa centra-se no preparo dos alunos para atender uma demanda profissional, voltada para a produção e para o sucesso. Nas falas referem: [...] *procuro orientar sempre os alunos sobre tudo o que é necessário para eles melhor aprenderem, não só conteúdos, mas também viver em sociedade, num clima de respeito, carinho e diálogo; [...] conscientizando-o que essa formação de hábitos é essencial para a sua vida. Mas questionam: cobrar valores prepara o jovem para viver em um mundo globalizado? Quem vai resgatar valores? Está em nossas mãos?*

Assim, percebe-se haver um equívoco com relação ao entendimento dos professores quanto ao papel do professor no processo educativo, pois em determinados momentos mencionam a educação formal como pertinente a sua função, fugindo da tarefa de educador, até sobrecarregando o mesmo, a preocupação com o desenvolvimento de valores e de ações de cuidado. Segundo seus proferimentos, os professores tentam [...] *trabalhar hábitos e atitudes como ler, escrever, calcular [...], mas o aluno faz a leitura do negativo (comer doces, seguir líderes); estamos sendo mais do que educadores fazendo ações assistenciais; a escola é um ambiente para instruir e aprimorar a educação [...].* Portanto, diante das falas, percebe-se que a maioria dos professores compreende, pela sua formação, estar o ato de educar restrito ao ensino, no qual, há o repasse de conteúdos em sala de aula e o desenvolvimento de atividades programadas no currículo como elementos constituintes do cotidiano escolar: [...] *procuro trabalhar alimentação saudável, proteínas, vitaminas [...], pois consta no programa de conteúdos desta série.* De resto, por entenderem ser compromisso adstrito à família, evade ao papel de educador.

O conflito existente nos proferimentos dos professores encontra-se em consonância com o entendimento de Both (1999) quanto às implicações que advêm de uma ação pedagógica na qual os objetos a serem aprendidos não consideram as questões da qualidade de vida, pois apenas produzem objetos aprendidos em disciplinas, nas quais a vida dos alunos não está envolvida. Para Both et al (2008), as bases da

educação formal ainda vinculam-se ao pensamento de conceder aos educandos competência intelectual, preparando-os para a explicação e o domínio da natureza e da vida social, resultando, conseqüentemente, em carência para o desenvolvimento humano nas áreas afetiva; social e na formação de hábitos essenciais para qualificar a vida. Os autores entendem que essa carência comprometerá a capacidade dos escolares em promover uma identidade dotada de possibilidades morais que gerem qualidade de vida na idade adulta e na velhice.

Pode-se compreender o dilema que enreda os professores da pesquisa, pois mencionam a percepção que têm quanto à pressão sobre a escola no preparo do aluno para satisfazer as exigências do mundo do trabalho: [...] *as competências que a escola deve desenvolver são as para o trabalho, visando lucro*, mas, por compartilharem da mesma realidade que agrega a todos no cotidiano escolar, acabam perpetuando esse modelo, sucumbindo ante a pressão do padrão tecnicista, mostrando-se confusos diante dos seus próprios valores. Entendem ser importante *desenvolver a reflexão dentro do contexto*, mas ao mesmo tempo afirmam que quanto às *formas de trabalho: tudo já está estabelecido*.

Diante dessa situação pode-se valer da compreensão de Both (1999, p. 34) quanto à lógica da razão instrumental impor a idéia de que a vida está a serviço do sucesso econômico e político, constituindo-se em fim último de toda ação pedagógica em detrimento “de uma racionalidade suscitadora do mundo da vida e, particularmente da personalidade, de relações sociais e ambientais expressivas” que capacitem “remodelações no projeto de vida, que pode ser longo e interessante.” Pois, para o autor, o interesse da escola em investir num currículo que cotejasse a racionalidade comunicativa com a racionalidade instrumental permitiria ações educativas que avaliassem o ser humano e o produzissem em parâmetros de qualidade ao compreender relações permanentes de generosidade do sujeito para consigo, das pessoas entre si, das relações igualitárias de poder distribuídas entre os diversos grupos sociais e, de relações generosas e amáveis com a natureza. Isso se compreende ser possível por meio de relações de cuidado que pressupõem, segundo Waldow (2005, p. 38), “uma postura ética e estética frente ao mundo.” Ao que se pode afirmar que são elementos constitutivos de cuidado e de promoção da saúde convergindo com as premissas do mundo da vida.

Paralelo a compreensão de que as formas de trabalho já estão instituídas, os professores da escola pesquisada mostram, também, o interesse em refletir e descobrir novas formas de agir e de abordar os

desafios que emergem do cotidiano escolar. Pois, quanto às *diferenças* geradoras de *violência e intolerância*, comparam aos *espinhos* em um jardim, mas entendem que *a escola tem sua beleza e, como tudo tem dois lados*, conservam a esperança de que *sempre tem algo bom a surgir*. Para tanto, referem ser preciso *entender a dinâmica [...] ver além do que os olhos estão vendo; é importante conhecer a realidade do aluno e trabalhar com essa realidade*, o que se pode inferir como sendo uma resistência positiva de não se deixar dominar por completo pela razão instrumental, entendendo que as virtudes, elemento presente no mundo da vida, qualificam as relações e promovem o cuidado. Alguns refletem quanto à importância de perceber que o aluno *não é apenas uma peça na engrenagem, mas sujeito da própria história; sujeito inserido na sociedade, capaz de agir e interagir [...] isso é educar pra além do capital do trabalho*. Esse entendimento leva a refletir sobre a importância de, ao conhecer a realidade, discutir o papel de cada um e a forma como os sujeitos encontram-se interligados, dando vazão ao agir comunicativo enquanto processo dialógico que requer valores, também constitutivos do cuidado, contribuindo para o ser saudável individual e coletivo. Na fala dos professores percebe-se esse entendimento: *[...] é imprescindível conhecer as necessidades, interesses, história de cada um; [...] muitas vezes, posso não entender o aluno e ele a mim, por não saber o que se passa com ele; quanto mais perto estiver do aluno, quanto mais conhecê-lo, melhor poderei auxiliá-lo na aprendizagem*.

Quanto ao papel do professor, nesse sentido, pode-se valer da compreensão de Davis, Silva e Espósito (1989) que este não se constitui legitimamente por ter mais idade ou mais experiência e conhecimento do que os escolares, mas, sim, por favorecer a interação social no cotidiano da instituição como forma de propiciar igualdade de oportunidades no que se refere à ocupação do tempo e do espaço interativo, à expressão individual, à negociação e à escolha. As autoras compreendem que patrocinar interação oportuniza o aluno participar ativamente nas ações educativas, possibilitando ampliar o alcance da ação isolada no sujeito para a ação partilhada coletivamente. Essa compreensão vem ao encontro da perspectiva da promoção do cuidado, na qual o ser humano é valorizado em sua totalidade e, interação é um requisito básico para efetivação da ação de cuidado, que para Waldow (2005) exige sensibilização do ser que cuida, pois o ser cuidado precisa ser olhado, ouvido e sentido. Para a autora, o ato de cuidar remete o ser que cuida perceber que também necessita cuidar de si, criando, assim, relações de cuidado.

No decorrer do estudo pode-se observar que os professores

percebem que o cotidiano escolar enquanto conteúdo, sala de aula, atividades curriculares e extracurriculares e, interação intersubjetiva, encerra muitas possibilidades, pois argumentaram que muito pode ser feito em virtude do tempo compartilhado entre os sujeitos. *Pode-se fazer muito [...] porque ficamos com nossos alunos bastante tempo, todos os dias [...]; [...] depende do enfoque que se queira dar; [...] é dentro da sala de aula que está a maior responsabilidade; [...] querendo ou não, estarei ligado ao seu crescimento e desenvolvimento, preciso ter bom caráter pelo meu aluno e pela minha escola, pois a formação dele levará uma “sementinha minha”.*

Com relação ao desenvolvimento e o aprendizado dos escolares, Both (1999, p. 100) afirma que as operações realizadas “na” ou “com” a criança durante o período escolar dependem do significado que elas contêm. E adverte que a qualidade dos conteúdos aprendidos determina a qualidade de suas relações com seu mundo. “o currículo, juntamente com outras mediações escolares, pode contribuir para o estabelecimento das representações e para o encaminhamento à construção do perfil de sujeitos sadiamente longevos.” Esse entendimento corrobora com o da OMS, que ao avaliar a influência dos determinantes do envelhecimento ativo durante o curso da vida, afirma ser importante aproveitar as oportunidades para estimular a saúde em seus diferentes estágios por entender “que o estímulo e as relações afetivas seguras na infância influenciam a capacidade individual de aprendizagem e de convívio em sociedade durante todos os estágios posteriores da vida.” (WHO, 2005, p. 19).

Com base nas declarações, contudo, apesar do olhar ainda embaçado do professor diante de sua performance e da de seus alunos e familiares como o revelado na celeuma do discurso, tendo em vista a influência devido a subserviência da escola à racionalidade instrumental, observam-se ações de cuidado sendo desenvolvidas no cotidiano da escola pesquisada, mesmo que, às vezes, estas não sejam reconhecidas na sua potencialidade como promotoras de relações cooperativas para a inclusão do mundo da vida e o exercício de cuidado consigo, com os outros e com o ambiente, como qualificação ética e estética do processo pedagógico, considerando a vida em toda sua extensão.

Chama atenção que apesar de se sentirem solitários nos esforços pretendidos, há de se avaliar que neste cenário desenvolvem-se projetos sociais assistenciais em parceria com outras instituições ou órgãos públicos, em conformidade com a proposta assistencial da escola em questão e de acordo com o marco operativo de sua proposta política pedagógica, que considera compromisso da instituição, analisando a

complexidade da realidade contemporânea, educar sob os princípios do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A iniciativa diferencia esta escola de outras da rede pública em virtude de sua integração a parceiros sociais como forma de unir esforços numa colaboração coletiva para, segundo filosofia da escola, à formação e o aprimoramento do sujeito cidadão. Nesse sentido, observam-se, também, ações de cuidado implícitas nas ações educativas desenvolvidas pelos professores em datas comemorativas que constam no calendário escolar (Páscoa, dia das mães, dia de São João, Semana da Pátria, Semana Farroupilha, dia das crianças e do professor, Proclamação da República, Natal, etc.), bem como nas atividades esportivas e de lazer planejadas em algumas disciplinas, entre outras ações que se incorporam ao contexto como o preparo da alimentação e da higiene do ambiente. Essas iniciativas mostram o interesse e o empenho da escola em oferecer ou desenvolver ações educativas que promovam ou despertem para o cuidado como forma de englobar a saúde, considerando a integralidade do ser enquanto biológico, psicológico, espiritual, social e político, o que segundo Waldow (2005) é fundamental para a promoção, manutenção ou recuperação da dignidade e totalidade humana.

Em cada uma dessas ações, observa-se, por meio da participação e da organização de atividades escolares e de confraternização, uma tentativa concreta, por parte dos professores deste estudo, de aproximação com os alunos e a família/comunidade, como forma de integração destes no cotidiano escolar, fomentando o envolvimento dos escolares e de seus pais no processo de aprendizagem. De acordo com os professores: [...] *os pais que se mostram presentes se envolvem mais com seus filhos e comunidade em geral e estes alunos apresentam um melhor rendimento escolar.*

Com relação a essa prática, a UNESCO (2006) enfatiza que, abrir as portas das escolas para os pais pode ser uma estratégia de convivência escolar importante para a resolução de conflitos, fazendo com que a família conheça a escola e se estabeleçam novas formas de colaboração, com o aumento da participação dos pais na busca conjunta de soluções para os problemas cotidianos. Segundo o mesmo documento, essa iniciativa fulgura entre as recomendações gerais para que “a escola continue sendo um local privilegiado de socialização, de formação de atitudes e valores, de conhecimento e aprendizagem”, pois reconhece educação e cuidado como conceitos intrínsecos que devem ser considerados na prática pedagógica como essencial para o

desenvolvimento emocional dos escolares, ao que se pode acrescentar, também, fortalecimento emocional dos professores. (UNESCO, 2006, p. 375).

No entanto, apesar das iniciativas, mesmo havendo ações de cuidado implícitas nas ações educativas do cotidiano escolar, o que se observa são professores fechados em seus problemas, imersos em meio a muitos conflitos, com dificuldade para compreender com clareza a abrangência do processo educativo que está sob sua responsabilidade. O paradoxo está em, apesar de verbalizarem que algumas ações oportunizadas no âmbito escolar contribuem para o aprendizado moral dos alunos, por meio de expressões como *responsabilidade, respeito, integração, socialização, cooperação*, referindo-se a elementos constitutivos do desenvolvimento ético e estético e das relações de cuidado, presentes no mundo da vida, explanam a compreensão de ações educativas de cuidado para o ser saudável focadas, predominantemente, no cuidado biológico, com atenção voltada para suas implicações corporais e de higiene. Portanto, a atenção centra-se, especialmente, na saúde do corpo como forma de expressão do cuidado. Observa-se, então, a dificuldade em considerar que o cuidado com a vida, ao incluir e reconhecer o ser humano como objeto das ações, representa uma forma de ser e de se relacionar, conforme entendimento de Waldow (2005), o que se encontra em consonância com o mundo da vida de Habermas que vai muito além das questões voltadas para o corpo saudável; passa pelas relações saudáveis, pelas idéias, discursos, argumentações e consensos, exigindo um esforço reflexivo no sentido de superar velhos paradigmas.

Ainda, com relação às ações educativas de cuidado, os professores, mesmo quando reconhecem a sua importância, não se sentem devidamente preparados para lidar com tal situação ou tem dificuldade para se incluir como integrantes da comunidade escolar e, portanto, coadjuvantes desse cuidado. Ao que questionam: *como tratar flores diferentes em um mesmo jardim?* Portanto, mesmo quando ações de cuidado incorporam as ações educativas do cotidiano escolar, as mesmas parecem realizadas de forma mecanizada, apenas porque constam no currículo ou no calendário escolar. Os professores do estudo mostram dificuldade em reconhecer o seu valor. Assim, as ações de educar para a vida e para o cuidado com a vida pela própria vida, por exigir mais do professor, são vistas como enfadonhas e estressantes, observando-se certa resistência por parte dos professores em ir além de seu programa curricular, propiciando que processos vitais se tornem fundamental para o desenvolvimento de relações intersubjetivas de cuidado no cotidiano escolar, importante para o processo de formação e

construção do ser. Isso pode ser evidenciado nas falas: *hoje o aluno precisa de muito estímulo e, às vezes, as dificuldades do dia-a-dia nos tornam repetitivos e menos criativos; [...] falta tempo e planejamento para atividades que proporcionem saúde; [...] o professor acaba assumindo várias funções [...] e sobrecarregando-se, isso leva a um grande estresse emocional e físico [...]*.

Corroborando com o encontrado neste estudo, Both (informação oral)¹⁹ afirma que o magistério não anda de bandeira desfraldada pela educação e tem dificuldades em trabalhar com o mal-estar em razão das dificuldades advindas do contexto do cotidiano escolar. Apesar da minimização das boas vontades das práticas educativas, os professores fazem o que deve ser feito, mas não querem ir muito além do que fazem. Para Both, os professores trazem da sua formação universitária o foco no desenvolvimento cognitivo, conhecimento burocratizado dos conteúdos, no qual o cuidado com a vida não faz parte da pedagogia universitária, protagonista do pensamento iluminista – que criou mentes brilhantes, mas não pessoas interessantes. Diante dessa realidade, Both et al (2008) compreendem que há perda quanto a formação de virtudes humanas fundamentais ao exercício de um ser humano com capacidade para usufruir do autocuidado e da solidariedade das pessoas entre si e com a natureza.

Ainda, de acordo com os proferimentos dos professores deste estudo, pode-se inferir que as suas dificuldades têm parcela no fato de faltar suporte de apoio e resolutividade por parte de órgão municipal competente como o Conselho Tutelar, pois muitas situações ocorridas no cotidiano escolar, envolvendo alunos, professores e familiares, ficam a espera de solução, deixando os professores inseguros quanto à tomada de decisão. [...] *não tem a quem recorrer [...]; [...] me sinto frustrada e impotente frente a algumas situações e isso me acarreta doença psicossomática*. Os professores argumentam que a falta de apoio do Estado, da família e da sociedade repercute na dificuldade que encontram para efetivar a proposta pedagógica, o que gera baixa expectativa frente o aprendizado do aluno.

Com relação aos argumentos dos professores do estudo em usar parte de seu tempo para realizar ações de cuidado, vistas pelos mesmos como sendo ações assistenciais, sem a intenção de aprofundar no mérito da questão devido sua complexidade não caber neste estudo, pode-se inferir que o fato de a escola ser pública, de cunho confessional e caráter assistencialista exerceria influência na postura da instituição frente às

¹⁹ Em conversa por ocasião da orientação deste estudo.

situações expressadas pelos alunos de carência. Pode-se conceber que isto, em virtude das relações de poder vigentes na estrutura organizacional escolar, resulte em uma pressão da direção sobre os professores na manifestação de um perfil vocacional, de doação, repercutindo em insatisfação e desajustes nesse sentido.

Cyrino e Pereira (1999) refletindo sobre uma proposta de integração saúde-escola, ao denunciarem que a diversidade entre os sujeitos, identificadas nas instituições escolares pelas organizações educativas, volta-se para as inúmeras carências apresentadas pelas crianças das camadas populares como falta de inteligência, falta de conhecimentos anteriores, falta de um ambiente familiar adequado, entre outras, trazem o entendimento de Patto (1990) sobre o quanto essa visão, nos espaços escolares, por imprimir uma imagem de carência absoluta, contribui para a produção do fracasso dessa população. Os autores avaliam que com movimento ambíguo e contraditório essa profecia induz ou a uma prática assistencialista ou a uma prática de descompromisso e injustiça social, em face dos direitos desse escolar, o que colabora para que este se perceba como responsável e, até, culpado pelo fracasso em seu desempenho escolar e, conseqüentemente, social.

Sobre o fracasso escolar, autores como Collares (1996); Moysés (1985); Nunes (1990); Okano et al (2004); Patto (1993), entre outros, entendem ser uma realidade que tem perdurado por décadas, atribuída as crianças, especialmente carentes, como um problema relacionado a desajustes de causa orgânica, como manifestação de um sintoma de ordem individual, na tentativa, talvez inconsciente, de minimizar ou ocultar a falha da escola e do sistema escolar em geral. Advertem quanto ao discurso ideológico referir a medicalização do fracasso escolar como demanda de cura, cumprindo um papel tranquilizador para a escola e para o sistema. Com relação a essa problemática, Moysés (1985) afirma tratar-se de um mito a relação causal entre fracasso escolar e a precária condição de saúde da população brasileira, defendendo a idéia de que saúde e doença não devem ser entendidas como estados estanques e absolutos, em nível puramente biológico e individual. Reflete sobre o tema como sendo um comportamento reativo dos escolares a vivências de situações agressivas e cruéis no ambiente escolar.

Em pesquisa com sessenta escolares do ensino fundamental, com idades entre oito e doze anos, Nunes (1990) comprovou haver relação significativa entre fracasso escolar e o sentimento da criança de impotência frente aos eventos externos a ela relacionados. Diante dessa constatação pode-se apropriar da compreensão de Patto (1993) quanto à situação sugerir a falta de uma visão mais crítica voltada para um olhar

que vá além do aluno, incluindo a instituição escolar e o modo desta se relacionar com sua clientela; suas concepções e suas práticas internas como processos psicossociais.

Entretanto, apesar do contexto, os professores da pesquisa verbalizam em seus discursos como fonte de satisfação o aluno mostrar que aprendeu: [...] *mas ao mesmo tempo há muitas alegrias, como ao ver nosso trabalho ter sucesso com os alunos e o reconhecimento por parte destes; [...] (prazer em) saber que seu aluno compreendeu, cresceu, modificou ações (atitudes)*. Para alguns é fundamental [...] *se preparar bem, para saber explicar o que ministro com cuidado, dedicação e responsabilidade, pois o que ensino e a maneira como ensino dependerá o futuro educacional do “meu” aluno*.

Corroborando com os achados neste estudo, tem-se no entendimento de Both (2004) que, apesar do sentimento de solidão pedagógica, os professores em geral se sentem realizados, pois usam da crença pedagógica de que seu trabalho educacional possui efeitos positivos. Mas, o conjunto das locuções revela riscos à formação moral, pois para o autor, em razão da falta de objetivos em torno da aprendizagem eles se tornam dispersivos e agressivos. Both observa haver dificuldade dos professores na consciência sobre o que produz efeitos morais concretos em seus alunos e afirma que alguns professores são muito enfáticos na proposição de atitudes convergentes para o aperfeiçoamento moral de seus alunos, mas, embora incisiva, para a maioria é uma proposta discursiva. Completa assegurando que “parece haver uma crença da auto-suficiência da palavra como garantia da moralidade dos alunos.” Segundo Both (2004), estão distantes da proposta de Piaget quanto à educação moral ativa supor que a escola é um espaço propício para a criança fazer experiências morais.

Esta realidade é contundente e, a partir da mesma, pode-se compreender que as ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar pesquisado sofrem influência do impacto que a dinâmica do contexto exerce sobre a vida dos professores e, conseqüentemente, dos escolares que compartilham o mesmo contexto. Ficaram evidentes tanto as dificuldades como os esforços dos professores na pretensão de aperfeiçoar o comportamento dos alunos da escola pesquisada, pois referem, mesmo que discursivamente, o interesse em provocar hábitos saudáveis de cuidado e espírito crítico nos escolares.

No entanto, observou-se existir ações desenvolvidas pelos professores que não faziam parte do elenco de ações educativas formais, mas faziam parte das necessidades advindas desse contexto. Assim, os professores foram convidados a ir além da sua missão de educar ao sair

de tarefas determinadas para tarefas inesperadas, transformando situações caóticas (mesmo que nem sempre de forma consciente e planejada) em oportunidades infinitas de ensinar cuidado.

Nesse sentido, se pode amparar no entendimento de Davis, Silva e Espósito (1989) quanto não ser possível banalizar o papel do professor, pois cabe a ele garantir a cada participante de uma interação o direito de se expressar; de negociar suas idéias e de criar outras a partir de discussões realizadas, oportunizando condições para a colaboração, a compreensão mútua e a comunicação produtiva.

Mas, considerando o conjunto das locuções dos professores deste estudo, pode-se inferir que, em meio às exigências e desprestígio, o professor sobrecarregado não encontra tempo para explorar atos de cuidado no cotidiano escolar; tem dificuldade em vislumbrar a possibilidade de transformar os atos de cuidado em atos educativos, pois isso exige ações adicionais dos mesmos, bem como uma vivência de cuidado, pois segundo Waldow (2005) a capacidade de cuidar está para como o ser foi cuidado.

Portanto, foi possível observar a presença de ações de cuidado perdidas em meio a um contexto em que prevalece o não cuidado. Percebe-se, então, serem possíveis, sim, ações educativas de cuidado no cotidiano escolar, mas há de se reconhecer que existem muitos entraves relativos aos sujeitos e ao contexto que os envolve. Assim, o que se observa é que alguns professores têm clareza da necessidade de comprometer-se com a realidade, enquanto outros assumem uma postura de vítimas dessa realidade, ficando a mercê de um discurso desprovido de sentido; inânime.

É importante considerar que as percepções dos professores, em decorrência de suas vivências constituem sua relação com os conteúdos e com os atos de cuidado, influenciando significativamente nas suas práticas pedagógicas. Daí avalia-se a necessidade de ampliar a compreensão dos professores quanto ao vínculo entre teoria e prática pela (re)significação conceitual, repensando nas idéias e nas atitudes em uma prática auto-reflexiva, superando as barreiras impostas pelo cotidiano escolar às possibilidades de desenvolvimento tanto de escolares como dos próprios professores. Para tanto, é necessário se estabelecer um contexto favorável como espaço de discussão e reflexão quanto ao que se está produzindo, fato que está além do âmbito meramente individual, mas que se constitui nas relações intersubjetivas diante da proposta do agir comunicativo.

O comprometimento dos professores, nesse sentido, se faz necessário na busca conjunta de soluções de problemas pela tomada de

consciência das suas ações e da consequência destas, em uma atitude construtiva de cuidado. Assim, o desafio que se impõe é dos professores se comprometerem com a realidade como seres que vivem e convivem em um ambiente compartilhado; como participante co-responsável nesse processo de aproximação dos aspectos cognitivos aos aspectos éticos da vida e do cuidado com esta. Portanto, o ambiente escolar visto como o espaço propício para refletir/discutir questões relativas à vida e, o agir comunicativo estabelecido intersubjetivamente, pelas trocas e pelo viver e conviver em grupo, como oportunidade para um aprendizado mais amplo e para trocas sociais mais amplas, fundamental no que se refere a viver uma experiência positiva que possibilite a conscientização da realidade e de sua condição, configurando a constituição do ser diante de uma perspectiva de vida longa.

Em síntese, diante da questão em que dimensão as ações educativas de cuidado são desenvolvidas no cotidiano escolar pesquisado, pode-se dizer que muito, pois se faz de muitas formas: na alimentação preparada com esmero, no banhar aluno, no fazer curativo em feridas, nas atividades esportivas e de lazer oportunizadas, nas parcerias com entidades particulares e governamentais conforme proposta da escola, no preparo e na transmissão de conteúdos em sala de aula, entre outras. Mas, diante da questão em qual dimensão essas ações são oportunizadas pode-se afirmar que se revelam precárias por estarem limitadas ou a compreensão de sobrecarga de trabalho ou ao descrédito na força da ação ou, ainda, por centrar-se especialmente no corpo e na higiene, não fazendo parte de uma atitude intencional enquanto exercício para incorporar o cuidado como valor e forma de ser e de agir nas relações consigo, com os outros e com o ambiente.

Para Habermas, as relações comunicativas cotidianas, em virtude de experiências concretas, contínuas e permanentes de interação, permitirão a construção de uma verdade consensual coletiva, que transformará a razão reducionista, percebida unilateralmente, em um processo cognitivo, próprio da expressão humana de ser e de agir. Seria a expansão do processo de ação comunicativa oportunizada de acordo com a capacidade de se estabelecer interações sociais livres da coerção, que permitiria a reflexão das ações educativas cotidianas, fundamentando-se na validade do melhor argumento, para a emancipação do sujeito na tomada de decisão.

Esse tipo de relação e cooperação requer atos de cuidado, que Waldow entende estar na dependência da qualidade do sujeito em investir em si mesmo, em sua tarefa, pessoa, escolha ou carreira, conferindo às suas ações a percepção do fazer não como obrigação, mas

como potencial para expressão autêntica do interesse entre as pessoas, tornando-se, desta forma, internalizado como valor. Quando vivido e sentido, o cuidado passa a ser existencial e, conseqüentemente, projecional por refletir-se no ambiente em que acontece.

6.4 O AGIR COMUNICATIVO NA PESQUISA AÇÃO COMO INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO E ENFERMAGEM

As interações estabelecidas no cotidiano escolar, por meio da perspectiva dialógica da linguagem se constituem em momentos de trocas efetivas, na qual as composições das vozes se mesclam em proferimentos que se desdobram em afinidades e divergências, sensibilidade e resistências, entendimento e conflitos, rupturas e adesão, desvelando a disposição de locutores e ouvintes quanto aos seus posicionamentos diante do contexto em que se inserem.

No cotidiano da escola pesquisada, valendo-se do Art. 67º, V, da Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996a), o qual dispõe sobre período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluso na carga de trabalho, os professores participantes deste estudo encontram-se mensalmente, aos sábados de manhã, para discussão e tomada de decisão conforme disposto na Lei. Esse momento foi também disponibilizado para o desenvolvimento da pesquisa em questão, oportunizando que, pela proposta do método escolhido – a pesquisa-ação – fosse instituído um processo dialógico pela pesquisadora junto aos professores do quadro permanente da escola.

A pesquisa-ação prescinde de interação entre pesquisador e pesquisados para que se efetue um processo dialógico democrático e participativo. Com relação à interação, o caráter propositivo de Habermas é que esta, mediante atos de fala que usa a linguagem para entendimento, estabelece uma relação intersubjetiva, na qual os atores buscam a compreensão e a coordenação da ação de comum acordo. Assim, o agir comunicativo engendra-se em um espaço comunicativo, o mundo da vida, como elemento mediador do entendimento e da integração social, o que não está isento de contra argumentação até que se estabeleça o consenso. No caso do estudo em questão esse processo foi sendo construído ao longo dos primeiros encontros devido a pesquisadora não ser membro do grupo pesquisado e precisar conhecer e conquistar espaço. Assim, tanto o ambiente era estranho para

pesquisadora como esta era estranha ao grupo.

Refletir e debater a realidade cotidiana, sua percepção e, a responsabilidade diante da mesma, representa um desafio que se traduz em resistências e em conquistas. Quanto a algumas resistências que surgiram inicialmente pode-se inferir ser devido à desconfiança dos professores com a presença de uma profissional da área da saúde propondo refletir sobre suas ações educativas e a proximidade das mesmas com o cuidado. Mesmo diante da explanação da proposta da pesquisa foi argumentado por alguns, com ar de contrariedade: [...] *fazemos muitas ações de saúde sim*. Pela celeuma do discurso pode-se perceber que o entendimento dos professores tenha se assentado no fato de a presença da pesquisadora se traduzir na idéia de ser mais uma pessoa para julgar, acusar, imputar cobrança e responsabilidades. *Naquele momento eu representava a sociedade e precisava “ouvir” o recado de insatisfação dos professores* (nota do pesquisador)²⁰ com a resposta social ao seu trabalho, conforme expresso na fala: [...] *profissionais da saúde como os médicos cuidam de apenas um sujeito cada vez, enquanto o professor tem que atender de trinta a trinta e cinco alunos de uma única vez em sala de aula, com histórias diferentes, situações de vida diferentes*.

A estranheza à presença da pesquisadora, enquanto agente externo, portanto, gerou, inicialmente, uma resistência velada para que se estabelecesse o processo dialógico, revelando a importância da inserção prévia do pesquisador no grupo para qualificar a interação entre os participantes da pesquisa, possibilitando, desde o início, a efetivação de reflexão-ação por meio da participação ativa entre pesquisadora e pesquisados. A princípio a resistência parecia ser geral, mas, no decorrer da inserção da pesquisadora no grupo, foi possível perceber que a resistência se concentrava na figura, em especial, de uma professora da equipe diretiva. Considerando as relações de poder existentes no grupo e na organização estrutural da escola, isso pode ter sido fator de influência, em um primeiro momento, para outros professores, que, na medida em que participaram, foram dissipando falsas idéias e elaborando novas significações para si. Essa resistência pode ser entendida visivelmente na redução do tempo do seminário, de uma hora para trinta minutos e no fato de transferirem reunião sem fazer contato prévio para avisar a mudança de data.

Mas, paralelo a esta estranheza, houve interesse e curiosidade por parte dos professores em participar da proposta de pesquisa. Nesse

²⁰ A nota do pesquisador faz parte das impressões subjetivas da pesquisadora, extraídas das suas anotações no Diário de Campo.

sentido, as adesões que o processo dialógico proporcionou ao longo dos encontros, aboliram com as resistências, em virtude de provocar seu isolamento. Os professores revelaram expectativas com relação ao tema e a proposta de pesquisa conforme seu entendimento sobre os mesmos: *[...] é um tema relevante, bastante discutido, que já faz parte de uma realidade. Defender qualidade de vida na infância e na juventude é ter qualidade de vida na velhice. Cuidar e zelar pela saúde, alimentação e o meio em que vivemos é responsabilidade de todos; [...] espero aprender sobre o assunto no aspecto mais técnico da área da enfermagem para depois multiplicar esses conhecimentos com alunos, família e comunidade em geral; [...] que isso seja apenas o início de uma caminhada para uma mudança para melhor e ter uma conscientização coletiva de pensar também no professor e não somente no aluno; [...] muitas expectativas, pois o tema vem ao encontro do que nós (professores) nos queixamos, aquilo que, às vezes, fica pesado no dia-a-dia. Acho que seria uma ótima contribuição para a nossa geração e para as gerações futuras; [...] de dar oportunidade para os alunos expressarem sua arte [...] passar idéias e atitudes saudáveis, gostar do que faz para que o aluno acredite no que você diz e faz; aprender mais e poder colaborar; [...] a ação educativa da discussão de temas relacionados à saúde e ao envelhecimento nos faz refletir sobre nossas ações presentes que terão influência decisiva na nossa longevidade com qualidade de vida e saúde (física, mental, intelectual e religiosa).*

Quanto as suas expectativas havia, nos primeiros encontros, a solicitação de material informativo sobre o que seria discutido, na perspectiva de que fosse fornecido conteúdo como “fórmula” pronta e regras definidas a serem seguidas e/ou aplicadas com relação ao ser saudável e ser agente de cuidado. Pode-se inferir que este pensamento, coerente com a racionalidade técnica, foi, também, fator de resistência inicial quanto à proposta de discutir-refletir sobre a situação vivenciada para um agir firme e efetivo. Ao que se pode afirmar que refletir, por implicar em agir, desacomoda e, portanto, incomoda. A tomada de consciência como resultado da reflexão coletiva exige um posicionamento dos professores, que pode ser a escolha entre a mudança, o que demanda dispêndio de energia e habilidade de enfrentamento pela responsabilização e comprometimento com a situação e, a acomodação, que requer resignação diante da situação. A escolha da primeira opção, apesar desta demandar mais esforço, impulsiona o sujeito para um avanço, enquanto a segunda, por estagnar sua prática, compromete a confiabilidade dos seus reclames, mas não lhe poupa das consequências físicas, psicológicas e emocionais que acarreta.

Diante do exposto nas falas percebe-se que as expectativas revelam a dicotomia da razão (instrumental e comunicativa) na escola e que a disposição interna em refletir-agir, transpondo os obstáculos pela compreensão e tomada de consciência, próprias da construção do conhecimento oportunizada na locução intersubjetiva, faz parte da iniciativa isolada de alguns professores. Alguns professores concordam que [...] *discutir-refletir sobre o tema é muito interessante, principalmente se no produto final houver um aprendizado, uma transformação da ação. É válido no sentido de que é tempo de parar e verificar como as coisas estão acontecendo de forma a causar impacto e como isso pode ser controlado ou resolvido*, enquanto outros, ainda não conseguem se libertar do discurso negativista e descomprometido, que pode ser exemplificado na fala: [...] *muito pouca expectativa, é mais uma oportunidade de desabafar o que nos incomoda, pois soluções reais e definitivas não serão apresentadas! Ou serão? [...] acredito que a teoria é uma coisa muito diferente da prática, pois a realidade nem sempre permite que haja uma associação entre estas*.

Portanto, percebe-se que a iniciativa de debater as situações relativas ao seu contexto existe, mas desfocada em virtude de concentrar o discurso nos problemas externos a sua prática e não nas soluções, enquanto elaborações internas. Nesse sentido pode-se arriscar uma analogia da situação com a alegoria do Mito da Caverna de Platão²¹, na qual a caverna é o contexto complexo do cotidiano escolar; as sombras

²¹ Suponhamos homens cativos, acorrentados numa caverna separada do mundo externo por um muro alto. Desde o nascimento, gerações após geração estes homens encontram-se ali, com os rostos voltados para a parede oposta à entrada e impossibilitados de ver algo além desta parede. Ilumina esta parede os reflexos de um fogo que arde dentro da caverna, abaixo do muro, fazendo com que as coisas que se passam do lado de fora sejam projetadas como sombras nas paredes do fundo da caverna. Do lado de fora desfilam pessoas carregando sobre os ombros objetos heteróclitos, estatuetas de homens, animais, cujas sombras também são projetadas nas paredes da caverna; do mesmo modo, ouvem apenas o eco das palavras que os portadores trocam entre si. Habitua-se a contemplar estas imagens vãs e a escutar estes sons confusos, cuja origem ignoram, vivem em um mundo de fantasmas que tomam por realidades. Um dos prisioneiros, inconformado com a condição em que se encontra, decide abandoná-la: quebra os grilhões e de início, move a cabeça, depois o corpo todo; a seguir, avança na direção do muro e o escala. Enfrentando os obstáculos de um caminho íngreme e difícil, sai da caverna. Em um primeiro momento sente-se ofuscado pela luz do sol e enche-se de dor pelos movimentos que seu corpo realiza. Divide-se entre a incredulidade e o deslumbramento. Ao habituar-se aos poucos com a luz, começa a ver o mundo. A felicidade de poder ver um novo mundo o faz desejar manter-se longe da caverna, no entanto, por lastimar a sorte dos demais prisioneiros, decide regressar ao subterrâneo sombrio para contar, aos outros, o que viu e convencê-los a se libertarem também. Os prisioneiros não acreditando em suas palavras, zombam e tentam silenciá-lo espancando-o, e, se insistir, matando-o. (texto elaborado a partir do livro: PLATÃO. A república. Livro VII. 2. ed. Tradução do francês de Elza Moreira Marcelina. Brasília: Editora UNB, 1996. 117 p.

projetadas ao fundo são representadas pela crise da educação e da identidade do professor; os grilhões e as correntes ficam por conta do discurso dos professores estagnado no negativismo decorrente da insatisfação e do mal-estar; o prisioneiro que sai da caverna é o professor com disposição interna para ser transformado e transformar; a luz do sol é a luz da verdade, constituída pelo consenso intersubjetivo, a força do melhor argumento e o instrumento libertador é o agir comunicativo do mundo da vida que reconcilia a razão instrumental com a comunicativa, resgatando esta última para o cotidiano escolar.

Em um dos encontros, ao relacionar o que até então havia sido verbalizado como constituinte do mundo da vida dos professores com os determinantes da OMS para envelhecimento ativo, pode-se perceber a perplexidade dos professores diante do exposto. Foi um momento importante no que se refere ao diagnóstico da situação, o que *abriu espaço decisivo de aceitação da minha presença* (nota do pesquisador)²², repercutindo na melhor integração desta ao grupo, de acordo com o proposto pela pesquisa-ação. A maioria dos professores, ao se verem refletidos naquele quadro desolador expressou maior interesse em discutir e refletir suas mazelas, desfazendo-se as resistências nesse sentido, pois a situação caótica saiu do discurso e se materializou, concretizando-se a sua frente.

A partir desse seminário foi possível observar níveis crescentes de participação nas discussões, revelando que aos poucos os professores foram se apropriando do espaço comunicativo e da riqueza que existe nos momentos de interação. Ficou evidente que houve percepção gradativa quanto à experiência de diálogo ser rica para o cultivo de relações dialógicas ao se estabelecer processos argumentativos em meio ao conflito, objetivando o consenso discursivamente gerado.

Contrariando o desejo dos professores em material informativo e conteúdo técnico buscou-se estabelecer uma experiência de diálogo a partir dos conflitos gerados nas interações intersubjetivas do contexto escolar e, o grande desafio que se impôs foi a busca conjunta da solução de problemas em uma atitude construtiva. Portanto, houve a possibilidade do alívio de tensões em uma expressão não violenta, mas como forma de romper o ciclo vicioso de violência contra si, contra o aluno e contra a escola que se constitui como desafio às questões éticas e estéticas que constituem a harmonia e o equilíbrio na convivência humana. Buscou-se, por meio das interações comunicativas, interligar

²² A nota do pesquisador faz parte das impressões subjetivas da pesquisadora, extraídas das suas anotações no Diário de Campo.

sinergicamente educação e cuidado, redimensionando as questões centrais da problemática do cotidiano escolar para refletir sobre possibilidades.

Diante da interpretação do observado no decurso da pesquisa, pode-se inferir que o processo dialógico desenvolvido ao longo dos encontros, pela interface da enfermeira com os educadores, oportunizou um espaço terapêutico, pois os professores estavam acostumados a reunirem-se para discutir questões pertinentes ao trabalho, alimentando mutuamente o desgaste profissional em suas lamúrias, não estando habituados a refletir sobre o impacto desse cotidiano em suas vidas a fim de encontrar soluções concretas que oportunize sair do “círculo vicioso” para um “virtuoso”.

A mediação de profissional da área da saúde, externo aos problemas vivenciados, oportunizada pelo método pesquisa-ação, gerou uma dinâmica de reflexões sobre o cotidiano escolar, estabelecendo um espaço produtivo e positivo de diálogo: o mundo da vida. Pode-se afirmar que os elementos constitutivos do cuidado são convergentes com premissas do mundo da vida; da promoção da saúde individual e coletiva. Assim, a mediação foi necessária como forma de promoção do cuidado, pois, muitas vezes, o sofrimento impede a clareza na percepção, contribuindo para a inação ou omissão.

Nesse sentido, foi possível observar o efeito catártico das conversas, nas quais os professores, ao serem ouvidos, desabafaram os pontos negativos do magistério; expressaram sua dor, como forma de olhar para si e para os outros em um diagnóstico preciso de sua situação diante da realidade e, ainda, pela interlocução, foi possível refletir sobre formas de enfrentamento. Os professores, pelo agir comunicativo da interação que se estabeleceu no decorrer da pesquisa-ação foram estimulados a expor suas subjetividades se esclarecendo a respeito de suas limitações pelo processo reflexivo, que, também favoreceu vislumbrarem possibilidade de alguns caminhos. Diante do revelado cabe inferir que a pesquisa-ação aumentou o conhecimento e o nível de consciência dos participantes com relação a sua prática e ao efeito, dessa, nos escolares e no ambiente que os envolve.

Considerando a imperiosidade do paradigma da racionalidade técnica no discurso dos professores, buscou-se fomentar a discussão a partir de questões relacionadas às suas vivências cotidianas, não desvinculando teoria e prática, mas problematizando seus saberes e experiências, conforme objetivo da pesquisa em questão. Essa estratégia se revelou especialmente importante diante da compreensão de que o processo educativo no cotidiano escolar encontra-se significativamente

atrelado ao desempenho do professor. Pois a linguagem usada em sala de aula na simples transmissão de conteúdos, aproxima-se da razão instrumental, enquanto a linguagem quando usada como uma ação para o entendimento se constitui no agir comunicativo.

O professor pode ser agente de mudança, mas, para tanto, precisa perceber e valorizar as vivências da prática cotidiana como espaço para a construção de saberes, provocando o seu aluno, enquanto mediador, a buscar o ser saudável, o que lhe permitirá reivindicar, no futuro, melhor qualidade para si, para os outros e para sua comunidade, conforme o preconizado nos quatro pilares da educação: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a conviver. (DELORS, 2001).

Com relação a aprender a conviver, talvez um dos maiores desafios que se lança sobre a educação, o processo comunicativo estabelecido nos encontros favoreceu, também, a aproximação entre os professores. Pode-se observar a diferença nos seus atos de fala iniciais em relação aos últimos encontros oportunizados. Tanto nas palavras, como na forma de falar e nos gestos houve uma suavização, ao que se pode inferir fazer parte do processo de cuidado que o agir comunicativo propicia, ao pautar-se no respeito, na afetividade e na solidariedade.

A partir do momento em que se estabeleceu um processo dialógico e de cuidado junto ao grupo foi possível o uso da linguagem como forma de superar conflitos. E, isso se revela importante na medida em que o processo terapêutico do agir comunicativo em um espaço compartilhado, mediado pelo cuidado, possibilitou que os professores fossem ouvidos por meio da liberdade de expressão e, em um processo conjunto deliberassem sobre suas condutas.

Pode-se conferir que o discurso estava avançando com relação à etapa inicial em virtude do bem-estar que o processo dialógico proporcionou ao permitir críticas e autocríticas. Nesse sentido, manifestaram: [...] *a gente cresce na crítica; [...] a gente sabe que não é perfeito, que a gente erra, mas quer acertar*. Referiram ter compreensão quanto à importância de *conhecer, esclarecer, desmitificar, como orientação da ação; [...] pensar junto, compartilhar, acordar para a vida, pois perceberam que [...] (o sujeito) fica entorpecido pelos afazeres do dia-a-dia e vai levando, sem parar para pensar*. Pode-se observar nas falas a compreensão, também, quanto à necessidade de *desenvolver a reflexão dentro do contexto*.

Pode-se inferir que quando o professor revela a conscientização da necessidade de refletir dentro do contexto e, sobre o contexto, certamente levará este entendimento, também, para sua disciplina em

sala de aula ou nas atividades propostas no cotidiano escolar, pois a transformação do pensar sugere a transformação do agir. Diante dessa inferência tem o entendimento de Both (2000) quanto à escola não poder se limitar a fazer o aluno ver o mundo material, medi-lo ou dele, pela cidadania ou profissão tirar algum lucro, mas como a escola tem a vida sob sua responsabilidade, que deve ser compreendida em seu processo global, tem a obrigação de pôr à disposição do aluno recursos para que possam vivê-la plenamente em todo seu transcurso.

Outro ponto importante, argumentado pelos professores, como promotor de um discurso mais consciente de si, dos outros e do contexto foi o compromisso em ser exemplo. O que se pode evidenciar pela fala: *Ninguém consegue ensinar valores sem dar exemplos; [...] se eu tenho hábitos saudáveis, me cuido e cuido do ambiente, posso ensinar melhor meu aluno nesse sentido.*

O fato dos professores visualizarem as condições que estão impondo às suas vidas e, o quanto estas se distanciam do estabelecido pela OMS como determinante para um envelhecimento ativo e saudável, os fez perceber que muitas das vivências fazem parte das escolhas e que, as suas, podem ser redirecionadas para que o seu processo de envelhecimento seja qualificado, conferindo-lhes uma identidade mais expressiva. A identidade, entendida por Both (2000, p. 31) como a “conceituação singular do processo de experiência e de integração de uma pessoa, visando manter a continuidade compreensiva e expressiva de si mesma, num sistema de relações sociais, interpessoais e intrapessoal, necessita de continuados desafios para poder revelar a libido desenvolvida e por constituir-se.” Para o autor na “ausência ou limitação de costumes de apropriação de significados sociais, ao contrário, o processo torna-se estrangido pelo empobrecimento das escolhas.”

Com relação à escola, enquanto espaço de convivência compartilhado o discurso manifesto foi o de ser propício a *um relacionamento de confiança; [...] um exercício diário de ética e moral; [...] de respeitar e impor limites e de respeitar espaços.* Foi expresso como espaço que deve ter o *sentido de casa*, pois perceberam em virtude do processo comunicativo que *é fácil dizer algo, mas é fácil também pedir desculpas.*

Frete às colocações, vale inferir quanto ao que se precisa da escola é que se trabalhe a questão da emoção; é preciso se chegar ao consenso que não é só razão, mas a emoção para, segundo Assmann (2004, p. 26) criar a “sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade.” A emoção é um dos elementos constituintes do cuidado,

pois este, ao envolver as pessoas carece de sensibilidade, aceitação, respeito, preocupação, amor, paciência, presença, ajuda, proteção, compartilhamento. (WALDOW, 2005). No entanto, não se quer afirmar a idéia ingênua e a visão positivista de que o contexto escolar tem que ser concebido apenas como expressão do amor e da harmonia, pois se sabe que a vida representa movimento sendo, também, a partir dos antagonismos, dos momentos de conflitos, em virtude das diferenças, que surge a sua possibilidade. Mas o diálogo reflexivo oportunizado como uma nova forma de expressão, oposta a violência e a coerção, na qual, os participantes buscam o entendimento apresenta-se como uma possibilidade de unir ética e estética na educação como modo de ser e agir, alimentado pelo cuidado com a vida, pela vida, em prol da vida. Essa seria a perspectiva da educação emancipadora: o agir comunicativo do mundo da vida para promoção do cuidado. Nesse sentido, para Mühl

a perspectiva emancipadora da educação restabelece-se à medida que passa a assumir um papel reconstrutivo e crítico em relação aos conhecimentos e aos valores existentes, exercendo a função de uma *ciência reconstrutiva*, cuja função social destina-se a promover a descolonização do mundo da vida. À educação cabe, nessa perspectiva, um papel determinante no trabalho de destruir o brilho dogmático objetivista da racionalidade instrumental, conseqüência de uma compreensão restrita de conhecimento e de ciência, bem como um papel reconstrutivo no sentido de buscar contribuir para a superação das patologias provocadas pela comunicação sistematicamente distorcida – neuroses e ideologias – e pelo restabelecimento da primazia do mundo da vida na determinação da validade dos conhecimentos e das normas sociais. (MÜHL, 2003, p. 268).

Apesar de alguns fatores que se impuseram como limitação para o processo dialógico, previsto na pesquisa-ação, como as resistências, o tempo definido para pesquisa e o fluxo do calendário escolar, foi possível que este se efetivasse qualitativamente no esboçar dos professores sobre uma nova significação para as ações e inter-relações estabelecidas no cotidiano escolar. Pois no último encontro os professores delinearão um discurso quanto a uma proposta pedagógica de cuidado centrada no entendimento de ser, esta, um processo em

construção, norteado pela participação interativa e dialógica entre os professores em conjunção com os alunos, buscando uma visão ampla, com ênfase na interdisciplinaridade. Para eles, a proposta exige uma atitude interna positiva mesmo diante das divergências, fundada pela coerência entre o discurso e as ações para que seja digna de sentido, o que implica em reflexão como norte de ação, ao que se pode acrescentar: permitindo tanto transformar como ser transformado, entendido como compromisso do ser sujeito.

Sabe-se que este processo auto-reflexivo enfrenta muitos entraves para que aconteça e se faça permanente, não sendo suficiente apenas a vontade individual de alguns para que as mudanças sejam operadas. Ao que se pode valer do entendimento de Both (2000) quanto às relações de violência, que na ausência de recursos internos e de condições institucionais, inibem a qualidade de operações mentais e dimensionam restritivamente a afetividade. O autor defende que somente por meio de uma reflexão esclarecedora, reivindicadora e discursos éticos qualificadores podem ser desconstruídos os estereótipos e construída uma disciplina de proposições comunicativas. Mühl (2003, p.328) corrobora com Both ao afirmar quanto à importância fundamental das interpretações intersubjetivas no seio da linguagem comum presente no mundo da vida, pois além do interesse técnico a humanidade age também motivada por interesses práticos e emancipatórios. O autor afirma que para a formação integral de alunos e professores, fazendo da escola uma comunidade pedagógica comunicativa, deve-se “promover a reflexão sobre os pressupostos e os interesses que estão na base dos conhecimentos e das práticas que desenvolve, oportunizando que toda comunidade escolar se torne uma organização que fundamente suas ações científicas, éticas e estéticas na prática comunicativa.” Afirma, ainda, que é na prática cotidiana da comunicação, na busca do entendimento sem coação, que se configura o processo emancipador da humanidade.

Enquanto enfermeira, profissional que tem na essência da sua prática o cuidado, o agir comunicativo propiciado no mundo da vida constitui-se em objetivo a ser alcançado como forma de minimizar as patologias inerentes ao contexto de conflitos que configura o cotidiano escolar. O mundo da vida é o mundo das relações e, o cuidado, enquanto forma de ser e de agir, permeia as relações como um processo interativo, existencial, estético e transformador. Pois um ambiente que fortaleça a autonomia e a autoconfiança e que não seja opressivo favorece a saúde e, conseqüentemente, o desempenho dos professores, o que se torna fundamental por ser também, extensivo aos alunos e ao ambiente

escolar.

Waldow (2005) respalda-se no entendimento de Mayeroff (1971) quanto à consideração de que aquele que cuida de si mesmo estima a necessidade de cuidar do outro ou de algo, pois encontra no cuidado fora de si mesmo a satisfação, o que não acontece com aquele que é incapaz de cuidar de alguém ou de algo separado de si, pois este ser torna-se incapaz de cuidar de seu próprio ser. A autora enfatiza que se o cuidado encontrar receptividade, ele se transmitirá.

O cuidado, em princípio, com foco na promoção do ser saudável, prevenindo a instalação da doença, mas, também, como promotor da restauração da saúde quer seja física, psíquica, emocional ou nas relações, quando comprometida, o que envolve a capacidade de avaliar situações nas quais as falhas podem ser definidas, as aberturas identificadas e as possibilidades reveladas. Assim, o cuidado como dimensão positiva da saúde reflete o quanto, este, está envolvido com a atitude de tomar conta dos limites e dos horizontes por onde caminhar.

Para que se vivenciem situações de cuidado em experiências concretas é necessário que se promova o diálogo, a reflexão e a criticidade, em um clima favorável para intervenções significativas, criando condições para que atitudes de cuidado sejam incorporadas, definindo a escola como espaço social que tem o dever de garantir bem-estar, segurança, acolhida e saúde. Pois a escola é o espaço para aprender e ensinar e, as ações educativas quando realizadas por mediações significativas poderão fazer emergir situações e realidades interessantes, situações de cuidado, conferindo melhor qualidade de vida no processo de viver-envelhecer de professores e alunos.

Quanto ao processo de viver-envelhecer a OMS entende que programas e políticas de envelhecimento ativo reconhecem a necessidade de incentivar e equilibrar responsabilidade pessoal (cuidado consigo mesmo), ambientes amistosos para a faixa etária e solidariedade entre gerações. As famílias e os indivíduos precisam planejar e se preparar para a velhice e precisam se esforçar pessoalmente para adotar uma postura de práticas saudáveis em todas as fases da vida. Ao mesmo tempo, é necessário que os ambientes de apoio façam com que “as opções saudáveis sejam as mais fáceis.” (WHO, 2005, p.19). E, para que os programas e as políticas sejam efetivados o documento afirma que a saúde deve ser vista a partir de uma perspectiva ampla, resultado de um trabalho intersetorial e transdisciplinar de promoção de modos de vida saudável em todas as idades, cabendo aos profissionais da saúde liderar os desafios do envelhecimento saudável.

Nesse sentido, esse estudo encontra-se em conformidade com o

recomendado pelo documento, pois permitiu, a partir de um processo dialógico, que teve o foco centrado no cuidado com a vida e sua expressão, refletir as ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar pelos professores por meio de um método interativo, participativo e democrático que favoreceu a interface entre enfermagem e educação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS... EM BUSCA DE POSSIBILIDADES

A existência humana se caracteriza por um processo de constante transformação como forma e necessidade de responder aos seus conflitos, assim, a evolução do homem influenciou e foi influenciada pelas mudanças de paradigmas e de conceitos, sempre na busca de realização para contemplar a felicidade. Portanto, pode-se compreender que o ser humano se faz e se refaz continuamente de acordo com as suas vivências e as experiências adquiridas ao longo do processo de viver-envelhecer.

Essa compreensão remete a esperança de que o ser humano, enquanto ser inacabado possui a possibilidade de fazer escolhas positivas, na busca, sempre, do seu melhor viver. Nesse sentido, a educação se torna evidente em sua significância como um processo de direito a todos os seres, como forma, também, de aprender e ensinar o cuidado com a vida, para que, este ser, possa bem vivê-la, com saúde e satisfação, tirando da vida seu melhor proveito.

Apesar da intenção em concentrar a reflexão na esperança e na utopia, não se pode fugir do discurso negativo quando se trata de avaliar a sociedade contemporânea que se apresenta com muitas conquistas científicas e tecnológicas geradoras de produto e serviços paralelas a um determinismo do ser humano, em virtude da tentativa de adequar este ser ao processo evolutivo que sucumbiu à razão instrumental, submetendo-o como vítima passiva de forças que escapam a seu controle. Fato, este, que se reproduz em todos os âmbitos sociais, inclusive na educação.

Diante desse entendimento é que este estudo ao olhar para a escola enquanto lócus instituído e legitimado socialmente para educar buscou refletir, junto aos professores, as ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, sob a ótica do cuidado, para compor um discurso com vistas à promoção do aluno como cuidador de si, dos outros e do ambiente familiar, vislumbrando saúde e maior expressividade da vida em toda sua extensão.

No decurso da pesquisa percebeu-se no professor, mediador do processo educativo, a necessidade de maior interesse e atenção, pois seu discurso expressou que o cotidiano escolar está longe de corresponder às expectativas e aos desejos humanos de saúde e felicidade. Pelas argumentações dos professores o cotidiano escolar está doente e, por sua vez, os professores enfrentam uma crise de saúde e de cuidado que se

reflete nas ações educativas e nas relações intersubjetivas estabelecidas neste contexto, reforçando o círculo vicioso dessa interação.

Conhecer a leitura dos professores sobre o seu contexto permitiu a compreensão de algumas ambiguidades expressadas em seus depoimentos quanto às percepções relativas à amplitude das suas ações e no comprometimento da dimensão afetiva do cuidado, eventualmente desenvolvido como demanda de saúde corporal dos seus alunos. Os encontros revelaram um grupo que precisava de cuidados para ser capaz de efetivar ações de cuidado quer consigo mesmo, quer com os que os rodeiam ou com o contexto em que estavam inseridos pelo seu trabalho.

Sabe-se que a história de vida construída tem papel significativo para “como” e “se” a velhice será alcançada: de acordo com os vínculos estabelecidos ao longo dessa história; as experiências oportunizadas; as realizações obtidas; o sentido e o cuidado que se deu à vida vivida. Deste modo, o processo de viver-envelhecer revela o vínculo de dependência da dimensão individual com a social, sendo, portanto, necessário refletir sobre a necessidade de, no cotidiano escolar, investir em trocas de informações e de experiências intersubjetivas como forma de compartilhar o saber e o cuidado, considerando o movimento dinâmico de transformação no qual o ambiente e o ser humano se encontram como parte de um processo evolutivo constante.

No entanto, quanto ao papel da educação e, conseqüentemente do educador, muito se espera relativo a reconstruir um novo sujeito para formar uma nova sociedade. Mas, frente ao fato dos professores sentirem-se negligenciados socialmente e encontrarem-se isolados em seu discurso reclamatório e advocatório, revelando o descuidado quer seja com suas vidas ou com as vidas dos escolares sob sua responsabilidade, como levar a efeito prático essa intenção?

Muitas outras questões se sobrepõem a esta, portanto, cabe uma reflexão diante do revelado neste estudo: professores doentes em um ambiente doente. A responsabilidade por essa situação está sendo individualizada na figura do professor. Sabe-se ser de fundamental importância que o professor tenha disposição interna para iniciativas individuais, estendidas coletivamente, para transformar a ação, mas, sob o ponto de vista do profissional da área da saúde: como o doente poderá tratar de sua própria doença, se não a conhece ou tem, às vezes, até dificuldade para se reconhecer doente ou perceber a dimensão de sua doença?

Educar não é tarefa fácil e a sociedade e o Estado, embora de uma forma por vezes descabida, reconhece esse desafio, pois existem programas de apoio e auxílio para alunos e famílias com problemas, mas

e os professores? Seus problemas não parecem suficientes para demandar atenção? Nem que seja para resguardar os alunos que estão à mercê de suas práticas, também por vezes trôpegas em virtude de seu mal estar?

A constatação dessa crise de saúde na educação remete ao entendimento do discurso em defesa da união de força ser pueril para uma verdadeira mudança. Mas o fato é que a problemática apresentada é, também, de responsabilidade coletiva e não exclusivamente individual. Portanto, sugere ser uma “via de mão dupla”, na qual todos os sujeitos sociais, e não apenas professores, devem se responsabilizar e se comprometer para que seja viável uma educação pautada nos valores éticos e estéticos do conhecimento e nas relações intersubjetivas de cuidado, pois é pela educação que se dimensionará o sujeito social. Portanto, cabe a cada instância social assumir seu papel, avaliando a realidade criticamente, olhando o que se tem produzido até então, reconhecendo as mazelas e as lacunas para discutir formas concretas de superação, bem como investir nas possibilidades que se mostrarem favoráveis.

Nesse sentido, a enfermagem se fez presente no cotidiano escolar e, por meio de método interativo, democrático e participativo conforme proposta da pesquisa-ação foi possível, além de conhecer a leitura que o professor faz de seu contexto, avaliar e refletir em conjunto, sob a ótica do cuidado, as possibilidades para a promoção do ser saudável dos professores, dos seus alunos e, conseqüentemente, do ambiente em que estes se inserem.

O método pesquisa-ação em consonância com o referencial teórico deste estudo, o agir comunicativo e as premissas do cuidado, permitiu que o processo dialógico instaurado levasse os professores a uma reflexão coletiva, usando a linguagem para entendimento e coordenação da ação, resultando na tomada de consciência do seu papel, o que possibilitou avançar de um discurso inicialmente frágil e desarticulado para um discurso mais consistente e construtivo, contemplando os objetivos da pesquisa.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa apontaram que a razão comunicativa instaurada no cotidiano escolar possibilitará, pelo exercício efetivo e intencional de ações educativas de cuidado com a vida, concretizar a proposta de constituir racionalmente a identidade do sujeito contemporâneo, validando a tese deste estudo, da escola por meio de ações educativas de cuidado permitir a formação do sujeito para o viver-envelhecer com mais saúde e expressividade.

Por mais idílica que possa parecer a analogia da educação com

uma semente que precisa das condições adequadas para germinar, aventura-se dizer que a educação necessita de um processo dialógico de cuidado compartilhado em meio a pluralidade de vozes para frutificar na formação de um sujeito capaz de construir uma sociedade mais solidária.

A mediação do processo dialógico da pesquisa-ação possibilitou que os professores, ao olharem para si e para o contexto partilhado, se reconhecessem mutuamente como partícipes do processo linguístico e se projetassem como sujeitos críticos da sua realidade, do seu contexto e do conhecimento, refletindo quanto a possibilidade de construir novos conhecimentos e de transformar o ambiente pela conscientização e pela re(significação) de suas práticas.

A interface entre educação e enfermagem deu visibilidade à situação de descuido dos professores e do cotidiano escolar e revelou que o processo da construção do discurso norteado pelo cuidado pode contribuir para o aperfeiçoamento do viver-envelhecer saudável, porque o cuidado teve sua vez no cotidiano escolar, pois passou a ser pensado, não como uma ação resultante da demanda eventual imposta cotidianamente, mas como uma ação intencional, internalizada como um valor, uma forma de ser e de agir, que se reflete no ambiente. Assim, a vida tem sua expressão renovada, não pautada na brevidade, mas na extensão que almeja.

Pensar em promoção da saúde no cotidiano escolar tendo como pano de fundo a perspectiva da teoria comunicativa de Habermas induz refletir sobre o mundo da vida como o contexto no qual se utiliza a linguagem para o entendimento mútuo. Nesse sentido, no desdobramento da pesquisa foi possível construir um discurso de cuidado por meio de situações concretas de cuidado fluindo do processo linguístico, o que permitiu constatar que a linguagem como território comum dos seres humanos, quando usada para entendimento, mediante o qual os sujeitos estabelecem compreensões e consensos é também uma forma de cuidado compartilhado, em virtude de ser uma ação coletiva e cooperativa.

Pensar em cuidado na educação é aproximar questões essenciais da vida humana em uma postura de co-responsabilidade social frente às questões emergentes na contemporaneidade, possibilitando constante renovação da cadeia de significações e valores sociais, compartilhando e interagindo com os outros, na busca de um viver mais expressivo no que se refere à vida e sua extensão.

A importância desse estudo repousa no fato de abrir um novo espaço para a enfermagem e de expressar uma nova linguagem para o

cuidado ao expandir este para a escola em uma interação com a educação, voltado para a promoção da saúde e para maior expressividade desta ao longo do ciclo vital, reconhecendo o sujeito social como protagonista de sua ação.

A partir desse estudo que teve como ponto central as ações educativas desenvolvidas pelos professores no cotidiano escolar que, por estarem atreladas a saúde do professor, revelaram-se incipientes para serem de cuidado, sugere-se que outros estudos possam ser engendrados de forma que, por meio de recortes, permitam compor, quando somados, a conjuntura do cotidiano escolar. Para tanto, seria interessante investigar as ações educativas de cuidado e o cotidiano da escola na perspectiva, também, dos escolares, avaliando o quanto o discurso tem sido levado a efeito prático, pois o cuidado na escola carece sair de uma discussão teórica e racional para a realidade de ser vivido e experienciado como forma de concretização da dimensão saudável do ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, F. C. **Introdução ao direito do idoso**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003. 195 p.

ALTRICHTER, H.; POSCH, P.; SOMEKH, B. **Theachers investigate their work: an introduction to the methods of action research**. Routledge, 2005. 117 p.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, p.7-19, dec. 1998.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Trad. de Mário da Gama Kury. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. 317 p.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 251 p.

BALTES, P. B.; SMITH, J. Novas fronteiras para o futuro do envelhecimento: da velhice bem sucedida do idoso jovem aos dilemas da Quarta Idade. **A Terceira Idade**, São Paulo, v. 17, n. 36, p 7-31, jun. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 225 p.

BOFF, L. **Saber cuidar: a ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, (1999).

BORDENAVE, J. E. D. **Além dos meios e mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 110 p.

BOTH, A. **Educação gerontológica: posições e proposições**. Erechim: São Cristóvão, 2001. 160 p.

BOTH, A. **Gerontogogia: educação e longevidade**. Passo Fundo: Imperial, 1999. 172 p.

BOTH, A. **Identidade existencial na velhice: mediações do Estado e da Universidade**. Passo Fundo: UPF, 2000. 206 p.

BOTH, A. Linguagem, pensamento e afeto: fundamentos educacionais para o desenvolvimento de idosos. In: PASQUALOTTI, A.; PORTELLA, M.R. e BETTINELLI, L.A (Org.). **Envelhecimento**

Humano: desafios e perspectivas. Passo Fundo: UPF: Grupo de Pesquisa Vivencer/CNPq, 2004. cap. 1, p. 19-35.

BOTH, T. L.; BOTH, A.; SCORTEGAGNA, H. M.; PASQUALOTTI, A. Educação, ética e qualidade de vida: o cuidado compartilhado como caminho. In: BETTINELLI, L. A; PORTELLA, M. R.; PASQUALOTTI, A. (Org.). **Envelhecimento Humano:** múltiplas abordagens. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008. cap. 12, p. 212-226.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei nº 4.173/98.** Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2008.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994.** Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8842.htm>. Acesso em: 19 jan. 2010.

_____. **Lei no 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 19 jan. 2010.

_____. Ministério da Saúde. **Escolas Promotoras de Saúde:** experiências do Brasil. Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana de Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006d.

_____. Ministério da Saúde. **Estatuto do Idoso.** 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Saúde, 2006c. 70p. (Série E, Legislação de Saúde). Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/editora>>. Acesso em: 2 maio 2008.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.528 de 19 de outubro de 2006.** Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <<http://bvsm.s.saude.gov.br/html/pt/legislação/portarias.html>>. Acesso em: 2 maio 2008.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Envelhecimento e saúde da pessoa**

idosa. Brasília: Ministério da Saúde, 2006a. 192 p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos) (Cadernos de Atenção Básica, n. 19).

_____. **Parecer nº CEB 04/98 de 29 de janeiro de 1998.** Dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2010.

_____. **Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996b.** Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. MS/CNS, 1996b. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br>>. Acesso em: 13 set. 2005.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

CAMARANO, A. A. (Org.). **Os novos idosos brasileiros:** muito além dos 60? Rio de Janeiro: IPEA, 2004. 604 p.

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade educação e cultura(s):** questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002. 284 p.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 1-8, jan/jun. 2002.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, mai. 2006.

CARTA DE OTTAWA. **Primeira Conferência Internacional. sobre Promoção da Saúde.** Ottawa, novembro de 1986. Disponível em: <<http://www.opas.org.br>>. Acesso em: 19 jan. 2010.

CODO, W.; GAZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho.** 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 48-59.

COELHO, M. G. **O idoso isolado e as gerações.** Florianópolis, IOESC, 1989. 109 p.

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: COLLARES, C. A. L. & MOYSÉS, M. A. (Orgs.). **Preconceito no**

cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996. p. 24-28.

COSTA NETO, A. **No olhar da criança o retrato velado da discriminação do idoso.** 2004. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. Originalmente apresentada como dissertação de Mestrado em Programa de Estudos Pós-Graduados em Gerontologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.pucsp.br>>. Acesso em: 19 jan. 2010.

COUPER, D. P.; DONORFIO, L.; GOYER, A. **Final report: images of aging: children's attitudes.** American Association of Retired Persons. Washington, DC: American Association of Retired Persons, 1995.

CYRINO, E. G.; PEREIRA, M. L. T. Reflexões sobre uma proposta de integração saúde-escola: o projeto saúde e educação de Botucatu, São Paulo. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.15, supl. 2, p. 39-44, 1999.

DALBOSCO, C. A. Apresentação – Habermas e a educação. In: MÜHL, E. H. **Habermas e a educação:** ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 13-24.

DAVIDOVIC, M. et al. Ageism: does it exist among children? **The Scientific World Journal**, n.7, p. 1134-1139, 2007.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S. S.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 71, p. 49-54, nov. 1989.

DEBERT, G. G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, M. M. L. (Org.). **Velhice ou Terceira Idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 49-67.

DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice:** socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: USP/FAPESP, 1999. 248 p.

DECLARAÇÃO DE ALMA-ATA, URSS, 6-12 de setembro de 1978. **Saúde para todos no ano 2000.** Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde. Disponível em: <<http://www.opas.org.br>>. Acesso em: 19 jan. 2010.

DELORS, J. (Org.). **Educação:** Um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001. 287 p.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas S.A., 1995. 256 p.

DIREITO CONSTITUCIONAL. [texto Fabrício Sarmanho de Albuquerque]. Barueri, SP: Gold Editora, 2008.

DOLL, J. A inserção de conteúdos gerontológicos: (Só) uma questão de adequação curricular? **Revista de Ciências da Saúde**, Florianópolis, v. 23, p. 117-128, 2004.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999. 170 p.

FALCHIKOV, N. Youthful ideas about old age: an analysis of children's drawings. **International Journal of Aging & Human Development**, v. 31, n. 2, p. 79-99, 1990.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. V. 11. São Paulo: Cortez, 1999. 174 p.

FERRIANI, M. G. C; CANO, M. A. T. Assistência de Enfermagem ao escolar - uma introdução ao problema. **Rev. Bras. Enf.**, v. 36, p. 231 - 34, 1983.

FRELLER, C. **Histórias de indisciplina escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. 251 p.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-199, mai/ago. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. 158 p.

GOERGEN, P. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. In: DALBOSCO, C. A.; TROMBETTA, G. L.; LONGHI, S. M. (Org.). **Sobre filosofia e educação: subjetividade - intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 111-151.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 67-80.

GONÇALVES, F. D. et al. A promoção da saúde na educação infantil. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n. 24, p.181-192, jan./mar. 2008.

GONCALVES, M. A. S. *Habermas' theory of communicative action: possibilities of interdisciplinary educational action at school*, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 5 dez. 2006.

GRABAUSKA, C. J.; BASTOS, F. P. Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa. In: MION, R. A. & SAITO, C. H. **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001. p. 9-20.

GUIMARÃES A. M. Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 73-82.

GUSMÃO, N. M. M. Infância e velhice: desafios da multiculturalidade. In: _____. (Org.). **Infância e velhice: pesquisa de idéias**. Campinas: Alínea, 2003. p. 15-32.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989a. 236 p.

_____. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 539 p.

_____. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. **Revista de Estudos Avançados da USP**, São Paulo, v. 3, n.7, p. 4-19, set./dez. 1989b.

_____. **Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista**. V .II. México: Taurus, 1999. 618 p.

_____. **Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. v. I. México: Taurus, 1999. 517 p.

IAROSINSKI, M. H. **Contribuições da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas para a educação tecnológica**. 2000. Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 2000. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2000.

JESUS, S. N. **A motivação para a profissão docente**. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora, 1996.

_____. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos.** Lisboa: Cadernos do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico – CRIAP/ASA, 1999.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente:** uma lição de síntese. Lisboa: Cadernos do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico – CRIAP/ASA, 2002.

_____. **Professores sem stress.** Porto Alegre. Mediação, 2007. 88 p.

KROUT, J. A.; WASYLIW, Z. Infusing gerontology into grades 7-12 social studies curricula. **The Gerontologist**, v. 42, n. 3, p. 387-391, 2002.

LIBANELO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.

LINCHTENSTEIN, M. J. et al. The positively aging teaching materials improve middle school students' images of older people. **The Gerontologist**, v. 41, n. 3, p. 322-332, 2001.

_____. Sentence completion to assess children's views about aging. **The Gerontologist**, v. 43, n. 6, p. 839-848, 2003.

_____. Do middle school students really have fixed images of elders? **Journal of Gerontology: Social Sciences**, v. 60B, n. 1, S37-S47, 2005.

LIPP, M. (Org.). **O stress do professor.** Campinas: Papirus, 2002. 136 p.

MARANGONI, J. F. C. **“Meu tempo, seu tempo”:** refletindo sobre as relações intergeracionais a partir de uma intervenção no contexto escolar. 2007. Brasília: UNB, 2007. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MARTINS, C. R. M. **O envelhecer segundo adolescentes, adultos e idosos usuários do SESC Maringá:** um estudo de representações sociais. 2002. Florianópolis: UFSC, 2002. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W.B.; LEITER, M. P. Job burnout. **Annual Review Psychology**, n. 52, p. 397-422, 2001.

- MAYEROFF, M. **On caring**. New York: Harper Perennial, 1971. 144 p.
- MEDEIROS, A. M. S.; MARQUES, M. A. R. B. Habermas e a Teoria do Conhecimento. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.5, n.1, p.1-24, dez. 2003.
- MESSY, J. **A pessoa idosa não existe: uma abordagem psicanalítica da velhice**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 1999. 159 p.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai./ jun./jul./ago., 2003.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 128 p.
- MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e conseqüências. **Educação**, PUCRS, ano XIX, n. 31, p. 139-146, out. 1996.
- MÜHL, E. H. **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo: UPF, 2003. 344 p.
- MOYSES, M. A. A. Fracasso escolar: uma questão médica? **Cadernos CEDES**, São Paulo: Cortez/Cedes, n.15, dez, 1985. 70 p.
- NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível: abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINA, D; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 45-79.
- NEWMAN, S.; FAUX, R.; LARIMER, B. Children's views on aging: their attitudes and values. **The Gerontologist**, v. 37, n.3, p. 412-417, 1997.
- NUNES, A. N. A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 139-154, 1990.
- OKANO, C. B. et al. Crianças com dificuldades escolares atendidas em programas de suporte pedagógico na escola: avaliação do autoconceito. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.17, n.1, p. 121-128, 2004.
- OLIVEIRA, A. R. Por uma educação-filosofia/filosofia-educação. In: DALBOSCO, C. A.; TROMBETTA, G. L.; LONGHI, S. M. (Org.).

Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 207-213.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. 138º Sessão do Comitê Executivo. **Promoção da Saúde: avanços e lições aprendidas de Ottawa a Bangkok e perspectivas futuras.** Washington, DC, EUA, junho de 2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993. 385 p.

PEIXOTO, C. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso e terceira idade... In: BARROS, M. M. L. (Org.). **Velhice ou Terceira Idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 69-84.

PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P. **Problemas atuais de bioética.** São Paulo: Edições Loyola, 1996. 310 p.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** 2. ed. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. 304 p.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1988. 80 p.

PLATÃO. **A República.** Livro VII. 2. ed. Tradução do francês de Elza Moreira Marcelina. Brasília: UNB, 1996. 117 p.

PRATES, A. et al. **Educação para o envelhecimento.** 1999. Florianópolis: UFSC, 1999. Originalmente apresentado como monografia do Curso de Especialização em Gerontologia, Núcleo de Estudos da Terceira Idade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999. 173 p.

RAMOS, A. C. **Cultura infantil e envelhecimento:** o que as crianças têm a dizer sobre a velhice?: um estudo com meninos e meninas da periferia de Porto Alegre. 2006. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. 266 p.

REBELO, R. A. A. **Indisciplina escolar:** causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação. Petrópolis: Vozes, 2002. 124 p.

- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 203 p.
- RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.
- ROACH, S. M. S. **The human act of caring**: a blue print for the health professions. Ottawa: Canadian Hospital Association Press, 1993.
- ROCHA, H. H. P. Inspeccionando a escola e velando pela saúde das crianças. **Rev. Educar.**, Curitiba, n. 25, p. 91-109, 2005.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 92 p.
- SCHALL, E. School-Based Health Education: what works? *Medicine in The Twenty-first Century*, v. 10, n. 3, p. 30-32, 1994.
- SCORTEGAGNA, H. M. **O processo de viver-envelhecer saudável gerado na infância**: uma proposta de cuidado com escolares. Florianópolis:UFSC, 2000. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. 111p.
- _____. **Vivendo e aprendendo**: para um envelhecer saudável. Passo Fundo: UPF, 2001. 130 p.
- SEEFELDT, C. et al. Children's attitudes toward the elderly. **Social Education**, p. 518-523, oct. 1977b.
- SEEFELDT, C. et al. Using pictures to explore children's attitudes toward the elderly. **The Gerontologist**, v. 17, p. 506-512, 1977a.
- SILVA, A. L. da. O saber nightingaliano no cuidado: uma abordagem epistemológica. In: WALDOW, V. R.; LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E. **Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar**: a enfermagem entre a escola e a prática profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 41-60.
- SLAUGHTER-DEFOE, D.; KUEHNE, V. S.; STRAKER, J. K. African- American, Anglo-American, and Anglo-Canadian grade 4 children's concepts of old people and of extended family. **International Journal of Aging & Human Development**, v. 35, n. 3, p. 161-178, 1992.
- STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. dos. Grupo de Pesquisa Mal-Estar e Bem-Estar na Docência. **Educação**, Porto

Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 259-272, 2007.

TARGINO, R. R. B. Implantação de um programa de saúde escolar - fase preliminar. **Unidade Médica**, p.8-13, jun. 1984.

THEOBALDO, M. C. **Comunicação: racionalidade ética e educação**. v 3. Disponível em: <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>>. Acesso em: 25 mai. 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000. 108 p.

_____. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997. 164 p.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v.31, n.3, p. 443-446, set./dez. 2005.

UNESCO. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO/Observatório de Violência/Ministério da Educação, 2006. 404 p.

VÍCTORA, C. G.; KNAUTH, D. R; HASSEN, M. N. A. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. 136 p.

WALDOW, V. R. Definições de cuidar e assistir: uma mera questão de semântica? **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 20-32, 1998.

WALDOW, V. R. **O cuidado na saúde: as relações entre o eu, o outro e o cosmos**. Petrópolis: Vozes, 2005. 237 p.

WITTER G. P. Professor-estresse: análise de produção científica. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v.7, n.1, jun. 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde/WHO**. Tradução Suzana Contijo. Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde, 2005. 60p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Solicitação de autorização para desenvolver a pesquisa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM
CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FILOSOFIA, SAÚDE E SOCIEDADE**

Solicitação de autorização para desenvolver a pesquisa

Passo Fundo, 25 de abril de 2008.

Ilma Sr^a

Venho por meio desta, solicitar a V.S.a. autorização para desenvolver uma pesquisa nessa instituição, intitulada **O MUNDO DA VIDA NA ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DO SER SAUDÁVEL NO PROCESSO DE VIVER-ENVELHECER**, orientada pela Prof^a Dr^a Lúcia Takase Gonçalves e co-orientada pela Prof^a Dr^a Ângela Maria Alvarez e pelo Prof. Dr. Agostinho Both. Esse estudo tem a finalidade de subsidiar a elaboração da tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina que tem por objetivo: refletir, junto aos professores, as ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, sob a ótica do cuidado, para compor um discurso com vistas à promoção do aluno como cuidador de si, dos outros e do ambiente familiar, vislumbrando saúde e maior expressividade da vida em toda sua extensão.

Pretendo realizar o estudo com um grupo de professores, com os quais desenvolverei o tema acima proposto conforme o método da pesquisa-ação, respeitando os princípios éticos de liberdade na participação e sigilo da identidade dos participantes e da instituição.

Sem mais, subscrevo-me, colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Dda Helenice de Moura Scortegagna

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM
CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FILOSOFIA, SAÚDE E SOCIEDADE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Helenice de Moura Scortegagna, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada **O MUNDO DA VIDA NA ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DO SER SAUDÁVEL NO PROCESSO DE VIVER-ENVELHECER**, orientada pela Prof^ª Dr^ª Lúcia Takase Gonçalves, co-orientada pela Pro^ª Dr^ª Ângela Maria Alvarez e pelo Prof. Dr. Agostinho Both. Esse estudo é parte do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina que tem por objetivo: refletir, junto aos professores, as ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, sob a ótica do cuidado, para compor um discurso com vistas à promoção do aluno como cuidador de si, dos outros e do ambiente familiar, vislumbrando saúde e maior expressividade da vida em toda sua extensão.

Para tanto, solicito sua colaboração participando desta pesquisa que será desenvolvida nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Notre Dame, em reuniões previamente agendadas por esta instituição, que acontecerão mensalmente, aos sábados pela manhã, com duração de, aproximadamente, uma hora e meia. O método de pesquisa será o da pesquisa-ação, que se caracteriza pela flexibilidade de estratégias para a efetivação do estudo. Prevê-se a realização de seminários para refletir sobre as ações educativas de cuidado desenvolvidas no cotidiano escolar, que culminarão na construção de um discurso que contemple o viver-envelhecer saudável, individual e coletivo. Posteriormente, estas informações serão organizadas, analisadas, divulgadas e publicadas, sendo a sua identidade preservada em todas as etapas.

Comunico que não se prevê **riscos** à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e religiosa em qualquer fase da pesquisa. Espera-se, com esta pesquisa, obter **benefícios** individuais e sociais por oportunizar a reflexão sobre um tema que diz respeito a

todos, enquanto seres envelhecetes que vivem e se comunicam em uma sociedade que também envelhece, buscando a aproximação entre o dito e o a ser feito como forma de promover a construção de uma ótica de cuidado no ambiente escolar visando o ser saudável como qualificação do processo de viver-envelhecer.

Asseguro-lhe a **garantia** em receber esclarecimento acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa no tempo que lhe parecer oportuno; na liberdade em desistir, a qualquer momento, de sua participação sem qualquer prejuízo. No caso de consentir em participar desta pesquisa, lhe serão garantidas todas as informações requisitadas, bem como o sigilo de seus dados pessoais na tese.

Se surgir alguma dúvida ou necessidade de mais informações em relação à pesquisa ou ainda, no caso da disposição em revogar sua participação, poderá entrar em contato pelos telefones abaixo.

Pesquisadora e co-orientadora: Dra. Ângela Maria Alvarez

Fones de contato: (0xx) (48) 3721 9445 (NETI - UFSC); 8824 0341 (cel.)

Pesquisadora principal: Enfermeira Helenice de Moura Scortegagna

Fone de contato: (0xx) (54) 9924 6454

Mas também poderá entrar em contato com o comitê de Ética em Pesquisa na UFSC para qualquer esclarecimento necessário, através do endereço abaixo.

Comitê de Ética em Pesquisa
Universidade Federal de Santa Catarina
Caixa Postal: 476 – Florianópolis – SC
CEP: 88010-970
Telefone: 3331-92-06

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui esclarecido (a) sobre a pesquisa acima e concordo em colaborar voluntariamente.

Florianópolis, ____ de _____ de 2008.

Assinatura:

Assinatura da pesquisadora
principal:_____

Assinatura da pesquisadora
responsável:_____

Obs: Este documento possui duas vias, uma que pertence à pesquisadora e outra para a pessoa que deu as informações.

APÊNDICE C - Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM
CURSO DE DOUTORADO EM ENFERMAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FILOSOFIA, SAÚDE E SOCIEDADE

Questionário

1. Dados de Identificação:

Idade: _____

Sexo: _____

Escolaridade: _____

Especialização: sim () não () Se sim, qual? _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação nessa Escola: _____

Qual(is) a(s) série(s) em que leciona: _____

Disciplina(s) que ministra nessa escola: _____

2. Que ações você identifica como ação educativa de saúde na sua disciplina?
3. De que forma essa ação educativa pode estar associada ao processo de viver-envelhecer saudável?
4. Como os conteúdos ou as atividades desenvolvidas na sua disciplina podem contribuir para o desenvolvimento do aluno como cuidador de si, dos outros e do ambiente familiar?
5. No seu entendimento, a sala de aula e o ambiente escolar são um ambiente de cuidado? Por quê?
6. A escola oportuniza atividades que indiquem sua preocupação com a busca do ser saudável, enquanto individual e coletivo, ao longo do ciclo de vida, envolvendo os professores, os alunos e os pais?
7. O que você identifica como pontos positivos e como pontos negativos, na sua disciplina e nas atividades escolares, para o desenvolvimento de hábitos saudáveis para um agir com responsabilidade em relação à saúde individual e a saúde coletiva?
8. Qual o impacto que o cotidiano escolar exerce sobre você? Por quê?
9. Quais as suas expectativas em discutir-refletir sobre o tema proposto?

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Departamento de Projetos e Extensão
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPESH**

Campus Prof. João David Ferreira Lima - CEP 88040-900
Trindade - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil | www.cep.ufsc.br / +55 (48) 3721-9206

Parecer Consubstanciado - Projeto nº 128/08

I – Identificação:

Data de entrada no CEP: 11/06/2008.

Título do Projeto: A Escola como espaço para a construção do ser saudável no processo de viver-envelhecer.

Pesquisador Responsável: Lúcia Hisako Takase Gonçalves.

Pesquisador Principal: Helenice de Moura Scortegagna.

Propósito: A pesquisa em questão se vincula ao Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.

Instituição onde se realizará: Escola Municipal de Ensino Fundamental Notre Dame - Passo Fundo - RGS.

II - Objetivos:

Geral:

Refletir junto aos professores as ações educativas no cotidiano escolar para compor um discurso com vistas à promoção do aluno como cuidador de si, dos outros e do ambiente familiar no processo de viver-envelhecer saudável.

III - Sumário do Projeto:

Os sujeitos desta pesquisa são professores e o *staff* administrativo-pedagógico de uma escola de ensino fundamental a serem escolhidos a partir dos seguintes critérios: comporem o quadro permanente de professores da escola e aceitarem participar deste estudo. O trabalho de investigação será calcado na proposta da pesquisa-ação. Esta é uma modalidade de pesquisa a qual se realiza associada a uma ação de intervenção, realizada de forma coletiva por pesquisador e pesquisados. Dessa forma, serão contatados os sujeitos da pesquisa e após sua adesão ao TCLE será aplicado um questionário para caracterizá-los. Ato contínuo, será realizada tanto a análise documental nos arquivos da escola quanto entrevistas coletivas com os sujeitos. O referencial da teoria da ação comunicativa de Habermas será utilizado para embasar as discussões em grupo com os professores.

IV - Comentários: A pesquisa em questão apresenta a documentação exigida pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Ainda, o referencial metodológico se baseia na investigação qualitativa centrada na pesquisa-ação e os


participantes serão consultados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa se encontra bem construída e delineada. A pesquisa em questão poderá contribuir com a educação direcionada para o bem viver e a implantação de ações pedagógicas para um tempo de vida longo e qualificado. A considerar esses aspectos, somos de parecer favorável à aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética.

V - Parecer:

(X)Aprovado

VI - Data da Reunião:

Florianópolis, 30 de junho de 2008.


Washington Portela de Souza
Coordenador

Fonte: CONEP/ANVS - Resoluções 196/ 96 e 251/ 97 do CNS.

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](#)