

prática

1. São

isboa:

Co-

12.

ulares

suas

netros

98.

Vo-

aulo:

i. São

Cia.

2001.

986

Ed.

um

to de

rdim

1989.

ção:

upas

São

ipe-

EN-

nica-

Ra-

ção.

Pro-

São

ruz.



ARTIGO

CENTRO DE PESQUISAS
RENÉ RACHOU
BIBLIOTECA

Educação em saúde no contexto brasileiro – Influências sócio-históricas e tendências atuais

Health Education in the context of Brazilian schools – socio-historical influences and new tendencies

Virgínia Torres Schall*

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões da autora baseadas em sua prática como pesquisadora da área da Educação em Saúde, desenvolvendo estudos em escolas do ensino fundamental e médio. Inclui uma breve análise da infância enquanto construção social e da educação escolar no Brasil, evidenciando as tradições hegemônicas e o surgimento de outros sistemas referenciais, como a orientação sócio-histórica. Discute os rumos da educação em saúde nas escolas brasileiras e propõe alternativas para um trabalho pedagógico que contemple a saúde como tema transversal, através da integração entre arte, ciência e literatura. A perspectiva apresentada objetiva estimular um processo coletivo de construção de conhecimento comprometido com a constituição da identidade e da cidadania.

ABSTRACT

This article presents some reflections of the author based on her practice as a researcher in the field of Health Education, developing studies in primary and secondary schools. A brief analysis of childhood as a social construction is included

* Psicóloga, Mestre em Ciências Biológicas, Doutora em Educação. Chefe do Laboratório de Educação em Saúde (LABES) – Centro de Pesquisas René Rachou – Fundação Oswaldo Cruz – Minas Gerais – e-mail: vtschall@cpqrr.fiocruz.br

in parallel to the historical process of education in Brazilian schools pointing the hegemonic traditions and the rise of other theoretical references, such as the socio-historical orientation. The trends of health education in Brazilian schools is discussed, and alternatives for a pedagogical approach, which considers health as a transversal theme, are also proposed. The perspective presented aims to stimulate a process of knowledge collective construction committed to the development of identity and citizenship.

INTRODUÇÃO

Neste artigo são apresentadas algumas reflexões derivadas da minha prática como pesquisadora em escolas do ensino fundamental e médio, em busca de conhecer e compreender os processos educativos sobre o tema saúde inseridos no cotidiano das salas de aula. Assim, pretendo tecer relações e apontar influências que o movimento de diversas correntes do pensamento e formas de organização política demarcam na área da educação em saúde, sobretudo na prática voltada para crianças e jovens.

A minha experiência em escolas do ensino fundamental iniciou-se em 1983, quando passei a desenvolver um trabalho em uma área da cidade do Rio de Janeiro, considerada um foco isolado de esquistossomose, no bairro Alto da Boa Vista. O projeto destinava-se, principalmente, a incluir informações sobre esquistossomose na grade curricular de ciências, de modo a estimular comportamentos de prevenção. A partir do convívio semanal nas escolas durante três semestres, foi possível conhecer de perto uma amostra da realidade da prática educacional e do reducionismo do enfoque sobre saúde, experiência esta que se repetiu em outras escolas, em outros contextos e cidades (SCHALL *et al.*, 1987; 1993; SCHALL; STRUCHINER, 1995; SCHALL, 1995, 1996, 2004).

Por meio de observações sistemáticas e/ou ocasionais em situação de sala de aula, foi possível verificar que a educação em saúde caracterizava-se, principalmente, por imposição de hábitos e transmissão de conhecimentos, focalizados sobretudo nas relações de causa e

efeito biológicas, numa visão positivista da saúde e das relações ambientais, desconsiderando os aspectos sócio-histórico-culturais (SCHALL *et al.*, 1987; MOHR; SCHALL, 1992).

Contudo, essa experiência pode delinear um caminho alternativo e novas propostas de trabalho, que têm frutificado a partir de então, ampliando minha prática e a visão do processo educativo, que deve estar afinado não apenas com a prevenção de doenças, mas com a promoção da saúde, a construção da cidadania e o comprometimento com a transformação social (SCHALL, 1995, 1996).

Antes de descrever a proposta delineada a partir das experiências acima referidas, é importante retomar um pouco da história da educação infantil brasileira e a sua relação com a saúde, para compreender os reflexos dessa trajetória na prática atual.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO BRASIL: REFERÊNCIAS HISTÓRICAS DAS TRANSFORMAÇÕES NO MODO DE PENSAR A INFÂNCIA E A ESCOLA

Assim como Ariés (1981) assinala o anonimato a que é relegada a criança até fins do século XVII na Europa e a influência religiosa no processo de escolarização a que é submetida a partir dessa época, Costa (1979) atesta um processo semelhante no Brasil, onde a infância era ignorada no seio da família colonial. Somente no século XIX, sob a influência da medicina, mediante uma mentalidade higienista, orientada pela medicina social, advém uma nova organização das famílias e dos colégios, na qual a criança, antes

ignorada, se torna aprisionada sob exigências sanitaristas. Segundo o autor,

a partir da terceira década do século passado, a família começou a ser incisivamente definida como incapaz de proteger a vida de crianças e adultos. Valendo-se dos altos índices de mortalidade infantil e das precárias condições de saúde dos adultos, a higiene conseguiu impor à família uma educação física, moral, intelectual e sexual, inspirada nos preceitos sanitários da época. Esta educação dirigida sobretudo às crianças, deveria revolucionar os costumes familiares. Por seu intermédio, os indivíduos aprenderiam a cultivar o gosto pela saúde, exterminando assim, a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais. (COSTA, 1979, p. 12)

Constatação semelhante é apontada por Muricy (1988), ao analisar a obra de Machado de Assis, na qual se revela a ambivalência do discurso médico, "ligado a uma ideologia cientista e liberal européia, mas comprometida politicamente com os valores e com a realidade patriarcais". Uma medicina que está a serviço da sociedade capitalista nascente e à eficácia política do poder estatal, torjando um novo tipo de indivíduo e de população, demonstrando que, no social, tudo diz respeito à saúde, estando sob controle da ação médica.

Sintetizando, Muricy (1988) acrescenta:

A medicina ocupará, nessa racionalidade, o papel de 'Vanguarda da civilização', reclamando em numerosas teses médicas do século. A identificação de seus objetivos com os de um projeto mais amplo de racionalização da ordem social fará dela a *pedagogia* apropriada para a construção do *cidadão*, isto é, o indivíduo liberto da confusão social a que os instintos e a ignorância o condenavam, vivendo em harmonia com os outros cidadãos, regidos pelas normas do bem comum.

Como enfatiza a autora, a política higienista não se restringiu à transformação dos hábitos sanitários da família, mas, articulada a outras instâncias sociais, alterou o modelo patriarcal de organização da família, orientando o modelo atual, nuclear e conjugal. Isso afetou de modo substancial as manifestações *afetivas* entre pais e filhos, redimensionando o papel da criança na família.

Segundo Costa (1979), a imagem da criança frágil, que exige o desvelo absoluto dos pais, é algo recente. Na família colonial, a criança era ignorada ou subestimada, privada do tipo de afeição que, modernamente, é reconhecida como indispensável a seu desenvolvimento físico e emocional. No seio de tal família, a criança era relegada a uma espécie de limbo cultural, submetida à autoridade paterna, que monopolizava toda a família, e assim permanecia até a puberdade. Nesse ambiente, era submetida, às vezes, a castigos físicos brutais como espancamentos, palmatórias, cipós, varas de marmelo, etc., os quais confirmavam a prepotência paterna e só restava a obediência para escapar da punição.

Por sua vez, os higienistas, em face do alto índice de mortalidade infantil e do descaso com a infância, instauram a nova *pedagogia higiênica*, criando uma nova organização doméstica, na qual a dissemetria do poder paterno fosse contrabalançada e a criança, tida como entidade físico-moral amorfa, pudesse ser educada para se tornar um adulto adequado à ordem médica. Assim, no século XIX, a família passa a ser considerada nefasta aos filhos, e estes devem ser protegidos da má influência dos pais por intermédio dos colégios internos, onde ficam expostos a uma educação rígida, destinada a formar hábitos físicos e morais, ou seja, a moldá-los. A educação era, então, sinônimo de disciplina e domesticação.

Tal apropriação médica da infância fez-se à revelia dos pais, tendo seu apogeu nas teses sobre alienação mental, nas quais a idéia da nocividade familiar era defendida. Assim, redu-

XIV-

XIV-

XV-

iência (FAPEMIG) 70

**CENTRO DE PESQUISAS
REDE RACHOU
BIBLIOTECA**

44 V.T. SCHALL

zida à condição de fator patogênico, a família estava sob intervenção médica, a qual regulava a vida e a saúde infantil, prescrevendo a boa norma do comportamento familiar. Como conclui Costa (1979), "na família higiênica, pais e filhos vão aprender a conservar a vida para colocá-la a serviço da Nação".

Se os filhos das elites foram submetidos a uma educação higiênica para disciplinar o espírito, reprimir e domar suas más inclinações, inculcar bons hábitos desde bem cedo, quando ainda a alma era dócil e o corpo tenro e flexível, de modo a formar o adulto adequado à ordem médica, como queria o Estado (Costa, 1979), as crianças das classes desfavorecidas, sobretudo os filhos dos escravos, mantiveram-se marginalizados da escola. Às crianças pobres só restava o ensino profissionalizante ou a aprendizagem de um ofício, quando entravam na puberdade, realizado, na prática, no próprio estabelecimento das diversas categorias profissionais, onde não estavam livres de serem explorados e mal tratados.

Assim, seja na escola ou fora dela, os reflexos dos interesses das classes dominantes e, por conseguinte, do Estado se fazem sentir na educação brasileira, como demonstrado nas diversas análises sob a perspectiva da sociologia, que têm encaminhado importantes reflexões sobre essa questão no Brasil. Tais análises permitem evidenciar não apenas que a escola tem sido um privilégio para poucos em nosso país, assim como não buscou aperfeiçoar suas metodologias para o adequado atendimento às crianças oriundas de famílias de baixa renda, submetidas ao fracasso escolar intensamente denunciado e estudado nas últimas décadas. E mesmo para quem a escola esteve e está disponível, em sua prática, não têm sido contempladas as questões de saúde, afetivas e a perspectiva da formação da personalidade, ficando reduzida à aprendizagem de habilidades e conhecimentos pouco úteis à vida, deixando a dever como espaço de constituição da identidade e da cidadania.

Além disso, a análise da educação escolarizada focalizando "o caso brasileiro", apresentada por Whitaker (1991), evidencia com propriedade a "violência simbólica" exercida pela escola, assumindo características diferentes nos diferentes períodos históricos. Assim, no primeiro período analisado pela autora (do pós-guerra à 1964), movido pela necessidade desenvolvimentista, estabeleceu-se uma urgência de estender a escolarização a toda sociedade, o que foi orientado por duas posições ideológicas principais: a) a ideia de educação como investimento, apoiada na visão liberal do mundo e b) a ideia da conscientização (consciência nacional) como função do processo educativo orientada pela visão humanística. Em ambas as correntes, verificam-se as marcas da "violência simbólica" desse projeto. Como argumenta a autora,

a ideia de desenvolvimento a qualquer custo, por um lado trazia louváveis preocupações em arrancar do 'atraso' milhões de seres humanos, cuja visão estava obscurecida pelo analfabetismo e cuja inadequação à nova civilização industrial os tornava presas fáceis da exploração econômica. Mas, por outro lado, não trazia em si nenhuma sensibilidade antropológica para com padrões de comportamento milenares, que haviam sustentado o equilíbrio dessas populações até que elas fossem depauperadas pela presença de um sistema econômico deletério como é o capitalismo. (WHITAKER, 1991, p. 14-15)

E a autora pergunta: "Escolarizar e alfabetizar milhões no 3º mundo resolveu o problema da miséria e do atraso? Exemplos existem afirmando que, de fato, não" (p. 15).

No caso do Brasil, a ampliação das oportunidades educacionais da profissionalização do nível médio, tecnificando o ensino, constituiu-se em um subdesenvolvimento industrializado, marcado pelo desemprego (por exemplo, no início da década de 1980, somente no

eix
desque
o p
prin
199
col:
14 ;
de \\
que
cola
lênc
depidênc
que
argu
uma
dida
se as
da sc
da ec
desrr
da es
zand
sil, se
salva
em tr
ser rr
grand
da rel
ças fa
talent
evider
se qu
domes
na esc

educação
brasileiro",
violência
simbólica"
característi-
históri-
do pela
do pela
eleceu-
rização
por duas
idéia da
na visão
atização
proces-
nística.
as mar-
projeto.

qualquer
veis pre-
raso' mi-
visão es-
etismo e
zação in-
is da ex-
outro
sensibi-
padrões
que havi-
as popu-
uperadas
onômico
WHITAKER,

ar e alfa-
u o pro-
los exis-
5).

as oportu-
alização
, consti-
industriali-
por exem-
nente no

eixo Rio-São Paulo, havia 15 mil engenheiros desempregados).

Como aponta a autora, reportando-se ao que preconizava Anísio Teixeira (1957), faltou o principal – a oportunidade de escolarização primária para todas as crianças. Se ainda em 1991 havia 7 milhões de crianças fora da escola e cerca de 13 milhões e meio (entre 10 e 14 anos) no mercado de trabalho, a denúncia de Whitaker é no sentido de que muitas coisas que não dependiam apenas da educação escolar não foram feitas, percebendo que a violência que atinge as crianças no Brasil não depende só da escola.

Diante de tal realidade, justificou-se a tendência de serem adotadas teorias sociológicas que desvalorizavam a educação escolarizada, argumentando-se sobre a impossibilidade de uma educação unificada numa sociedade dividida em classes antagônicas, popularizando-se as idéias de Ivan Illich, de desescolarização da sociedade. Entretanto, alguns especialistas da educação perceberam que tais posições de desmascaramento do caráter "reprodutivista" da escola poderiam, juntas, estar desmoralizando ainda mais essa instituição, que no Brasil, sempre fora menosprezada. Whitaker ressalva que numa sociedade como a brasileira, em transformação, essas críticas mereciam ser mais bem consideradas, apesar da sua grande contribuição em apontar o autoritarismo da relação professor-aluno e desmistificar crenças falsas da maior aptidão escolar por meio talento. Tais considerações tornam-se mais evidentes na década de 1980, percebendo-se que a maior violência não estava na domesticação, no reprodutivismo processado na escola,

mas na exclusão que priva para sempre o indivíduo de um tipo de conhecimento cada vez mais necessário, já que a sociedade definitivamente deu as costas à natureza, se modernizou, e cria espaços cada vez mais racionalizados. (WHITAKER, 199, p. 20)

Dessa forma, observa-se uma revalorização da escola pública, como espaço onde se possa realizar a verdadeira educação democrática, procurando identificar a "violência simbólica" que emana muito mais dos agentes externos que a instrumentalizam.

Esta revalorização da escola é também defendida por pesquisadores da área da Linguagem, da Psicologia e da Educação, especialmente aqueles que se fundamentam nas idéias de Vygotsky e Bakhtin, os quais vêm contribuindo para a renovação da prática pedagógica brasileira, como demonstra Freita (1994). Segundo a autora, que pesquisou a influência da abordagem sócio-histórica no Brasil introduzida a partir da segunda metade da década de 1970, a valorização da perspectiva social no processo de construção de conhecimento pode se desdobrar em importantes avanços pedagógicos. Por meio da reconstrução histórica sobre a pedagogia oficial na década de 1970 (tecnicista, imposta pela então vigente tecnoburocracia militar e civil, aliada ao capital internacional), a autora situa as novas propostas paralelamente introduzidas no País, como as idéias de Piaget, a Pedagogia Freinet, a pedagogia não diretiva de Carl Rogers e de Summerhill, e as teorias crítico-reprodutivas. Com essa maior circulação de idéias, passou-se a questionar a ideologia dos dons na explicação do então denominado "fracasso escolar" e a interpretá-lo como resultado de desigualdades culturais socialmente determinadas, sobretudo da capacidade lingüística. Nesse aspecto, as críticas sobre a linguagem na escola reforçaram o questionamento da própria educação escolarizada, pois, como afirma Soares (1986), no Brasil,

não só estamos longe de ter a escola para todos, como também a escola que temos é antes contra o povo do que para o povo; o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se

vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Essa incompetência da escola tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. (SOARES, 1986, p. 9)

E, ao apontar a grande responsabilidade desse fracasso a problemas de linguagem, a autora refere-se às relações humanas no interior da escola, onde, mediante o uso da língua, evidenciam-se mais claramente as diferenças entre grupos sociais, gerando discriminações e preconceitos lingüísticos que se traduzem em dificuldades de aprendizagem. Tais diferenças são transformadas, na escola, em deficiências, pela sociedade capitalista, por razões político-ideológicas. Assim, as atitudes em relação aos dialetos, à criança que apresenta um código restrito são sociais; baseiam-se em valores sociais e culturais, não em conhecimentos lingüísticos; são "julgamentos sobre os falantes, não sobre a sua fala". Tais julgamentos estão associados a valores e afetos não trabalhados na escola, na qual um processo de reflexão planejado sobre tais aspectos poderia possibilitar transformações e o advento de novas práticas mais democráticas.

A escola caberia proporcionar igualdade de condições de uso da linguagem "legítima", proporcionando aos alunos o domínio do dialeto de prestígio, o acesso ao capital cultural para sua luta por maior participação política e mais justa distribuição de riqueza e dos privilégios. Não no sentido de substituir o seu dialeto, mas para acrescentar-lhe outro; não para adaptar o aluno, mas instrumentalizá-lo para que adquira condições na luta contra as desigualdades sociais. Como enfatiza Soares (1986), "ensinar a língua

não é tarefa só técnica, é também política" e, sem dúvida, afetiva.

Mas, apesar do surgimento de novas abordagens teóricas no meio acadêmico, que vieram substituir a visão da escola como mera reprodutora das hierarquias sociais e à Psicologia como cúmplice dela, utilizada como técnica de adaptação das pessoas ao sistema, a educação pouco se transformou na prática, por não ser prioridade dos governos desde então, como constata Freitas (1994). Segundo a autora, a ampliação da pressão política para a redemocratização na década de 1980 e a conseqüente retomada da discussão educacional e pedagógica deu lugar a novos rumos de reflexão em busca de uma nova Educação, emergindo um pensamento pedagógico comprometido com uma visão mais democrática e socialista de mundo, substituindo as teorias crítico-reprodutivistas e as correntes da Pedagogia Nova. Nesse contexto, a maioria dos educadores passou a participar mais ativamente das discussões sobre as práticas educativas e o papel das escolas na sociedade, contemporizando os interesses populares e o exercício da democracia, assumindo, assim, posturas mais críticas, comprometidas com a necessidade de transformações sociais e econômicas. Desde então, com a maior penetração das idéias de Vygotsky e Bakhtin, acompanhados em menor grau por outros autores soviéticos como Rubinstein, Leontiev e Luria, auxiliados por trabalhos de Wertsch, Bronckart, Cole e Todorov, dentre outros, observa-se uma crescente atenção para os aspectos socioculturais envolvidos nos processos de formação da identidade do aluno, para a constituição de um saber útil para a vida. Assim, grupos de professores de diversas universidades, sobretudo em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro,¹ passaram a promover a difusão das idéias da corrente só-

cio-histórica, questionando a prática educativa, buscando contextualizá-la e conhecer melhor os processos sociais a que pertencem as práticas com de cultural e variedades de poder e de luta de poder e de autoros contribuir de ver a criança. Busca-se a construção de conhecimento na interação que interagem com contribuíram para experiências culturais cognitivas, como assando a criança abs sujeito, consideradas materiais concretas tem a escola a uma promessa histórica. Como argumenta Freire no Brasil atual: por Vygotsky na Rússia partilharmos o objetivo e maximizar as atividades através de programas.

Entretanto, como por meio da opinião entrevistados, "o meu não é de domínio fechado nos deixando os professores dessa discussão. Apesar disso, alguns produzidos nas universidades e se di que passam a lançar para a prática pedagógica querendo um cuidado já que se transforma simplesmente pelo a mediante intenso tra

¹ Freitas (1994) apresenta um histórico sobre os autores que pioneiramente promoveram a difusão das idéias de Vygotsky e Bakhtin no Brasil, como a professora Sílvia Lane da PUC-USP, os professores Cláudia Lemos, Emi Orlandi e Wanderley Geraldi na Unicamp (UEL), as professoras Regina de Assis e Sonia Kramer da PUC-RJ, dentre outros entrevistados em sua pesquisa.

política" e,

novas abor-
cio, que vié-
como mera
s e à Psico-
a como téc-
o sistema, a
prática, por
tesde então,
gundo a au-
lítica para a
980 e a con-
educacional
unos de re-
ação, emer-
comprome-
tica e socia-
rias crítico-
Pedagogia
dos educa-
amente das
cativas e o
contempor-
o exercício
m, posturas
a necessi-
econômicas.
ão das idéias
os em menor
ticos como
ados por tra-
le e Todorov,
scente aten-
is envolvidos
lentidade do
ber útil para
es de diver-
São Paulo,
passaram a
concente so-

s de Vygotsky
anderley Geraldo
sua pesquisa.

cio-histórica, questionando a ideologia que está por trás dos diversos referenciais teóricos da prática educativa, buscando entender a criança contextualizada sócio-historicamente e conhecer melhor os valores que ela expressa, mediante maior conhecimento dos grupos sociais a que pertence. Trabalhando com questões práticas como alfabetização, diversidade cultural e variedade lingüística dos alunos, lutas de poder dentro da sala de aula, esses autores contribuíram para uma nova maneira de ver a criança. Buscando compreender como se dá a construção individual e coletiva do conhecimento na infância e o papel das pessoas que interagem com os alunos em sala de aula, contribuíram para reconciliar o estudo das experiências culturais com o desenvolvimento cognitivo, como assinala Freitas (1994). Rejeitando a criança abstrata e resgatando-a como sujeito, considerado a partir das condições materiais concretas de sua existência, remetem a escola a uma nova postura, a um compromisso histórico, político, contextualizado. Como argumenta Freitas, o momento educacional no Brasil atual se assemelha ao vivido por Vygotsky na Rússia de então, e com ele compartilhamos o objetivo de eliminar o analfabetismo e maximizar as potencialidades da criança através de programas educativos mais apropriados.

Entretanto, como constata Freitas (1994), por meio da opinião dos diversos professores entrevistados, "o modelo sócio-histórico ainda não é de domínio do grande público e se encontra fechado nos círculos universitários [...] deixando os professores de 1º e 2º graus distantes dessa discussão" (Freitas, 1994, p. 66). Apesar disso, alguns acreditam que o saber produzido nas universidades começa a quebrar barreiras e se difundir entre os professores, que passam a lançar um novo olhar promissor para a prática pedagógica por esse caminho, requerendo um cuidado em relação à sua leitura, que as transformações não se encaminham simplesmente pelo acesso a tais autores, mas mediante intenso trabalho de aprofundamento

conduzindo à renovação das formas de pensar a pessoa e a sociedade

Embora se constate uma progressiva transformação no modo de pensar a infância e a escola, muito ainda há por fazer, pois, como demonstram alguns dados recentes sobre os resultados da prática educativa na escola de 1º grau, esta é ainda ineficaz mesmo naquilo que tradicionalmente tem sido o seu objetivo: o de transmitir conhecimentos. Exemplo disso está no recém-lançado relatório sobre a "pesquisa de avaliação do ensino básico (SAEB) na rede municipal pública "da cidade do Rio de Janeiro (SME, 1995), que incluiu uma amostra de 13.435 alunos da primeira, da terceira, da quinta e da sétima série do 1º grau. A pesquisa revelou um desempenho regular em português, de regular para fraco em ciências e fraco na área de matemática, denotando, na década de 1990, a continuidade do baixo rendimento dos alunos apontado pelo IBGE para a década de 1980. Considerando a área de ciências, a qual, no 1º grau, inclui tradicionalmente as questões de saúde e meio ambiente, torna-se necessário observar que o conteúdo das provas aplicadas retrata o ensino memorizador, exigindo-se nomes de órgãos, de doenças e de agentes patogênicos. Não se pretende aqui fazer uma crítica aos instrumentos de avaliação, os quais têm de corresponder a questões sobre o que está incluído nos programas de ensino e nesse sentido, procurou-se incluir questões que abrangessem diferentes níveis de complexidade cognitiva, como aponta Locatelli (1995, p. 3-4). Em relação aos resultados das provas de ciências, como comenta Locatelli (1995, p. 3-11), "percebe-se que os alunos sequer reconhecem ou compreendem aspectos fundamentais do ensino da área, não podendo, aplicá-los à vida cotidiana", sendo imperioso discutir com os professores sobre os conteúdos trabalhados e as metodologias empregadas, as quais parecem não ser passíveis de compreensão pelos alunos, como argumenta a autora.

CENTRO DE PESQUISAS
BENE RACHA
BIBLIOTECA

Nesse sentido, vale ressaltar a permanência da ênfase informativa, conteudística, que caracteriza o ensino nessa área até hoje. Como exemplo, pode-se citar a constatação de Bogéa (1994, p. 11), ao discutir sobre o ensino dos sistemas fisiológicos do corpo humano no primeiro grau:

É muito comum que o professor transmita ao aluno uma visão *meccanicista* onde o corpo humano reduz-se a um conjunto de partes que funciona por si só. Esta visão não é só falsa como perigosa, pois leva à criança a idéia de que a doença resume-se ao mau funcionamento de uma (ou mais) das partes. A abordagem mais correta consistirá em apresentar o corpo humano como um *ecossistema* em equilíbrio.

Não se trata, assim, de relegar conhecimentos, mas de buscar relacioná-los à vida, ao ambiente. Numa abordagem como a acima citada, não só as inter-relações dos sistemas do corpo humano serão focalizados, mas também as relações destes com fatores e fenômenos do meio-ambiente, contribuindo para um saber útil à vida. O que se almeja é que esse saber seja, além disso, comprometido com o desenvolvimento de valores afinados com a auto-estima, o respeito a si e aos outros, a responsabilidade social e ecológica, a justiça e a solidariedade.

EDUCAÇÃO/SÁUDE/AFETIVIDADE: A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E DA CIDADANIA

A distância entre o ideal da educação e o que ela se tornou na prática das escolas, em nossa sociedade, é apontada por Lowenfeld e Brittain (1977, p. 14-15), que se perguntam:

Em nosso sistema educacional damos realmente ênfase aos valores humanos? Ou estamos tão ofuscados pelas recompensas materiais que não logramos reconhecer que os verdadeiros valores da

democracia residem no seu mais precioso bem, o indivíduo?

Essa recente questão que expõe a dicotomia entre o ter e o ser encontra ressonância na obra do filósofo renascentista francês Montaigne que, no século XVI, dedicou um capítulo do seu *Ensaíos* à educação das crianças. Já naquele tempo, apontava a inadequação dos cuidados e despesas dos pais voltados "a encher a cabeça dos filhos de ciência, deixando de lado o bom senso e a virtude". Escreveu:

Indagamos sempre se o indivíduo sabe grego e latim, se escreve em verso e prosa, mas perguntar se se tornou melhor e se seu espírito se desenvolveu - o que de fato importa, não nos passa pela mente.

E após traçar uma série de sugestões práticas, conclui que o ensino deveria começar pela área afetiva para se consolidar na cognitiva.

Depois que lhe tiverem dito o que convém para o tornar mais avisado e melhor, falar-lhe-ão da Lógica, da Física, da Geometria, da Retórica; e como já terá a inteligência formada, logo aprenderá a ciência que escolher. (MONTAIGNE, 1580/1991, p. 149)

O questionamento do ensino tradicional está presente em sua obra *Ensaíos*, como comenta Weiler sobre o referido capítulo dedicado à educação das crianças:

Entre as mãos dos pedantes, os maravilhosos escritos dos antigos, tão ricos de substância, ressecam-se e se descolorem, não servem senão de pretexto a exercícios de gramática, a discursos escolares, sem interesse, sem vida. E a filosofia, que deveria tornar os homens felizes e sábios, que se fez dela. Um estudo tedioso e estéril, criação de palavras bárbaras, uma coletânea de frias abstrações. Mesmo que o

professor qui poderia fazer e constituídas rentes. Como sições de cad adaptar-se a conhecê-lo ma to, se nos pro adormecer a in e não amarrá-l dar particularm to, a fim de aler des e gostos? I sa em que pens (WEILER, 1991, p

E adverte sobre as i ensino:

Por isso tantos e pedidos, tantas liq penosos exercíci solicitações, tanta gritos e pancada inchados de vã i de grego e latin menor tarefa, inú mesmos. Tornare eram, mais tolos alguma coisa. (We

Prossegue, seguro d afirmando:

O verdadeiro objet mar o julgamento i to é acessório. Or mento sob um ar mentos; tornam-n Quanto à virtude, Acreditam implant çã mediante insípi Acreditam que ba desenvolver a vor paciência, a tempe bre si mesmo, qua ciência, e também dade, a sinceridade 1991, p. 534-535)

**CENTRO DE PESQUISAS
RENÉ RAUENB
BIBLIOTECA**

:47:51

mais pre-

expõe a
pessoan-
francês
u um car-
crianças.
ação dos
os "a en-
deixando
reveu:

duo sabe
n verso e
omou me-
nvolveu -
os passa

tões prá-
começar
lidar na

que con-
do e me-
da Física,
e como já
go apren-
MONTAIGNE,

adicional
como co-
o dedica-

s, os ma-
os, tão ri-
h-se e se
ão de pre-
ca, a dis-
esse, som
tomar os
je se fez
tério, cria-
na coletâ-
mo que o

professor quisesse melhorar, não o poderia fazer com classes tão grandes e constituídas de indivíduos tão diferentes. Como acomodar-se às disposições de cada aluno, acompanhá-lo, adaptar-se a suas aptidões? Como conhecê-lo mais de perto? E no entanto, se nos propomos despertar e não adormecer a inteligência, desenvolvê-la e não amarrá-la, não deveríamos estudar particularmente cada temperamento, a fim de atentar para suas capacidades e gostos? Mas isso é a última coisa em que pensa um diretor de colégio. (WEILER, 1991, p. 534-535)

E adverte sobre as conseqüências de tal ensino:

Por isso tantos esforços tão amiúde repetidos, tantas lições insuportáveis e tão penosos exercícios, tantos incentivos e solicitações, tantas ameaças e castigos, gritos e pancadas só produzem jovens inchados de vã sapiência, abarrotados de grego e latim, mas incapazes da menor tarefa, inúteis aos outros e a si mesmos. Tornaram-nos piores do que eram, mais tolos por imaginarem saber alguma coisa. (WEILER, 1991, p. 534-535)

Prossegue, seguro de suas convicções, afirmando:

O verdadeiro objetivo da educação é formar o julgamento e a consciência; o resto é acessório. Ora, sufoca-se o julgamento sob um amontoado de conhecimentos; tornam-no 'servil e covarde'. Quanto à virtude, quem pensa nela? Acreditam implantá-la na alma da criança mediante insípidas lições de moral? Acreditam que bastem discursos para desenvolver a vontade, a coragem, a paciência, a temperança, o domínio sobre si mesmo, qualidades viris por excelência, e também a bondade, a lealdade, a sinceridade, a retidão? (WEILER, 1991, p. 534-535)

Essa análise crítica de Weiler (1991) sobre o pensamento de Montaigne inclui um questionamento quanto à utilidade que poderiam ter hoje as idéias pedagógicas de Montaigne. Weiler (1991, p. 536) argumenta que a educação proposta por Montaigne, exclusivamente literária e moral, não se ajusta à civilização contemporânea, na qual a ciência e a técnica ocupam demasiado espaço, não sendo permitido negligenciá-las no ensino. Afirma, nesse sentido:

O humanismo clássico defende dificilmente suas posições contra os assaltos do espírito realista e prático, e um jovem educado nos princípios da 'Educação das crianças' passaria no século XX, por retardado.

Contraopondo a crítica de Weiler, é preciso considerar que cada tempo exige adaptações a quaisquer teorias e métodos. Mas à educação cabe manter o desafio da crítica e do avanço. Assim, embora a tecnologia exija espírito prático e realista, este não pode sobrepor-se àquilo que Montaigne tenta assegurar por meio de suas idéias, que é o fortalecimento da liberdade, da consciência e do espírito crítico. A educação não pode vergar-se às necessidades imediatas de seu tempo, senão reduzir-se-á a mera reprodutividade da prática. Há que manter-se como chama de novas idéias, intermediando o passado, o presente e encaminhando o futuro; estimulando a crítica e a criatividade. Tal posição é compartilhada por Freinet, que em seu livro *Pedagogia do Bom Senso* (1967/1991), questiona a escolástica e a ciência "pretensiosa", e o "conteúdo" do ensino, defendendo que o fundamental está na atitude do professor de "fazer a criança sentir sede". Recomenda:

[...] Entusiasme seus alunos para irem cada vez mais depressa e cada vez mais longe. Basta você prever atividades suficientes - felizmente, há muitas - para alimentar a necessidade de criar e de realizar. (FREINET, 1991, p. 33)

CENTRO DE PESQUISAS
REBE RIBEIRO
BIBLIOTECA

Retomando Weiler, embora trace algumas reservas às colocações de Montaigne, admite que "o ensino do século XX merece boa parte as censuras que se endereçavam ao do século XVI: abstração, formalismo, verbalismo". Argumenta:

Hoje como ontem, as crianças vergam sob o fardo dos conhecimentos inúteis; a escola, o ginásio não têm contatos bastante com o real, a vida. Os professores enterram-se na rotina e a preparação dos exames, absorvendo toda a atividade, deixa subsistir apenas simulações de cultura. A instrução, dada em comum a classes demasiado numerosas e heteróclitas, sufoca a originalidade e só beneficia uma ínfima minoria. Em suma, após anos de labor ingrato, contam-se muitas cabeças cheias e pouco bem-feitas. Tudo porque perdemos de vista o objetivo da educação: formar homens. (WEILER, IN: MONTAIGNE, 1991, p. 537)

Weiler ainda valoriza o alerta de Montaigne quanto à rejeição de qualquer tipo de adestramento, enfatizando a importância da livre adesão das inteligências à verdade histórica ou científica, a livre adesão das consciências à verdade moral. E referindo-se ao professor, enfatiza a importância da expressão afetiva estar presente em sua formação:

Um mestre digno desse nome, começa por estudar a criança que tem a seu cargo, abaixa-se até ela para melhor orientá-la, e respeitar-lhe a personalidade nascente. Tarefa delicada entre as que mais o são, e que requer muita observação, simpatia, paciência, abnegação. Sem isso, entretanto, por melhor que se mobilizem as memórias e ornem os espíritos, não se atingirão os corações. não se enfrentarão as almas. (WEILER, 1991, p. 537)

A situação crítica da escola atual é também questionada por Jobim e Souza (1994), que apresenta as falas de crianças com as quais trabalhou

em sua tese, demonstrando que elas, mesmo tendo consciência das profundas contradições da sociedade capitalista, não escapam dos preconceitos que esta lhes transmite, o que transparece em suas atitudes e comportamentos, perpetuando a discriminação e injustiça social, renovando a marginalização entre seus próprios pares. E mediante interações socioafetivas na escola, a estratificação social e econômica é reforçada, como aponta a autora:

O individualismo e a competição se evidenciam na fala das crianças, revelando o tipo de modelização das relações socioafetivas que estão presentes no contexto escolar e que refletem o tipo de opressão também presente no conjunto da sociedade. (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 64)

Como acrescenta, essa "bem-sucedida" desumanização das relações sociais na sociedade capitalista depende, sobretudo, da forma como as crianças e adultos "interiorizam" princípios e valores reforçadores do sistema. Assim, argumenta sobre o papel da educação "no sentido de superar ou transcender positivamente o processo de alienação a que o homem é submetido cotidianamente no campo de suas relações sociais, afetivas, culturais e econômicas" (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 40).

Esse papel da escola como espaço político-pedagógico que pode e deve buscar uma ação mais democrática é enfatizada por Gadotti (1989), que a situa como um lugar potencialmente aberto a que se lute "por uma existência e uma sociedade mais justa". Esse autor rejeita a ideia do homem-objeto, ao qual se impõem os condicionamentos sociais, resgatando a noção do homem-sujeito, daquele que tem em si a dúvida, o questionamento e a percepção consciente de si mesmo no mundo.

Diante das desigualdades perpetuadas pela situação social de nossa época, Novak (1981), refere-se ao forte sentimento de instabilidade provocado nas pessoas, ressaltando a importância da escola em auxiliar os jovens a compreender

o que está a
los para se
mudanças
ao fato de c
valores é ta
certamente,
tuições. M
las, nas soci
nem lugares
lores dos al
"compreenc
quiridos e q
sociais de v

Entret
para ser apr
quecer nos
podemos aj
experiência
insights par
mudança da
integral do h
crítica com :

Ao foca
conhecimen
134) resalta

Di
si
ci
af
o
se
ne

Esse at
tância dos as
conceitos, qu
de valores. Af
mentos cogni
jar instrução
reconhecer q
estudo influer
considerando
como dissoci
des, fundame
práticas prave



do que elas, mesmo tendo as contradições da sociedade escapam dos preconceitos, o que transparece em atitudes, perpetuando a estrutura social, renovando a si mesmos próprios pares. E metodologias na escola, a econômica é reforçada,

no e a competição se evita das crianças, revelando a idealização das relações que estão presentes no contexto e que refletem o tipo de mundo presente no conjunto (JOSIM E SOUZA, 1994, p. 64)

essa "bem-sucedida" ações sociais na sociedade, sobretudo, da forma como "interiorizam" princípios do sistema. Assim, o papel da educação "no sentido de ascender positivamente a que o homem é presente no campo de suas atividades, culturais e econômicas" (1994, p. 40).

escola como espaço polivalente e deve buscar uma abordagem que seja enfatizada por Gadotti "um lugar potencialmente "por uma existência e estrutura". Esse autor rejeita a ideia, ao qual se impõem os princípios, resgatando a noção de que ele tem em si a dúvida e a percepção consciente

condições perpetuadas pela sociedade a época, Novak (1981), o movimento de instabilidade, ressaltando a importância dos jovens a compreender

o que está acontecendo na sociedade e prepará-los para se decidir racionalmente em face das mudanças de valores sociais. O autor refere-se ao fato de que muitos dirão que educação para valores é tarefa do lar, da igreja ou sinagoga e, certamente, valores são aprendidos nestas instituições. Mas, embora ressalve que as escolas, nas sociedades livres, talvez nunca se tornem lugares onde é adquirida a maioria dos valores dos alunos, estas poderiam ensiná-los a "compreender o que são, como podem ser adquiridos e quais poderão ser as conseqüências sociais de valores divergentes".

Entretanto, pondera que muito há ainda para ser aprendido sobre "como podemos enriquecer nossas respostas emocionais e como podemos ajudar outros a desfrutar de melhor experiência afetiva", requerendo muitos novos insights para que ocorra a necessária e ampla mudança das escolas para atender à formação integral do homem em interação construtiva e crítica com seus semelhantes.

Ao focalizar o processo de construção do conhecimento na escola, Novak (1981, p. 133-134) ressalta:

Desenvolvimento afetivo pode ser considerado análogo ao cognitivo, pois crescimento e diferenciação da estrutura afetiva de uma pessoa prosseguem com o tempo, e este crescimento tenderá a ser positivo e extenso se houver um planejamento deliberado para isto.

Esse autor ainda sinaliza para a importância dos aspectos afetivos na construção de conceitos, que conduzem ao desenvolvimento de valores. Afirmar ser essencial integrar os elementos cognitivos e os emocionais, ao planejar instrução sobre tópicos eivados de valor e reconhecer que as informações escolhidas para estudo influenciarão os valores dos alunos. E considerando a educação em saúde, não há como dissociar o conteúdo dos valores e atitudes, fundamentadas para o estabelecimento de práticas preventivas e de promoção da saúde,

requerendo um trabalho que incorpore a dimensão afetiva da pessoa.

Num dos poucos livros que focalizam a questão afetiva na escola, embora apresentando uma orientação behaviorista restrita já ultrapassada no que se refere às propostas que sugerem, Popham e Baker (1978, p. 48) avaliam a importância da dimensão afetiva na escola, afirmando:

Os valores que os alunos desenvolvem na escola com respeito à justiça, à tolerância, à violência, à cidadania etc., são inegavelmente, resultados cruciais do nosso empreendimento educacional. Sem a menor dúvida, essas dimensões afetivas são mais importantes do que a capacidade de um estudante para escrever um período bem pontuado ou datilografar 40 palavras por minuto.

Nesse aspecto, há que se destacar o papel da escola, que atua como espaço intermediário entre a família e a sociedade. Segundo Lucart (1986), na escola os valores do ambiente são colocados à prova, pois a escola estabelece nova hierarquia de valores. Ao separar a criança de sua família, permite-lhe afrontar com um grupo da mesma idade, no qual as contradições sociais aparentam desigualdades. Mesmo os aspectos biológicos se transformam em aspectos sociais, na medida que a eles é dado um status social na escola (por exemplo, a cor, o sexo, o tamanho, a idade). Assim, ao mesmo tempo em que se afirma uma consciência das particularidades individuais em termos de diferença e desigualdade, uma ligação se opera com os valores da sociedade, transformando diferenças em "deficiências" ou "qualidades". Opera-se, então, uma atualização e cristalização de certos status, como: a mulher, o homem, o estrangeiro, o marginal, o negro, o inteligente, o atrasado etc., caracterizando-se a escola como um espaço de "institucionalização" da personalidade.

Como afirma Meyer (1986), a evolução da vida institucionalizada é um passo de integração dos

CENTRO DE PESQUISA
URBANA E SOCIAL
BIBLIOTECA

requerimentos legitimados do eu com aqueles dos sistemas organizados de ação social – caracterizados por listas de razões, motivos e aspirações institucionalizados. Tal institucionalização do eu altera a situação dos atores individuais, como eles interpretam quem são, formulando imagens subjetivas do seu eu no mundo, para o que a escola muito contribui. Como parte do sistema oficial, a escola tem grande poder na estruturação das expectativas individuais e definição do eu. Como exemplo, ser “bom aluno” ou “mau aluno” está associado a certas qualidades e direitos que repercutem para toda a vida. E uma escola que serve mais ao sistema contribui para uma “personalidade institucionalizada” que implica em uma subjetividade: (i) instável; (ii) baixa relação entre esta (subjetividade) e a condição de ator social; (iii) baixa associação entre as expectativas de ação, a subjetividade inferida e as ações propriamente ditas. Dessa forma, a escola contribui para o que Guattari (1991) chama de “laminagem das subjetividades”, levando a uma progressiva deterioração dos modos de vida humanos individuais e coletivos, a uma padronização de comportamentos reduzida à mais pobre expressão.

Nesse ponto, é preciso recuperar o consenso observado em todos os autores aqui referidos, de que é possível redirecionar essa tendência de favorecimento das desigualdades sociais e das relações com a natureza, causadoras de desequilíbrios ecológicos. Como aponta Guattari (1991), surgem reivindicações de singularidade (nacionalistas, autonomistas, ecológicas), que, por meio de novos paradigmas ético-estéticos-políticos, podem reinventar novos modos de ser. E para isso o autor conclama todos os que estão em posição de intervir nas instâncias psíquicas individuais e coletivas, seja por meio da educação, da saúde, da cultura, do esporte, da arte, da mídia, da moda, etc. Segundo o autor

Cada instituição de atendimento médico, de assistência, de educação, cada tratamento individual, deveria ter como preocupação permanente fazer

evoluir sua prática tanto quanto suas bases teóricas. (GUATTARI, 1991, p.??)

No que se refere à educação, foco desta reflexão, tanto Freitag (1991) quanto Whitaker (1991), Soares (1990) e Freitas (1994), pesquisadoras que investigam e analisam a educação brasileira, ao focalizar sob diferentes aspectos a escola no Brasil, são unânimes em reconhecer a importância dessa instituição como espaço de atuação de forças que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais. Uma escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode viabilizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às famílias de baixa renda, a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social. Tal escola, consciente de seu papel político, poderá, via processo crítico de construção de conhecimentos, instrumentalizar seus alunos a conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social. E uma escola dessa natureza começa com professores capazes de uma ampla visão de mundo, conscientes de seu papel social como agentes de transformação, conhecedores das características singulares de seus alunos e orientados por teorias consistentes sobre o relacionamento humano e processos de construção do conhecimento, comprometidos com a luta contra as discriminações e as desigualdades. Nesse ponto, a articulação entre a psicologia, a pedagogia e a literatura, pode representar uma nova prática inovadora e efetiva de experimentação em nível micro-social, que promova um investimento afetivo e processos de singularização, por meio dos quais “os indivíduos, a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes, contribuam para a resingularização das escolas, das prefeituras, do urbanismo”, como sugere Guattari (1991). E compartilhando com esse autor quanto à importância do reencontro da subjetividade para a verdadeira expressão do homem e de sua harmonia com o meio ambiente, cabe incluir aqui suas palavras:

A reconquista de uma criatividade num campo voca outras reconhecidos. Assim, toda retomada de confiança de em si mesma é um passo a passo e, ao longo dos meios os mais minúsculos (1991: p.??)

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: PERSPECTIVAS E PROSPECTAS

Desde a década de 1980, a discussão na área da saúde quanto à metodologia de ensino discutia intensamente os limites da pedagogia relativa à educação em saúde (TANNER, 1978; MELO, 1991). Há um consenso que não basta apenas ensinar regras e hábitos, mas é preciso criar condições de equilíbrio ecológico; é preciso que os ciclos de transmissão de enfermidades não sejam passivamente reprodutidos, mas que haja uma mudança de hábitos de como cuidar de hortas e jardins, de como cuidar da saúde e ambiente das escolas. É preciso que as práticas sejam construídas partindo das necessidades internas que as justifiquem, considerando o contexto em que se desenvolvem, não se restringindo a elas, mas construindo conhecimentos relativos à saúde e meio ambiente a partir da realidade das crianças, promovendo o envolvimento da auto-estima, direitos e deveres de cidadania, deve evidenciar situações de tomada de decisão, em que cada aluno seja considerado pessoalmente, enfatizando a responsabilidade coletiva, favorecendo uma prática democrática e o desenvolvimento de atitudes que assegure o

Um processo dessa natureza requer uma adequada adequação curricular e metodológica, afetivos e cognitivos, com atitudes relevantes para

XIV
XV
EMIG 20

**CENTRO DE PESQUISAS
HELE RACON
BIBLIOTECA**

ca tanto quanto suas (GUATTARI, 1991, p.??)
ducação, foco desta (1991) quanto Whitaker Freitas (1994), pes- n e analisam a edu- lizar sob diferentes il, são unânimes em a dessa instituição e forças que podem por transformações prometida com a luta o pode viabilizar e as forças progres- partir às famílias de ps conhecimentos e mentalizam para a e transformação so- de seu papel políti- crítico de construção ntalizar seus alunos condições de partici- reinvidicação social. za começa com pro- mpla visão de mun- el social como agen- cedores das carac- us alunos e orienta- s sobre o relaciona- s de construção do dos com a luta con- desigualdades. Nes- tre a psicologia, a de representar uma efetiva de experi- social, que promo- o e processos de dos quais "os indi- dários e cada vez buam para a res- s, das prefeituras, re Guattari (1991). se autor quanto à o da subjetividade do homem e de ambiente, cabe in-

A reconquista de um grau de autono- mia criativa num campo particular in- voca outras reconquistas em outros campos. Assim, toda uma catálise da retomada de confiança da humanida- de em si mesma está para ser forjada passo a passo e, às vezes, a partir dos meios os mais minúsculos. (GUATTARI, 1991: p.??)

**EDUCAÇÃO EM SAÚDE:
PERSPECTIVAS E PROPOSTAS**

Desde a década de 1980, a literatura, tan- to da área da saúde quanto da ambiental, já discutia intensamente os limites da prática pe- dagógica relativa à educação ambiental e em saúde (TANNER, 1978; MELO, 1987). Atualmen- te, é consenso que não basta saber sobre os fenômenos que causam uma doença ou desequilíbrio ecológico; é preciso superar a tendência de memorizar nomes científicos e ciclos de transmissão de endemias, de inculir passivamente regras e hábitos de higiene ou de como cuidar de hortas e jardins, universo restrito da saúde e ambiente em grande parte das escolas. É preciso que tais noções e práti- cas sejam construídas partindo de motivações internas que as justifiquem e apreciem, com- prendendo o contexto em que se encontram, não se restringindo a elas. Assim, o processo de construção de conhecimentos e valores re- lativos à saúde e meio ambiente na escola deve considerar as disposições internas e a singula- ridade das crianças, proporcionando o desen- volvimento da auto-estima, bem como de seus direitos e deveres de cidadania. Tal processo deve evidenciar situações de escolha, reflexão e decisão, em que cada aluno possa se colocar pessoalmente, enfatizando ainda a participação coletiva, favorecendo uma leitura crítica da rea- lidade e o desenvolvimento de uma prática de- mocrática que assegure o bem-estar a todos.

Um processo dessa natureza requer tam- bém adequação curricular que integre aspectos afetivos e cognitivos, contemplando valores e atitudes relevantes para a formação do alu-

no ao planejar os conteúdos das disciplinas escolares, requerendo maior complexidade, multirreferencialidade e a consideração da sub- jetividade em seu planejamento, como enfatiza Burnham (1993). Requer sobretudo considerar a importância das experiências culturais para o desenvolvimento cognitivo, como demonstrado por Vygotsky (1991), o que vem sendo incorpo- rado e discutido por autores de diversas áreas, quer sejam da psicologia, filosofia e pedagogia, alguns dos quais aqui referidos.

A orientação da proposta de educação em saúde em desenvolvimento (SCHALL, 1996) en- contra fundamento na abordagem sócio-históri- ca presente nas idéias de Vygotsky (1991), as quais permitem uma explicação ampla da gêne- se da linguagem e do pensamento, contemplan- do os aspectos cognitivos e subjetivos da crian- ça e a influência do contexto histórico e cultural. Essa ênfase interacionista vem sendo privilegia- da na prática desenvolvida nas escolas e na aná- lise aqui empreendida, influenciada pelos estu- dos de orientação Vygotskiana como os de Wertsch (1985, 1987), Forman e Cazden (1987), Cole e Scribner (1984), associados aos de auto- res nacionais como Dietzsch (1988), Smolka (1989, 1991), Freitas (1994) Assis (1995) e Locatelli (1995).

Outra contribuição relevante que tem sido considerada encontra-se nas idéias de Piaget (1992, 1993), outro teórico interacionista que, embora divergente da corrente sócio-histórica quanto à gênese do desenvolvimento da lingua- gem e pensamento, apresenta estudos observacionais sobre o desenvolvimento do juízo moral na criança, enquanto parte da vida afetiva, enfatizando a importância da escola no desenvolvimento de atitudes como as de coo- peração e respeito mútuo, fundamentais para a formação do sujeito consciente de seu papel de cidadão. Nesse sentido, a sua obra tem sido referência para as questões éticas e do papel do professor, ao se considerar a relação entre afetos e cognição na construção de conceitos e valores relativos à saúde na escola. Por sua vez, a psicanálise, também fundamenta essa

proposta ao explicitar o papel da palavra na compreensão dos afetos e motivos inconscientes que conduzem a uma ação, devolvendo ao sujeito humano, "não apenas seu discurso, mas a autoria de sua palavra e o lugar do seu desejo no confronto com a realidade", como argumenta Jobim e Souza (1994). Além disso, ressalta a importância da relação afetiva entre a criança e o professor, esclarecendo o processo de transferência do amor ao mestre (que é o primeiro objetivo da criança na escola) para o amor à tarefa (aprender), o qual requer um relacionamento construtivo em sala de aula (EKSTEIN; MOTTO, 1969).

Faz-se necessário também esclarecer que, tendo-se em conta as diversas concepções de linguagem presentes na literatura, neste texto, referendado na prática que vem sendo desenvolvida, considerada-se a abordagem que a define como uma atividade humana construída socialmente, permeada por interpretações e negociações entre interlocutores, constitutiva (de) e constituída (por) sujeitos (OSAKABE, 1991). Nesse sentido, a linguagem é entendida aqui como processo, construção socialmente constituída e historicamente desenvolvida, que caracteriza o processo de leitura na escola em uma atividade de caráter político, fundamental na formação dos sujeitos.

Na prática, a perspectiva de educação em saúde aqui apontada, baseia-se em trabalhos anteriores da autora (SCHALL *et al.*, 1987, 1995) e refere-se a uma estratégia transdisciplinar de educação em saúde baseada no uso de recursos lúdicos, como histórias e jogos para crianças, estabelecendo, sobretudo, a literatura infantil, em sua vertente paradidática, como uma alternativa fecunda para desenvolver conceitos, valores e atitudes contextualizados na realidade do aluno, desde que conduzida por um professor bem preparado.

Os estudos anteriores permitiram observar a fertilidade dos textos literários e de jogos para

mobilizar a afetividade dos alunos e o seu envolvimento pessoal, contribuindo para uma participação mais ativa e subjetiva no assunto focalizado, como também para promover situações de intercâmbio enriquecedoras, gerando a busca de soluções coletivas para os problemas abordados (SCHALL *et al.*, 1987, 1995; MONTEIRO *et al.*, 1991). Mediante a identificação do aluno com um ou mais personagens das histórias e na situação coletiva de um jogo, situações de sua própria vida são evocadas, gerando diálogos sobre o seu cotidiano, suas práticas, os riscos a que está sujeito em seu ambiente, enfim, promove-se uma reflexão sobre a sua saúde e a sua vida, num contexto de troca com os colegas e o professor. Nesse clima, emerge naturalmente a construção de novos conceitos científicos sobre prevenção e cuidado com a saúde, assim como sobre práticas a serem evitadas e soluções coletivas a serem implementadas através de movimentos comunitários e iniciativas da própria escola, como atestam os dados de Schall *et al.* (1987, 1992, 1994).

A proposta que se construiu a partir destes estudos caracteriza-se pela importância, ao se trabalhar a saúde, de criar situações pedagógicas que estimulem o desenvolvimento de maior grau de *singularidade afetiva*,² a qual significa maior compreensão das próprias disposições afetivas, das próprias tendências e limites, de modo a obter maior autoconhecimento e construir uma atitude reflexiva e responsável diante das decisões ao longo da vida. Buscar a própria singularidade no sentido colocado por Guattari (1990), pela qual a pessoa, ao afirmar a própria diferença, ao mesmo tempo, percebe e respeita a diferença do outro, sendo solidário com ele. Assim, por meio de um processo pedagógico planejado e contínuo na escola (sem esgotar-se nela certamente), viabilizado pela literatura infantil, dentre outros métodos e recursos lúdicos, como ponto de partida para inúmeras

atividades científicas, r
vida. O trat
tir e constr
outro e pel
de colocar-
da identifica
rias propici
prescindivei
sabilidade s
sideração c
prios deve
como em rel
de num sei
(co)respon
mos direitos
aos próprio
construídas
laridade e a
dinâmico entr
do-se a área
entre as pes
menor equilíb
lidades de co
ças, desenvol
bilidade torna
tar em maior v
dos outros e re
do qual deper
vos. Isso requ
nente que dê i
sições afetivas
letivos, num cli
da experiência
focalizada. Re
supõe Hegel, c
tado de uma v
razão uma "din
(KONDER, 1991).
flito entre o obje
e o da comuni
outras pessoas
mesmo, mas a
do, a razão deve

² O termo "singularidade" foi tomado de Guattari (1990, p. 55), que propõe um processo contínuo de "singularização, ou *heterogênesis*, definido como um movimento pelo qual "os indivíduos devem se tornar a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes".



**CENTRO DE PESQUISAS
DESE DACHAU
BIBLIOTECA**

dos alunos e o seu contribuindo para uma e subjetiva no assunto m para promover situ- enriquecedoras, ge- ções coletivas para os (SCHALL *et al.*, 1987, 991). Mediante a iden- um ou mais persona- situação coletiva de um ua própria vida são ógos sobre o seu coti- riscos a que está su- nfin, promove-se uma úde e a sua vida, num os colegas e o profes- e naturalmente a cons- científicos sobre pre- a saúde, assim como evitadas e soluções mentadas através de as e iniciativas da pró- m os dados de Schall).

construiu a partir des- e pela importância, ao r criar situações peda- o desenvolvimento de de afetiva,² a qual sig- to das próprias dispo- rias tendências e limi- or autoconhecimento reflexiva e responsável longo da vida. Buscar o sentido colocado por al a pessoa, ao afirmar mesmo tempo, percebe outro, sendo solidário o de um processo pe- ntínuo na escola (sem te), viabilizado pela lite- os métodos e recursos partida para inúmeras

ingularização, ou heterogênes, cada vez mais diferentes".

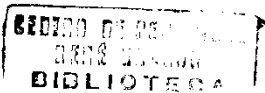
atividades práticas, a criança poderá ter oportu- nidade não apenas de construir conceitos ci- entíficos, mas de refletir e valorizar a própria vida. O trabalho com a literatura permite discu- tir e construir noções de respeito por si, pelo outro e pelo ambiente, facilitado pelo exercício de colocar-se no lugar do personagem, através da identificação e troca de papeis que as histó- rias propiciam. Assim, favorece reflexões im- prescindíveis para o desenvolvimento da *respon- sabilidade socioecológica*, uma atitude de consi- deração crítica e consciente quanto aos pró- prios deveres e direitos, aos dos demais, bem como em relação à natureza. Responsabili- dade num sentido de responder por si e de (co)responder ao outro, sabê-lo com os mes- mos direitos, mantendo-se consciente quanto aos próprios atos. Tais noções devem ser construídas conjuntamente, aliando-se a singu- laridade e a responsabilidade num movimento dinâmico entre ser e corresponder. Consideran- do-se a área da saúde, em que as relações entre as pessoas podem implicar maior ou menor equilíbrio psíquico, assim como possibi- lidades de contágio ou transmissão de doen- ças, desenvolver a singularidade e a responsa- bilidade torna-se fundamental, podendo resul- tar em maior valorização da própria vida, da vida dos outros e respeito ao equilíbrio da natureza, do qual depende a continuidade dos seres vi- vos. Isso requer um processo reflexivo perma- nente que dê lugar à compreensão das dispo- sições afetivas individuais e dos interesses co- letivos, num clima que considere a diversidade da experiência humana, atual e historicamente focalizada. Requer pensar o homem como o supõe Hegel, capaz de autodeterminação, do- tado de uma vontade própria, a qual, tem na razão uma "dimensão essencial de liberdade" (KONDER, 1991). Uma razão que considera o con- flito entre o objeto da vontade do sujeito isolado e o da comunidade, pela qual ele se liga às outras pessoas, não pertencendo apenas a si mesmo, mas a um corpo social. Nesse senti- do, a razão deve ir além do arbítrio, integrando

o conhecimento sobre si mesmo à dimensão social da relação com os outros.

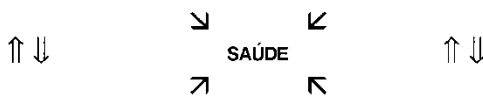
Tal perspectiva exige uma constante supe- ração dialética, por meio de um "movimento de eticidade" (KONDER, 1991), orientado por valores fun- damentais como a liberdade, a igualdade e a soli- diedade, rejeitando-se quaisquer imposições de modelos ou padrões, questionando a ênfase indi- vidualista do capitalismo e a suficiência fatalista das inovações tecnológicas. Assim orientada, a prática pedagógica deve privilegiar a situação de discussão e subjetividade interpessoal, por meio de uma relação dialógica, como propõe Bakhtin (1985). Um trabalho dessa natureza requer a ca- pacidade do professor para essa tarefa, mediante reflexão sobre seus próprios afetos e condiciona- mentos sociais, bem como maior conscientização sobre a sua expressão em sala de aula, na rela- ção com os alunos, aspectos que devem ser in- cluídos na sua formação.

Por sua vez, essa prática exige um currí- culo que considere os afetos, estimulando uma prática reflexiva, dando lugar à constituição da subjetividade, no sentido de ampliar a possibili- dade de a criança construir a sua identidade como pessoa e indivíduo social, em consonân- cia com um projeto de sociedade em que a qua- lidade de vida dos que a compõe seja discutida e transformada para melhor.

Nessa perspectiva, ao trabalhar a saú- de, valoriza-se aqui o seu conceito mais am- plo, como sugerido por Smith (1981), o qual absorve, inclusivamente, o modelo clínico (saúde como ausência de doença), o ecoló- gico (saúde como capacidade de se ajustar adequadamente ao ambiente), o holístico, pro- posto pela Organização Mundial da Saúde (saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social) e ainda considera a auto-realização pessoal. Neste estudo, advo- ga-se ir mais além, considerando saúde sob todos os aspectos acima referidos e também como estar comprometido com a igualdade social e com a preservação da natureza, como abaixo representado:



Física e mental (ausência de doença) ↔ Ambiental (ajustamento ao ambiente)



Pessoal (auto-realização pessoal e afetiva) ↔ Social (comprometimento socioecológico)

É essa direção que neste texto busca-se enfatizar, ampliando a noção de saúde, promovendo a auto-reflexão sobre os afetos imbricados à preservação da vida individual, da espécie e do planeta, processo intimamente relacionado ao contexto e à busca coletiva de encontro humano na escola, contribuindo para o estabelecimento de valores fundamentais, como de cooperação e respeito mútuo, os quais certamente se refletem na saúde, na vida, na sociedade. Nesse sentido, torna-se importante sublinhar a aplicação das idéias de Paulo Freire (1975, 1979, 1994) ao ensino fundamental, a qual pode resultar enriquecedora, utilizando-se a literatura infantil para eleger os temas geradores e possibilitar um processo pedagógico entre professores e alunos que se assemelha ao "círculo de cultura". Observando-se o processo de alfabetização sugerido por Freire pode-se encontrar todos os elementos fundamentais para uma abordagem afetiva da saúde escola, como:

- Por meio de contatos informais com a população, com sua co-participação e em clima de respeito, proceder ao levantamento do seu modo de vida e de seu universo vocabular, processo que o professor pode realizar com os alunos em relação ao que pensam sobre saúde, vida, natureza, etc.

- Escolher as palavras e temas geradores, considerando a sua riqueza fonêmica, dificuldade fonética da língua e densidade pragmática. O autor ressalta a importância de se considerar ainda a "carga afetiva" e a "memória crítica" dos termos e temas escolhidos, de acordo com o significado que têm para a população. No caso da criança, a escolha pode ser orientada por livros infantis que abordam ques-

tões afetivas, ambientais e de saúde, levando-se em conta as características cognitivas da turma, o seu contexto, as suas possibilidades;

- Criar condições para realizar encontros, que denomina "círculos de cultura", nos quais um coordenador estimula os participantes a buscar sua própria identidade e a percepção do seu papel de cidadão, compreendendo a diferença entre o mundo da natureza e o mundo da cultura, bem como favorecendo o processo de conscientização sobre a relevância de cada um na construção e legitimação da sociedade. A própria sala de aula pode ser um permanente "círculo de cultura", onde professor e alunos constroem juntos os novos conhecimentos e valores, numa atitude questionadora e solidária, participativa.

Embora pouco ou nada tenha sido feito com crianças em relação à educação em saúde, Minkler (1990) destaca a relevância das experiências baseadas nas idéias freirianas. Descreve alguns dos projetos realizados com sucesso em Honduras e nos Estados Unidos, nos quais foi possível ir além dos problemas e promover ações coletivas de solução com a participação das próprias comunidades.

No âmbito das escolas, a perspectiva freiriana, aliada aos recursos lúdicos, pode estimular um processo coletivo não apenas de construção do conhecimento, mas de busca de maior autoconhecimento, do aflorar da singularidade de cada um, contribuindo para uma organização cooperativa e solidária em que as aptidões individuais se somem e o respeito e a igualdade de oportunidades sejam favorecidos. Pode ainda mobilizar os alunos para a busca de

ativid
da pr
famíli
munk
e ao :

REF

- ARIÉS,
ro: Gua
- ASSIS,
cretaria
- ASSIS,
parâme
Secretar
- BAKHIT
Siglo Ve
- BAKHITI
Hucitec.
- BOGÉA
professc
de Janei
- BORUCI
Health c
teachers
Revista i
- BUMHAN
jetividade
são do ci
p. 3-13,
- COLE, M.
Formaçã
- COSTA, J.
neiro: Gre
- DIETZSC
fala-escrit
primeiro g
logia da U
- EKSTEIN,
love of tea
Nova Iorq
- FORMAN,
responsa
- WERTSCH
vygotskian ;
Press, 1987.
- FREINET, C
Fontes, 1991

BIBLIOTECA

atividades coletivas que melhorem as condições da própria escola e estimular a participação das famílias em questões que afetem as suas comunidades, naquilo que se refere à saúde, à vida e ao ambiente em seu entorno.

REFERÊNCIAS

ambiente)

socioecológico)

saúde, levando-
s cognitivas da
s possibilidades;
realizar encontros,
tura", nos quais
participantes a
e a percepção
mpreendendo a
natureza e o mun-
dorecendo o pro-
bre a relevância
e legitimação da
aula pode ser um
ra", onde profes-
s os novos conhe-
de questionadora

a tenha sido feito
educação em saú-
a relevância das
idéias freirianas.
os realizados com
os Estados Unidos,
m dos problemas e
de solução com a
comunidades.

ilas, a perspectiva
rsos lúdicos, pode
etivo não apenas de
to, mas de busca de
do aflorar da singu-
tribuído para uma
solidária em que as
mem e o respeito e a
s sejam favorecidos.
unos para a busca de

- ARIÈS, P. *história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- ASSIS, R. A. *Multieducação 3: proposta*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 1995.
- ASSIS, R. A. *Parecer sobre os documentos introdutórios dos parâmetros curriculares nacionais (MEC)*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação 1996 (não publicado).
- BAKHTIN, M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno, 1985.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BOGÉA, T. Proposta de atividades e sugestões para o professor. In: SCHALL, V.T. (Org.). *Ciranda da vida*. Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1994.
- BORUCHOVITCH, E.; FÉLIX-SOUSA, I. C.; SCHALL, V. T. Health concept and health prevention in a sample of teachers and students: A contribution for health education. *Revista de Saúde Pública*, n. 25, p. 418-425, 1991.
- BUMHAM, T. F. Complexidade, multireferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, Brasília, INEP, n. 58, p. 3-13, 1994.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- DIETZSCH, M. J. M. *Um texto, vários autores: relações lida-escrita em textos de crianças das séries iniciais do primeiro grau*. 1988. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1988.
- EKSTEIN, R.; MOTTO, R. L., *From learning for love to love of learning: essays on psychoanalysis and education*. Nova Iorque: Brunner/Mazel Pubs., 1969.
- FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. Exploring vygotskian perspectives in education: value of the peer interaction. In: WERTSCH, J. V. (Org.). *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREITAG, B. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez, 1986.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- KONDER, L. *O que é dialética?* São Paulo: Brasiliense, 1981.
- KONDER, L. *Hegel: a razão quase enlouquecida*. Campos, Rio de Janeiro, 1991.
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- LOCATELLI, I. Análise do desempenho dos alunos face à expectativa dos professores, aos conteúdos desenvolvidos, ao nível de dificuldade das questões e à categoria do conteúdo testado. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Pesquisa de avaliação do ensino básico na rede pública municipal*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 1995. t. 3.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUCART, L. Aspects de l'identité scolaire à l'école maternelle. In: TAP, P. (Org.). *Identité individuelle et personnalisation: sciences de l'homme*. Toulouse: Private, 1986.
- MELLO, D. S. *Educação ambiental na escola: para além das disciplinas*. 1995. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Estudos Sociais Aplicados da UFF, Rio de Janeiro, 1995.
- MEYER, J. W. The self and the life course: institutionalization and its effects. In: SORENSEN, Weivert; STERROD (Ed.). *Human development and the life course: multidisciplinary perspectives*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.
- MINKLER, M. Improving health thought community organization. In: *Health behavior and health education*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990.
- MOHR, A.; SCHALL, V. T. Rumos da educação em saúde no Brasil e sua relação com a educação ambiental. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 8, n. 2, p. 199-203, 1992.

- MONTAIGNE, M. *Ensaio*. Rio de Janeiro: Ediouro/Globo, 1991.
- MONTEIRO, S. S. *A Aids no contexto escolar: análise de um programa de prevenção*. Dissertação (Mestrado) – IMS, UERJ, Rio de Janeiro, 1994.
- MONTEIRO, S. S.; REBELLO, S. M.; SCHALL, V. T. Ziguezais: an educational game about Aids for children. *International Journal of Health Education*, v. X, p. 32-35, 1991.
- MURICY, K. *A Razão cética: Machado de Assis e as questões de seu tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- NOVAK, J. D. *A theory of learning*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1981.
- OSAKABE, H. Linguagem e educação. In: Matins et al. (Org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 7-10.
- PIAJET, J. *A Formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- POLANYI, M. *The tacit dimension*. Routledge & Kegan Paul, Londres, 1967.
- POPHAM, W. J.; BAKER, E. L. *Táticas de ensino em sala de aula*. Porto Alegre: Globo, 1978.
- ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.
- SCHALL, V. T. Health education, public information, and communication in schistosomiasis control in Brazil: a brief retrospective and perspectives. *Mem. Inst. Oswaldo Cruz* (Proceeding Int. Sym. of Schistosomiasis), v. 90, n. 2, p. 229-234, 1995.
- SCHALL, V. T. *Saúde e afetividade na infância: o que as crianças revelam e sua importância na escola*. 1996. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação da PUC, Rio de Janeiro, 1996.
- SCHALL, V. T.; JURBERG, P.; ALMEIDA, E. M.; CASZ, C.; CAVALCANTE, F. G.; BAGNO, S. Educação em saúde para alunos de primeiro grau: avaliação de material para ensino e profilaxia da esquistossomose. *Revista de Saúde Pública*, n. 21, p. 387-404, 1987.
- SCHALL, V. T.; JURBERG, P.; BORUCHOVITCH, E.; FÉLIX-SOUSA, I. C.; ROZEMBERG, B.; VASCONCELLOS, M. C. Health education for childrens: developing a new strategy. *Proceedings of the second International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics*. Ithaca, NY: Cornell University, 1987. v. II, p. 390-403.
- SCHALL, V. T.; SANTOS, M. Gomes dos; PINTO-DIAS, A. G.; MALAQUIAS, M. L. Health education in first level school at the outskirts of Belo Horizonte, Minas Gerais State, Brazil. I. Evaluation of a health education program on schistosomiasis. *Rev. Inst. Med. Trop.*, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 563-572, 1993.
- SCHALL, V. T.; STRUCHINER, M. Educação no contexto da epidemia de HIV/AIDS: Teorias e tendências pedagógicas. In: CZERESNIA, D. et al. (Org.). *AIDS: pesquisa social e educação*. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1995.
- SMITH, J. A. The idea of health: a philosophical inquiry. *Advances in Nursing Science*, v. 3, n. 3, p. 43-50, 1981.
- SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva em sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos Cedes*, n. 24, p. 51-65, 1991.
- SMOLKA, A. L. B.; Laplane, A. F. *O trabalho em sala de aula: teorias para quê?* 1993. Mimeo.
- SMOLKA, A. L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. Simpósio: A NOÇÃO DE INTERNALIZAÇÃO: questões e perspectivas. 1994. Mimeo.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- TANNER, R. T. *Educação ambiental*. São Paulo: Summus/EDUSP, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*: ensayo psicológico. México: Ediciones Hispánicas, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WEILER, M. Para conhecer o pensamento de Montaigne. In: MOREAU, P. (Org.). *Montaigne: o homem e a obra*. Rio de Janeiro: Ediouro/Globo, 1991.
- WERTSCH, L. S. *Culture communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.
- WERTSCH, J. V. La mediation sémiotique de la vie mentale: L. S. Vygotsky et M. M. Bakhtine. In: BRONCKART, J. R. (Org.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé, 1985.
- WHITAKER, D. C. A. Educação escolarizada: violência simbólica ou prática libertadora? O caso brasileiro. *Teoria e Educação*, v. 3, p. 9-28, 1991.

Maria de L

RESUM

* Mestre em
de Ciências
Herbert de