

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rosangela Aparecida Cemino Moura

A Formação Continuada de Professores para Educação Preventiva e
Promoção de Saúde

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rosangela Aparecida Cemino Moura

A Formação Continuada de Professores para Educação Preventiva e
Promoção de Saúde

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora como
exigência parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação: Psicologia da Educação
pela Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, sob a orientação da Professora Doutora
Vera Maria Nigro de Souza Placco.

SÃO PAULO
2009

Banca Examinadora

Aos meus queridos filhos Luana e Caian
Ao Augusto, meu companheiro
À minha mãe

O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.

Mia Couto

Agradeço aos meus pais que mesmo sem terem tido a oportunidade de seguir estudando me incentivaram a seguir esse caminho.

Agradeço a todos que partilharam comigo essa árdua jornada, em especial a Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco, pela orientação e pelas oportunidades oferecidas nesse percurso.

Formação de Professores em Educação Preventiva e Promoção de Saúde

Rosangela Aparecida Cemino Moura

Este estudo teve por objetivo analisar as representações sociais subjacentes aos conceitos, propósitos e ações desencadeados nos processos formativos de professores para educação preventiva e promoção de saúde, partindo de um projeto formativo, em decurso na rede pública do Estado. A perspectiva teórica foi uma articulação entre as teorias das representações sociais e da mudança social, sob a ótica da identidade profissional. A abordagem utilizada foi qualitativa, tendo por procedimentos: a) estudo documental do projeto formativo; e b) entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores da proposta. As representações sociais foram analisadas, a partir das tensões nos processos de comunicação entre os coordenadores/propositores do programa e os professores, na construção de uma nova concepção de saúde e prevenção. Para organização e análise dos dados, três categorias conceituais: Eu (formador), o Outro (professor) e o Objeto (formação), inspiradas por Marková (2006), foram utilizadas e, a partir dessas, chegou-se aos seguintes resultados: Na rede pública de ensino, os formadores de professores em educação preventiva pertencem a vários níveis hierárquicos e essa diferença não é considerada pelo projeto formativo. A intenção formativa visa constituir o autocuidado como formação para o aluno, na perspectiva sócio-construtivista, e pretende que o professor conduza esse processo, constituindo e reconstituindo seus traços identitários profissionais, de modo a incluir a educação preventiva como parte de sua tarefa educativa, assumindo a co-autoria desse processo. Entretanto, na formação do professor se opta pela *formação em cascata*, a partir da multiplicação de conceitos de especialistas, adotando a perspectiva transmissiva, sem clara intenção de revisão dos traços identitários dos formadores, que se mantêm aprisionados à padronização do *quê* e *como* deve ser ensinado. As representações sociais do trabalho do formador se enraízam na visão funcionalista, na qual a autoridade é verticalizada, orientada pela lógica hierárquica, visando se constituir como orientação para a conduta do professor. A relação entre grupos enfatiza a dependência, e o modelo de ação se afirma pela postura assistencial-paternalista.

Palavras-chave: representações sociais, identidade profissional, formação de professores, educação preventiva.

Teachers Graduation in Preventive Education and Health Promotion

The objective of this study is to analyze the social representations of the concepts, purposes and triggered actions on the teacher's graduation processes to preventive education and health promotion, from a graduation project, going by on State Public Net. The perspective abstract was a link between the social representation abstracts and the social change, under Professional ID vision. The used approach was qualitative, and the procedures were: a) documents study of graduation Project; and b) semi-structured interview with the proposal coordinators. The social representations were researched, from communication processes feeling between them and the teachers on building on a new health and prevention Idea. About the organization and datas analysis, it was used 3 conceited categories: Me (graduator), the Other (teacher) and the Object (the graduation), inspired by Marková (2006) and, from these, the results were: On the net, the teacher's graduators in health prevention belong to several hierarchical levels and this difference is not considered by graduation Project. The graduation objective is to establish the self-care as the graduation for the student in the social-constructivist perspective, and wish that the teacher manages this process, constituting and reconstituting their professional of identifying traces including the preventive education as an item of their educative task, assuming the co-authorship of this process. However, on teachers education if it opts to the *formation in cascade*, from the multiplication of expert's concepts, adopting the transmissible perspective, without revision of the graduators of identifying traces, that is kept on the "of what" standardization and how it must me taught. The graduator's work social representations are based on functionalist vision, where the authority is verticalized, guided by the hierarchical logic, aiming at to consist as orientation for the behavior of the teacher. The relation between groups emphasizes the dependence, and the action model affirms itself for the care-paternalistic position.

Key-words: social representations, professional identity, teachers graduation, preventive education, social change.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1 Representações Sociais Sobre Prevenção e Saúde e a Revisão dos Processos Formativos de Professores	20
1.1 Algumas Definições em Representações Sociais	20
1.2 Saúde e Prevenção em Representações Sociais	22
1.3 Processos de Transformação das Representações Sociais	31
1.4 Formação Identitária e Identidade Profissional	33
1.5 Formação Profissional do Professor	39
Capítulo 2 Metodologia	54
2.1 Diretrizes Metodológicas	54
2. 2 Procedimentos da Pesquisa	56
2.3 Contextualização da Pesquisa e Coleta dos Dados	57
2.4 Sobre a Análise dos Dados	60
2.5 Referência Histórica	61
Capítulo 3 Apresentação e Análise dos Dados do Levantamento Documental	82
3.1 Discussão e Análise dos Documentos.....	84
3.2 Análise da implementação	92
Apêndice.....	112

Categoria 1: A identidade profissional do formador (EU)

Quadro I: Apresentação de Si

Quadro II: Atribuição Social

Quadro III: Traços Herdados e Revisados

Categoria 2: A identidade profissional do professor concebida(Outro)

Quadro IV: Identidade Institucional da Escola

Quadro V: Função Social e Cultural da Escola

Quadro VI: Atribuição Profissional

Quadro VII: Concepção de Criança e Adolescente

Categoria 3: Formação de Professores para Promoção de Saúde e Educação Preventiva (Objeto)

Quadro VIII: Marcas Políticas e Ideológicas

Quadro IX: Concepção de Formação

Quadro X: Marcas Teórico-Metodológicas

Quadro XI: Modelo de Formação Continuada

Quadro XII: A Relação Formação-Ensino em Educação Preventiva e Promoção de Saúde

Quadro XIII: Constituintes do Processo Formativo (fase inicial)

Quadro XIV: Constituintes do Processo Formativo (no tempo)

Quadro XV: Avaliação: Princípios Norteadores

Quadro XVI: Indicadores de Avaliação

Quadro XVII: Modelo de Avaliação

Capítulo 4 Apresentação e Análise das Entrevistas 130

4.1 Os sujeitos da pesquisa 131

4.2 Temas das Entrevistas 132

4.3 Discussão e Análise dos Dados 133

4.3.1 O formador (Eu) 134

4.3.2 O professor (Outro) 146

4.3.3 A formação (Objeto) 158

Considerações Finais 191

Fontes e Referências Bibliográficas 207

INTRODUÇÃO

[...] toda reflexão sobre a educação, para ser completa, deve incluir um olhar sobre as transformações da sociedade e sobre o futuro. Deve ser prospectiva. Quanto mais importantes e rápidas as mudanças, mais necessário se torna o apelo à pedagogia prospectiva, pois é total o tempo da educação. Do ponto de vista individual, é um processo que dura o tempo de uma vida humana. Do ponto de vista social, atravessa todo o tempo das sociedades. (SOBRINHO, 2000, p.19).

O objetivo do presente trabalho consiste em analisar as representações sociais subjacentes aos conceitos, propósitos e ações desencadeados nos processos formativos de professores para a educação preventiva e promoção de saúde, do ponto de vista do formador. Para tanto, pretende-se discuti-las na constituição do discurso expresso nos documentos oficiais de um projeto contemporâneo em vigência na rede de escolas públicas e nas entrevistas dos formadores implicados na sua concepção/execução.

Sem perder de vista a perspectiva da formação do professor como um fenômeno de natureza complexa, construído e legitimado no contexto de determinantes sócio-políticos, históricos e culturais; esse estudo se ocupou da intencionalidade da concepção e ação formadora de um grupo, visando a construção da idéia de promoção de saúde e prevenção a riscos junto ao grupo de professores.

O foco do estudo foi compreender o sentido que os formadores atribuem ao seu trabalho como formadores de educação preventiva; o conteúdo que selecionam para partilhar com o grupo de professores; o modo pelo qual constroem e implementam seus modelos de ação e como se vêem a si mesmos e aos outros (professores) no processo formativo.

Ao mesmo tempo, por se tratar de uma temática específica, no âmbito da formação de professores, considerada sob certos aspectos

contemporânea – introduzida a partir de meados da década de 90, a promoção da saúde e prevenção a riscos foi re-situada, nesse estudo, procurando mostrar a trajetória histórico-social dos significantes que produziram a intenção dessa ação formadora, pois como afirma Moscovici (2000, p. 35).

Se uma minoria quer criar um movimento, mudar uma posição na sociedade e tornar-se ativa, ela tem que propor uma representação social alternativa. Subseqüentemente, ela tem de se comunicar, implementar uma estratégia de persuasão a fim de recrutar novos membros e influenciar a maneira de pensar e agir de uma maioria.

Nesse sentido, a contribuição e a relevância desse estudo, foi trazer novos elementos para refletir o processo de formação como instrumento de mudança e reiterar os formadores como propositores de uma representação social alternativa, ou seja, atores da construção de uma visão atualizada de saúde e prevenção a riscos junto aos professores de ensino fundamental e médio da rede pública. Concomitantemente, trouxe uma contribuição teórica, porque a maioria das investigações na área de representações sociais enfatiza os estados constituídos das mesmas, sendo raramente estudado o movimento da gênese de uma representação alternativa.

O interesse em realizar esse estudo foi amadurecendo a partir de três experiências, quais sejam: a minha experiência profissional ao longo da trajetória como psicóloga educacional e formadora em programas de prevenção ao uso abusivo de drogas nas escolas; a experiência como pesquisadora na área de formação de professores e o aprofundamento teórico sobre o tema.

O trabalho realizado em diversas escolas da rede (pública e privada), me permitiu perceber o modo pelo qual os professores e os demais trabalhadores da educação são desafiados, no cotidiano da escola, pelas demandas: físicas, existenciais e sociais dos seus alunos.

A escola, aberta a alunos provenientes de diversas condições socioeconômicas, conformações familiares, crenças e costumes se encontra desafiada em sua forma estrutural e na dinâmica do seu funcionamento a cada

nova geração de alunos, expondo; as transformações sociais e a passagem do tempo, o que, pressiona a todos os envolvidos no processo educativo a engendrar mudanças.

A escola de hoje, como nos lembra Nóvoa, é vista como uma realidade multifacetada, atravessada por vários campos de sentido, e por essa visão é razoável supor que as soluções do passado não respondem mais a questões do presente. Da mesma forma, novos dilemas são apresentados aos professores: *a comunidade* com a qual trabalham, e que ainda desconhecem a forma de se relacionar; *a autonomia*, que os desafia a aprender e a compor novas formas de trabalho e *os saberes*, que resultam não mais, apenas de um conhecimento profissional específico apoiado em técnicas de ensino ou conteúdos disciplinares, mas, também da necessária reflexão prática e capacidade de escolha desses atores.

E o que dizer em relação aos dilemas colocados para o formador de professor em exercício como mediador dessa nova visão?

Como formadora, tendo por tarefa desenvolver um tema tão estrangeiro à escola como a prevenção ao abuso de drogas, me permitiu perceber que havia uma distância considerável entre a intencionalidade da ação formadora e a efetiva apropriação dessas idéias por parte dos educadores. Refugiar-me na explicação recorrente de que os professores são resistentes à mudança, foi na época, muito atraente como zona de conforto, mas extremamente frágil quando submetida a uma análise crítica mais aprofundada.

Isso por que, no momento inicial do desafio, não havia dúvidas da importância de se desenvolver um programa de formação que levasse o professor a abraçar a promoção de saúde de um modo geral e a prevenção a riscos, dentre os quais: prevenção ao abuso de drogas, DST/AIDs e violência como uma ação educativa sistematizada, vislumbrando uma formação mais plena para o aluno, como de fato, ainda hoje, não há.

A época compreendia a formação de professores para promoção de saúde e prevenção a riscos, basicamente como uma interação social, cuja finalidade era construir uma nova forma de pensar e agir desse coletivo que sintonizasse com o conhecimento científico produzido e atualizado pela área da saúde.

Porém, a interação com grupos de professores e o ambiente das escolas, me remetia à complexidade em se implementar um programa de formação com essa temática, pois havia uma singularidade em relação a esses profissionais, ao seu ambiente de trabalho e a sua inserção social que precisava ser considerada, e foi nesse embate que emergiram as dúvidas e a necessidade de uma reflexão mais cuidadosa dessa ação profissional.

Essa experiência desencadeou o desejo de conhecer com maior propriedade a área de formação de professores e aprendizagem do adulto, impulsionando o meu compromisso com grupos de pesquisa e de estudos nessa área. Sob o ponto de vista da psicologia da educação, à luz da teoria das representações sociais, busquei compreender melhor os imbricados processos psicossociais envolvidos nas propostas formativas, nos quais por meio da interação social, se objetiva à transformação de visões, posturas e comportamentos do professor.

Uma das pesquisas, da qual participei como assistente, significou o “divisor de águas” em relação ao presente projeto de pesquisa. Coordenada nacionalmente pela Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), intitulada *As Representações Sociais de Professores do Ensino Médio quanto a Drogas, Aids, Violência e Prevenção*¹, realizada em 2005, junto a um grupo de professores de uma escola da rede pública estadual de São Paulo, confirmou resultados de outros estudos similares,

¹ integrava-se a um programa mais amplo, em andamento desde 1996 e relacionado a pesquisa similar, desenvolvida na EHESS (França) por Elisabeth Lage. Várias etapas desse projeto maior já foram realizadas quanto às representações sociais de alunos e tiveram seus resultados discutidos em textos e congressos de Educação e Representações Sociais.

desenvolvidos a partir de outros referenciais, porém com preocupação semelhantes, tais como o de Luz (2000), Moura (2004), Sodelli (2006), Tavares-de-Lima (2003), para citar alguns, indicando a falta de preparo desses professores para trabalhar com essa temática.

Essa semelhança de resultados, guardada a devida particularidade de cada estudo, sinalizou que os professores tratam as questões ligadas à saúde e prevenção a riscos como um problema de urgência social, demonstrando que há uma sensibilização por parte do grupo em relação à temática. Entretanto, não se vêem implicados, em sua atividade profissional, a promover a construção desse conhecimento junto aos alunos e compreendem que essa tarefa pertence aos especialistas da área de saúde, que, ao seu modo de ver, são quem detém o conhecimento científico, e, portanto, deveriam fazê-lo.

Os resultados indicam ainda que, realmente, os professores apresentam um nível de conhecimento sobre esses temas que beira o senso comum, e, em alguns casos, partilham de preconceitos e explicações, temerários de serem partilhados com os alunos. No entanto, além da falta de conhecimento sobre a temática, esses resultados também indicam a forma como esses educadores significam a tarefa educativa e a função social da escola, bem como o sentido de ser professor.

A partir desses resultados, nos quais se reafirma a necessidade da formação de professores para promoção de saúde e prevenção a riscos do ponto de vista da emergência social implicada na formação das crianças, adolescentes e jovens adultos, puxados pela ampla transformação social que estamos vivendo, também se requer, por parte dos formadores, que se observe na construção da proposta elementos teóricos, práticos e vivenciais que sejam capazes de dialogar com o sentido que os professores atribuem a si como profissionais, e, portanto, ajudem a ressignificar a sua tarefa educativa, amplificar sua compreensão sobre a função social da escola, e finalmente, construir com esse coletivo um conhecimento esclarecido sobre o tema.

Na área de formação de professores, autores conceituados como Arroyo (2000), Gatti (1996), Lelis (2008), Nóvoa (1998), Tardiff (2008) partilham da importância em se considerar a identidade profissional do professor como aspecto relevante para pensarmos os programas de formação profissional. A identidade atravessa todo o modo do ser humano estar no mundo e no trabalho, sendo, de fundamental importância que possamos considerar, no âmbito da formação de professores, a forma pela qual representam como profissionais, ao mesmo tempo em que nos possamos colocar como formadores, numa perspectiva metacognitiva, perceber como nós representamos a nós mesmos e a eles nesse processo.

Uma breve revisão de literatura, sobre identidade ou imagem de si mesmo, nos mostra que durante longo tempo considerada como expressão de um traço genético determinante e imutável, sustentada pela visão essencialista, no âmbito da psicologia. Ao contrário, no âmbito da sociologia clássica, perdurou a compreensão da identidade como resultado da ação do meio, sustentada pela visão relativista. Atualmente, sabemos que ambas posições acumularam revisões e críticas que culminaram na perspectiva conhecida como interacionismo.

Por essa perspectiva, se reconhece a identidade como processo de construção de si, engendrado nas e pelas relações de atribuição e pertença nos grupos sociais, as quais envolvem tensas e contraditórias negociações para definição, em caráter provisório, de *quem somos* e como agimos. Dentre os trabalhos que se dedicam à compreensão das identidades sociais, nessa mesma perspectiva, encontram-se Ciampa (1984, 1987); Mori (1998); Bergman (1999); Andrade (2000); Luna e Baptista (2001); Antunes (2002) entre outros.

Na condição de formadores estamos, constantemente, tendo que negociar mudanças. Somos mediadores de novas representações sociais; trazemos, parametrizados pela ciência, novos referenciais para pensar e agir, mas não apenas, somos um grupo de profissionais legitimados socialmente para influir e atribuir aos outros modos de ser e de agir de forma que nos constituímos como identidade profissional de referência.

Cabe a nós, nessa interação, portanto, um duplo cuidado, por um lado, conseguir alinhar o discurso das nossas propostas teóricas com a nossa prática, e por outro lado, recorrer à delicadeza afetiva, clareza cognitiva, sensibilidade ética necessária para estabelecer uma ponte de contato e de afirmação de ambas identidades envolvidas no processo (formador e professor), no sentido da co-laboração e trans-formação de ambos nessa trajetória, em prol da educação e do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a transformação é compreendida como um processo de interdependência entre o indivíduo e o grupo e entre grupos nos quais ambos crescem, como afirma Marková (2003, p. 368), crescer significa:

[...] o desenvolvimento da capacidade de criar novas maneiras de pensar, de definir seus limites, de modificar o ambiente e ampliar a rede de relações sociais, embora eu pense que é importante enfatizar que “crescimento” realmente significa co-crescimento, isto é crescimento de ambas as partes na diáde indivíduo/grupo, ou minoria/maioria.

Diante dessa perspectiva teórica, optei por uma abordagem metodológica que pudesse revelar o que Moscovici (2003, p. 373) chama de “luta de idéias”, ou seja, a efervescência e batalha no campo da comunicação, ao se propor uma representação social alternativa na qual se objetiva uma conversão. Todo programa formativo é uma Instituição de comunicação e tem como enfrentamento central o problema da mudança.

Por essa razão, escolhi realizar essa pesquisa, na qual, parte dos dados, foi coletada, por meio do levantamento documental de um programa formativo de professores *para a promoção de saúde e prevenção a riscos*; e parte, por meio de relatos de experiências dos formadores na realização do programa, visando dar conta da dupla exigência desse estudo. A primeira, relacionada à identificação dos elementos de sentido que cunham a representação social alternativa, razão de ser do programa formativo; e a segunda, referente à interação desses significantes no processo de conversão identitária profissional de si mesmo (formador) e do outro (professor).

A escolha pela análise documental se deu por que acredito que uma proposta formativa é um registro da forma de pensar e agir de um grupo (formadores), revelador de intencionalidade e do esforço em construir um significado partilhado, portanto, revelador de si e do outro, ao mesmo tempo, em que é também revelador da matriz social ampla e complexa de significantes na qual se constituiu.

De forma complementar, escolhi a entrevista semi-estruturada, como procedimento para coleta de dados, junto aos formadores, por que ao buscar a narrativa do sujeito que propõe a formação, objetivei encontrar, mais que uma boa narrativa, uma comunicação na qual intenção e acaso se apresentassem ao mesmo tempo, no contexto de uma experiência vivida e refletida.

Nessa seqüência, busquei abranger, na coleta de dados, elementos estruturantes e dinâmicos da comunicação da proposta formativa, que permitisse alcançar o objetivo de promover uma reflexão consequente da formação continuada de professores para promoção de saúde e prevenção a riscos na área da educação.

Os dados obtidos foram analisados pela combinação da análise documental do Programa e análise das falas dos formadores nas entrevistas, tendo a partir dessas, chegado a algumas contribuições importantes para as áreas transversais de conhecimento que compõem a questão da formação do sujeito para a aprendizagem da prevenção e do autocuidado com a saúde.

Partindo dessa introdução, o presente trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais, estruturado da seguinte forma:

O capítulo I apresenta o corpo teórico do trabalho, procurando articular as teorias da representação social e da mudança social criadas por

Moscovici (1961), às questões identitárias profissionais. Inicialmente, aborda, com brevidade os principais conceitos relativos a teoria das representações sociais, destacando as vastas possibilidades desse campo de pesquisa e dentro desse situa a questão do autocuidado em relação à própria saúde e à prevenção de doenças como objeto de estudo de uma longa linha de trabalhos; discutidos em perspectiva histórica, delineando o “pano de fundo” para introdução da formação de professores. Discute ainda conceitos relativos a mudança nas representações sociais, trazendo a teoria da mudança social, por entender a formação de professores para educação preventiva e promoção de saúde como argumento de mudança que se dá na e pela interação entre os grupos de formadores e professores, na construção das suas identidades profissionais.

O capítulo II apresenta a metodologia empregada neste estudo, fundamentando a escolha da abordagem qualitativa em razão da natureza do objeto e discutindo as categorias conceituais que orientam a pesquisa, que foram inspiradas por Marková (2006) em seus estudos recentes, que para este estudo, configuraram-se como: Eu (formador), Outro (professor) e o Objeto (formação). Descreve, ainda, a elaboração dos procedimentos metodológicos, que considerando o objetivo da pesquisa, se constituíram: construção de informações contextuais da pesquisa; levantamento documental do projeto formativo e entrevistas aos formadores coordenadores da proposta formativa e introduz o modo pelo qual será realizada análise dos dados.

O capítulo III apresenta os dados coletados, a partir dos documentos examinados, com a respectiva discussão e análise. Nessa discussão, pontos relevantes em relação ao projeto formativo são desvelados, fornecendo elementos para o aprofundamento da fase subsequente da pesquisa.

O capítulo IV apresenta os dados coletados nas entrevistas com os formadores-coordenadores da proposta formativa com a respectiva discussão e análise à luz da teoria. Nessa discussão, pontos relevantes encontrados se articulam aos já discutidos no levantamento documental, fornecendo elementos para responder ao problema da pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, apresenta-se uma síntese dos aspectos mais relevantes encontrados neste estudo, por meio da retomada das questões apresentadas nos capítulos anteriores, realçando algumas descobertas e proposições.

1 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE PREVENÇÃO E SAÚDE E A REVISÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES

1.1 Algumas Definições em Representações Sociais

O termo representações sociais¹ é usado tanto para designar uma série de fenômenos, quanto para conceituá-los, além de se referir também à teoria construída para explicá-los, delimitando um amplo campo de estudos psicossociológicos.

As representações sociais como fenômeno, decorrem da interação e da comunicação entre indivíduos e grupos socialmente situados e se constituem como um conhecimento de senso comum, cuja função é orientar a forma de pensar e agir dos mesmos, segundo Moscovici (2003).

Vários pesquisadores se ocuparam com essa definição, dentre eles: Jodelet (2001, p. 22), para quem, representação social “[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”; já para Abric (1994, p.13), representações sociais são “[...] o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica”. ; Guareschi (2000, p. 34) propõe as representações sociais como “[...] conjunto de saberes e práticas que constituem e ocupam um espaço vital e simbólico, no qual nos movemos, pensamos, falamos e somos levados a agir”, “[...] algo que tem a ver com a cultura, as crenças, os valores [...]”.

¹ Representações sociais, na perspectiva apresentada, é proposta por Moscovici, em 1961 na obra intitulada *La psychanalyse, son image et son public*, traduzida em 1978, como *A Representação Social da Psicanálise*.

Embora haja um esforço continuado, no sentido de conceituar com mais precisão as representações sociais, o próprio proposito do conceito, Serge Moscovici, se opõe a essas tentativas, optando por manter uma abertura que permita continuar expandindo seu alcance conceitual. Sob esse aspecto, encontra-se uma vasta literatura disponível: Arruda (2002); Farr (1994), Jodelet (2001), Moscovici (2001, 2003), entre outros que poderá ser consultada.

As Representações Sociais, como teoria, diz respeito à explicação do fenômeno quanto à sua origem, fins e circunstâncias da sua produção. Sob a origem, é possível dizer que criarmos representações sociais com o propósito de transformar o estranho em familiar, ou seja, incorporarmos aquilo que não conhecemos em um esquema prévio de leitura da realidade. Nessa perspectiva, compreendemos os objetos, indivíduos e eventos em relação a um prévio sistema de opiniões, crenças, atitudes, valores construídos e legitimados socialmente. Como resultado, afirma Moscovici: “[...] a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a realidade” (1984, p.24).

O modelo explicativo, de natureza psicossociológica, sobre a estruturação das representações sociais, envolve dois processos interligados e indissociáveis, chamados por Moscovici, de *objetivação* e *ancoragem*. A *objetivação* é o processo pelo qual somos capazes de tornar um objeto tangível, sob a forma de imagem, e a *ancoragem* é o processo pelo qual somos capazes de conceber e dar sentido a um objeto, dando origem a constelações intelectuais. Quando essas constelações intelectuais são fixadas, a partir da comunicação e interação entre grupos e indivíduos, se constituem, para nossa percepção, como realidades e serão utilizadas como sistemas prévios para incorporação de novos objetos.

Por essa teoria explicativa, estudamos as representações sociais para compreender a identidade grupal, a orientação dos comportamentos, das práticas e a justificação das tomadas de decisão. Trata-se, pois, de um arcabouço

teórico que nos possibilita acessar nossa sociedade presente, assumindo crescente importância, no mundo moderno, por um lado, devido à heterogeneidade e flutuação dos sistemas sociais unificadores (as ciências, religiões e ideologias), e, por outro, devido às mudanças locais operadas em qualquer conhecimento socialmente partilhado, de modo a transformá-lo em senso comum – conhecimento útil para vida e para o cotidiano dos indivíduos.

O campo de pesquisa, nessa perspectiva, é vasto e nos permite situar inúmeros objetos de representação social para serem investigados. Dada a importância atribuída, na sociedade moderna, ao autocuidado em relação à própria saúde e à prevenção de doenças; vários estudos, em representações sociais, têm se preocupado em compreender e influir sobre esse fenômeno. Em geral, os estudos visam identificar sob quais conhecimentos e sentimentos se fundam os princípios e ações de autocuidado de um dado grupo social historicamente contextualizado.

1.2 Saúde e Prevenção em Representações Sociais

O avanço em relação ao tema da saúde e prevenção no campo das representações sociais se deu a partir da década de 60, em função de alguns fatores dentre os mais relevantes: a grande popularização da ciência e a grande difusão de técnicas e teorias médicas, impulsionadas pelo crescente acesso a consultas e balizadas por uma nova relação médico-paciente. Esse fenômeno social fez emergir uma atitude totalmente nova com relação à saúde e ao corpo, transformando rapidamente crenças e imagens antigas a esse respeito.

Conforme descreve Moscovici (2003), no início dos anos 60, ele próprio e Jodelet analisaram as representações sociais do corpo, mostrando que as percepções e concepções encontradas não se aplicavam mais à realidade que estava emergindo. Perceberam que, sob a influência dos movimentos sociais de libertação da mulher, liberação sexual, difusão dos conhecimentos psicológicos e psicanalíticos, entre outros; havia uma revolução cultural em andamento que poderia ser capaz de modificar radicalmente o modo de ver e experienciar o

próprio corpo. Tiveram a oportunidade de realizar um estudo comparativo a esse anterior anos mais tarde, em 1975, identificando a mudança nas representações em razão dessas emergências sociais.

O resultado desse estudo, amplamente apresentado por Jodelet (1982, 1983, 1984, 1994), mostrou que tanto homens quanto mulheres passaram da apreensão do próprio corpo centrada no sofrimento e na doença, em que se percebia a dominância de preocupações biológicas, para ver, no corpo, a possibilidade do prazer e, na preservação da saúde, a melhoria da qualidade de vida, sendo percebida, nessa mudança, a predominância da leitura psicológica e social.

Em relação ao corpo sexual, foi possível perceber uma grande transformação no esquema corporal de homens e mulheres, revelando que ambos modificaram valores investidos na identidade de gênero - as mulheres reivindicando maior atividade na esfera social e profissional, recusando a imagem do corpo feminino como objeto, enquanto que os homens passaram a investir mais em seu próprio corpo e a valorizar mais a sua imagem.

No entanto, os estudos que sobrevieram, na década de 80, na qual se viveu o grande impacto da AIDS, foram “divisores de águas” para a sociedade moderna. A eminência catastrófica das principais características dessa síndrome - seu alto potencial de contágio, o longo tempo de incubação da doença sem a manifestação de sintomas, a grande incidência de mutação do vírus, a ação letal no organismo pelo colapso do sistema imunológico, o pouco conhecimento científico sobre a dinâmica da doença, bem como sobre os meios de intervenção terapêutica, e, consequentemente, a impossibilidade da cura; levaram a um esforço sem precedente em compreender como as pessoas dirigem seu comportamento e suas decisões para o enfrentamento dessa ameaça.

A década de 90 é marcada pelos estudos relacionados à AIDS, em razão da necessidade de se perceber a forma pela qual as pessoas representavam para si a doença, e, em decorrência, de que forma evitavam seu

contágio. Muitos estudos em representações sociais, relacionados à doenças, partilharam desse mesmo objetivo, até mesmo aqueles ligados a algumas doenças não contagiosas, em que o conhecimento de senso comum se configurou como tabu social, como foi o caso do câncer, por exemplo. Em geral, tinha-se por finalidade empreender ações voltadas à saúde pública, visando informar melhor a população, promover o autocuidado e consequentemente protegê-la dos riscos.

Os estudos em representações sociais concentraram-se em perceber quais as crenças das pessoas em relação à própria doença AIDS e sobre sua forma de contágio. Os estudos de Jodelet (1998) mostraram que havia uma grande influência do fator emocional sobre a seleção e a retenção das informações, tendo sido observada a manutenção de posturas e atitudes preconceituosas em relação aos portadores da doença, apesar da grande difusão de campanhas de esclarecimento à população. Da mesma forma, as campanhas de uso do preservativo, difundido como fator de proteção, não influenciavam o comportamento sexual, uma vez que os sujeitos não se viam como vulneráveis à doença.

À medida que a prevenção vai se colocando como perspectiva de enfrentamento da AIDS, outros problemas de cunho psicossocial vão se configurando como foco de pesquisa e intervenção, na mesma direção e com os mesmos princípios como é o caso do abuso de drogas e da violência. Ao mesmo tempo, a prevenção já se define como ação transdisciplinar, uma vez que escapa ao contorno de uma especialidade profissional, atravessa várias áreas do conhecimento e reclama o envolvimento de um conjunto de instituições sociais em sua construção. Isso por que o que se coloca como desafio é a formação de uma nova atitude frente à vida e não apenas a divulgação de uma informação.

Como reflexo desse entendimento mais amplo, a Educação emerge como campo de atuação de propostas preventivas, em meados da década de 90, tendo como marco principal, a inserção da Saúde como tema transversal de ensino pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996). Apresentada, nessa

oportunidade, como um desafio em busca de uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida, para além da transmissão de informações a respeito do funcionamento do corpo e descrição de doenças; a prevenção foi, então, reafirmada como uma ação educativa a ser realizada na escola, permeada por todas as áreas que compõem o currículo escolar e atribuída aos professores, ao longo de toda a trajetória escolar, a construção contextualizada e sistemática desse conhecimento, na formação dos alunos.

Diante desse cenário, muitos estudos foram desenvolvidos buscando conhecer as representações sociais dos professores e dos alunos em relação à AIDS, às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, abuso de drogas, violência, saúde e prevenção. Lage (1996) estudou o papel da escola na instauração do diálogo e informação dos jovens (de 10 a 14 anos), tendo revelado que a maior parte desses consideram fundamental discutir na escola temas relacionados à sexualidade, saúde e doença.

Nessa mesma orientação teórica, foi desenvolvido um amplo projeto de pesquisa denominado "O Professor e os Problemas Atuais dos Jovens", iniciado em 1996, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenando esses estudos, Placco e outros (1999) estudaram as representações sociais de alunos de 10 a 15 anos quanto às suas expectativas de vida futura, considerando os problemas da sociedade atual como Violência, Drogas e AIDS. O estudo revelou que os jovens têm, ainda, a família e os amigos como referência para conversar sobre seus problemas, sendo rara a procura do professor. Mostrou que o jovem se preocupa em ser alguém na vida, ser feliz, ter saúde, conseguir emprego e ter uma profissão, mas também, temem pegar uma doença como a AIDS, sofrer violência física e perder pessoas importantes na vida.

Em relação à questão das DSTS/AIDS, esse estudo mostrou que os jovens tinham uma percepção da condição do risco e contágio da doença e essa

se constituía em fonte de preocupação, sobretudo no início da atividade sexual. A maioria dos participantes da pesquisa já tinha refletido a respeito da AIDS. Para esses alunos, a principal fonte de informação havia sido a televisão, seguida das conversas informais com amigos; poucos citaram a família e uma minoria mencionou os professores como fonte de conhecimento sobre o tema. Afirmam que o tema já foi abordado em sala de aula, principalmente pelo professor de Ciências, mas com pouca oportunidade de debate. O estudo demonstrou, no entanto, que as idéias de contágio e de risco continham múltiplas distorções, que demonstravam que não havia compreensão do básico para assegurar uma atitude de proteção adequada.

Para a maioria, há uma ambivalência de sentimentos em relação à AIDS: por um lado, é vista como algo preocupante e ameaçador, e por outro lado, como distante de si e do seu grupo social. A atitude preventiva em relação à possibilidade de contágio é fragilizada por inúmeras questões que envolvem o comportamento sexual, desde atribuições sociais de gênero, ligada à passividade ou auto-afirmação até a idéia de entrega e confiança que se reiteram nas relações afetivas de intimidade. Outros estudos com essa mesma perspectiva são de Tura (1998), Carvalho (1998), Madeira (1998), Wu (2003), Paredes e Pecora (2004).

Em relação às drogas, o estudo mostrou que ainda prevalece a idéia de que apenas as drogas ilícitas oferecem risco de dependência e de prejuízos físicos e emocionais para o jovem. A maconha, no entanto, é exceção, pois, para muitos, é considerada uma droga *leve*. Em geral, as drogas lícitas, como o tabaco e o álcool, estão associadas à diversão, lazer e relaxamento, sendo seu consumo considerado um comportamento natural, inclusive aprendido no contexto familiar. O acesso às drogas, tanto lícitas quanto ilícitas, é muito fácil; há circulação delas em todos os ambientes freqüentados pelos jovens e a iniciação ao uso se dá principalmente pela curiosidade ou pela auto-afirmação.

A maioria desses jovens não vê problemas no uso moderado do álcool, cigarro e maconha, e pensam que o risco de uso abusivo é decorrente de

pessoas “fracas” com problemas de auto-estima. As informações que possuem sobre as drogas são decorrentes, principalmente, da conversa com amigos, seguida pela televisão, família e professores. A maioria não se sente à vontade para conversar sobre o tema com a família por temer uma ação repressiva por parte dos pais, e poucos citam a possibilidade de conversar sobre o assunto com os professores. A abordagem do tema em sala de aula ocorre em várias disciplinas como História, Geografia, Ciências, porém, como no caso da AIDS, sem possibilidade de diálogo mais aberto. Outros estudos nessa perspectiva são os de Rebello et al (2001), Abramovay e Rua (2002a), Paredes e Pecora (2004).

A percepção da violência para os jovens é mais nítida quando se trata de agressão física, embora percebam também a falta de respeito com o outro e o abuso de poder como ações violentas. Em decorrência, seus maiores temores se relacionam ao assassinato, tiroteio, seqüestro, assalto, estupro, bala perdida, dentre outras da mesma natureza. A maior fonte de informação desses jovens, sobre esse assunto, é a televisão, seguida de revistas e jornais e da própria experiência nas ruas, bares, bailes e festas. Afirmam que o tema é abordado em aula, pelos professores, dentre os quais, Português, História, Geografia e Ciências, mas sempre por meio de atividades formais, sendo raras as atividades que possibilitem o diálogo, troca de informações e experiências entre alunos e professores.

A família e a escola ainda são percebidas como lugares seguros e os atos educativos que envolvam algum tipo de comportamento agressivo, por parte dos pais ou professores, são considerados, pelo jovem, como forma de protegê-los e como tentativa de educá-los. Entretanto, grande parte dos jovens considera mais justo que pais ou responsáveis substituam atitudes de humilhação no ato educativo-disciplinar por diálogo e aconselhamento. Outros estudos que versem sobre a violência na mesma perspectiva, no Brasil, são de Spósito (2001), Abramovay e Rua (2002b), Silva (2004) e Martins (2005).

Em (PLACCO e cols., 2005) o estudo sobre As Representações Sociais de Professores do Ensino Médio quanto à AIDS, às Drogas, à Violência e

à Prevenção dá continuidade a esse projeto, tendo revelado que os professores, na escola pública pesquisada, ainda lidam com esses temas na perspectiva do senso comum; se dizem despreparados para a tarefa e sobrecarregados com demandas para as quais não têm formação adequada para realizar.

De todas as temáticas enfocadas nesse estudo, a prevenção à DSTS/AIDS e gravidez precoce parece ser a mais admitida como ação educativa pelos professores. No entanto, os resultados do estudo revelaram que o conjunto de idéias que dá sentido a essa ação está ligado ao fato de alguns professores terem sido preparados na formação inicial do curso de licenciatura em biologia. Isto significava que eles teriam recebido informações sobre o funcionamento do corpo e descrição das doenças, e podiam, então, sentir-se com domínio do conteúdo e da metodologia para realização da transmissão do conhecimento – entendida como ação preventiva.

Em relação à prevenção ao abuso de drogas, o estudo mostrou que prevalece a recusa em admitir a abordagem dessa temática como ação educativa por dois motivos: o primeiro é o fato de o professor não ter sido previamente preparado em sua formação e sentir que a sociedade está atribuindo a ele e à escola a tarefa dos pais e dos especialistas em saúde e o segundo é o fato do professor temer a represália por parte de membros da comunidade envolvidos com o tráfico de drogas.

Em relação à violência, o estudo mostrou que o professor percebe a violência basicamente como agressão física e prevê ações educativas pontuais em algumas aulas, à medida que acontecimentos sociais produzam impactos na comunidade escolar. A visão que prevalece é que a violência é decorrência de uma conjuntura social e que a escola e sua comunidade são vítimas dessa situação. Por esse estudo, a violência pareceu a temática com menor compreensão por parte dos professores, e, consequentemente, com menor expressão em ações educativas.

Com relação à prevenção como ação educativa, o estudo mostrou que o professor não elaborou para si esse conceito, confunde em seu discurso, em alguns momentos, a ação terapêutica com a ação preventiva, e, em outros, com ação repressiva. O estudo mostrou que, subjacente aos argumentos dos professores sobre a falta de conhecimento e formação, há uma reclamação sobre a falta de um conhecimento terapêutico para lidar com o aluno que é usuário de drogas e que a abordagem dessa temática com os alunos é necessariamente uma ação terapêutica, por um lado, e de repressão ao consumo de drogas ilícitas, por outro. Já em relação às drogas lícitas, como o cigarro e a bebida, o tratamento é o mesmo encontrado no senso comum, ou seja, há uma naturalização do hábito, sendo, portanto, desnecessária uma ação educativa a esse respeito.

Quando a prevenção é compreendida como ação educativa, como é o caso da prevenção às DSTs/AIDS e gravidez precoce, se apóia em ações educativas baseadas na transmissão de conhecimentos sobre o corpo e sobre a dinâmica das doenças e fica circunscrita à disciplina de Biologia, Ciências ou Educação Física.

Da perspectiva desses estudos, se observa que há um caminho bem longo de investimento em várias áreas para que se configure a Educação Escolar como instrumento social capaz de operar mudanças nas representações sociais de saúde e prevenção a doenças e a outros riscos. Procura-se orientar para que sejam sinérgicas àquelas colocadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para os quais a saúde deve ser vista como uma construção permanente do indivíduo e da coletividade, no exercício de preservação da vida e de sua qualidade, referenciado por valores sócio-culturais históricos apropriados de fontes de conhecimentos científicos atualizados.

O que primeiro “salta aos olhos”, nesses estudos, é perceber que os temas sociais presentes, abordados aqui, fazem parte de um cenário de transformação sócio-cultural que penetra os grupos sociais e são por esses

apropriados como conhecimento útil para a condução da vida de formas as mais variadas. Em última análise, um novo conhecimento só tem significado para um indivíduo se puder se inserir em um contexto de sentido prévio no qual se enraízam suas convicções, calcadas não apenas em conhecimento, mas também em crenças, valores, sentimentos que se constituíram como referentes para si a partir de sua interação com o grupo social de pertença, na experiência e na trajetória de condução da própria vida.

E o que se percebe, por esses dados, é que a elaboração desse conhecimento de si e do outro, por parte dos adolescentes e jovens, numa fase da vida em que é nuclear a pergunta sobre *quem se é*, está sendo realizada de forma distanciada dos adultos – pais e professores, não apenas, pela representação social que atribui a esse período uma legitimação do afastamento do adolescente das relações com as autoridades para buscar identificação com seus pares, mas também, por que nós, adultos, não encontramos ainda uma forma de nos relacionarmos com esse jovem que se pergunta sobre si, talvez por que isso nos obrigue a nos perguntar sobre *quem somos nós*, agora, e no que acreditamos.

Seguindo essa lógica, como formadores de professores, a quem está atribuída a autoridade e responsabilidade pela formação profissional destes, somos também provocados pelo mesmo questionamento. Por esse motivo, minha reflexão está direcionada a compreender, do ponto de vista do próprio formador de professores, quais são as representações sociais subjacentes aos conceitos, propósitos e ações desencadeados nos processos formativos de professores para a promoção de saúde e prevenção a riscos. Busco, nessa meta-análise, o sentido que os formadores atribuem ao seu trabalho, os significados que selecionam para partilhar com o grupo de professores, o modo pelo qual constroem e implementam seus modelos de comunicação, as escolhas pedagógicas, o significado que atribuem a si mesmos e ao outro, nesse processo, e suas expectativas em relação ao seu trabalho, visando contribuir com novas propostas para a formação.

1.3 Processos de Transformação das Representações Sociais

Quando uma idéia ou noção deixa o âmbito científico, se transforma em informação, passa a circular na sociedade e se constitui como uma representação social alternativa para um grupo, dispara-se uma rede de processos imbricados que se interpenetram para produzir a transformação desse conhecimento em senso comum. Esse processo se dá pela via da comunicação e linguagem, em um cenário social que envolve luta e persuasão, em verdadeiras batalhas culturais, entre o novo conhecimento e o partilhado até então pela maioria. Por esse modelo de compreensão, pressupõe-se negociação recíproca e não apenas a pressão de um grupo sobre o outro.

Embora esses processos sejam múltiplos e estejam em um ambiente de incerteza quanto aos resultados que irão produzir, é possível mencionar alguns deles e aprofundar-me mais especificamente sobre aquele que é o objeto de pesquisa desse trabalho – a formação de professores para promoção de saúde e prevenção a riscos. Isto é, parte-se do pressuposto de que, nos processos de formação de professores para promoção de saúde e prevenção a riscos, conceitos científicos e cotidianos sobre prevenção e saúde, sobre drogas e usuários são comunicados e partilhados, transformados e negociados, podendo transformar-se em conhecimentos de senso comum e se constituírem guias de comportamento para os professores.

A sociedade contemporânea se vale de múltiplos meios de promoção e difusão de idéias ou noções de saúde e prevenção a riscos, que interagem com os processos formativos de professores. Assim, temos: as campanhas educativas, envolvendo propagandas, eventos e publicidade variada; os programas de divulgação de conhecimento científico, envolvendo entrevistas com especialistas, divulgação de pesquisas, estatísticas de problemas enfrentados ou mesmo documentários; os programas políticos, envolvendo debates e críticas às medidas implementadas para os referidos enfrentamentos; os

noticiários, com suas manchetes, muitas vezes difundidas em tom alarmista, principalmente, quando relacionados à temática da prevenção a riscos, os programas de entretenimento, envolvendo a modelação do comportamento e atitude pelo forte apelo de projeção² e identificação³ que se constituem na relação do espectador com os personagens ou mesmo com as celebridades.

Porém, mesmo considerando o forte impacto e penetração desses meios, apenas quando essa comunicação se torna alvo de conversação e de debate entre os sujeitos nos grupos sociais de pertença e se inclui como objeto de atenção, interferindo em idéias existentes, possibilitando novos entendimentos e desentendimentos, a partir de numerosas formulações e reformulações é que temos a apropriação do conhecimento. Estamos diante da popularização do conhecimento e consequentemente, diante da possibilidade de uma mudança na representação social de um grupo ou indivíduo, quando esse novo conhecimento se conecta com a vida prática, se afirma como conteúdo renovado de uma nova forma de pensar.

Nessa perspectiva, a comunicação prevê interlocução entre pessoas e não a simples incorporação do que é difundido como conhecimento. Mesmo considerando o esforço de construção de uma imagem de prestígio e credibilidade como importantes atributos das instituições de difusão, seus interlocutores estão distantes da vida comum.

Para Moscovici (2003) quando se pensa em influência ou mudança de um grupo social, temos, necessariamente, que pensar a comunicação com objetivo de conseguir o consentimento desse grupo. Isso por que na apresentação de uma idéia nova implica em disparar o conflito entre o novo e o antigo e nessa perspectiva, toda a comunicação tem, necessariamente, uma intenção persuasiva – que visa, não apenas se construir como idéia no ambiente

² Projeção, segundo teorias psicológicas derivadas da psicanálise, se refere ao mecanismo psicológico pelo qual parte da nossa experiência é projetada na experiência do outro.

³ Identificação, pela mesma fonte, se refere ao mecanismo psicológico pelo qual nos reconhecemos nos outros.

da linguagem, mas, também, levantar paixões, incitar ou afastar de uma ação, predispor a determinados comportamentos e atitudes, entre outros.

Habitualmente, essa interlocução é realizada entre pessoas nos grupos nucleares de convívio, nos quais as interações se notabilizam por vínculos afetivos e por referentes identitários que articulam saberes de origens múltiplas, validados por crenças, costumes, tradições que se enraízam na herança cultural que vai sendo preservada e, em parte, reconstruída em função das novas tendências.

Por essa razão, a formação de professores não pode ser vista apenas do ponto de vista da proposição de conteúdos e técnicas, mas examinada na interface da negociação entre os grupos que se prestam a iniciar uma nova informação (formadores) e o grupo que as recebem (professores), pois, como afirma Marková (2003) cada grupo é, ao mesmo tempo, emissor e receptor de influência. Nessa perspectiva, um grupo não tem sentido sem o outro, e portanto, a formação é o meio dialógico pelo qual se estabelece o processo comunicativo, de negociação e de mudança entre esses.

1.4 Formação Identitária e Identidade Profissional

A questão identitária assume uma relevância, no contexto atual, pois se refere ao espaço, ao mesmo tempo, singular e social, a partir do qual os indivíduos constroem para si o sentido da sua vida, organizando, em torno desse núcleo de sentido, os significados partilhados com o grupo de pertença, sob a articulação de fortes vínculos afetivos de longa duração. Saber *quem somos, no quê acreditamos* e, portanto, quais são as bases que conduzem nossas escolhas para tomar decisões, é um processo contínuo na experiência de cada um e de todos nós, num movimento de equilíbrio dinâmico entre conservação e mudança.

Para Moscovici (1996), o indivíduo se projeta naquilo que representa, constrói a si mesmo a partir de suas representações dos objetos, do mesmo modo em que forma suas representações a partir daquilo que considera

como pertencente à sua identidade. Abric (1998) aponta como uma das funções das representações sociais a identitária, e é por meio dessa que os sujeitos definem a si mesmos, sempre em relação à segurança de um grupo como referência. As funções identitárias tratam de como as representações oferecem elementos para a elaboração de uma identidade pessoal e social satisfatória aos sujeitos que seja compatível com um sistema de valores e normas sociais.

A identidade é um tema complexo que reivindica para si a articulação de múltiplas perspectivas do conhecimento. No entanto, não é objetivo desse estudo proceder à revisão extensa do conceito, uma vez que o objetivo principal neste trabalho é trazer a identidade profissional como categoria para pensar a formação de professores para educação preventiva, à luz das teorias da representação social e da mudança social de Moscovici (1961). Para tanto, tomarei algumas referências que representem o sentido em que está sendo empregado o conceito neste estudo.

A concepção de identidade adotada nesse estudo está alinhada a uma visão contemporânea na qual se busca avançar em relação à visão essencialista⁴, estruturada pela psicologia, bem como à visão determinista⁵, estruturada pela sociologia, situando-se na perspectiva relacional. Nessa perspectiva, vários autores, dentre eles Tajefel (1982), Dubar (1998), Andrade (2000), Marková (2006) propõem compreender a identidade como processo de representações de si, mutável e provisório; em permanente construção, numa relação dinâmica e dialética entre atribuição e pertença, levando em conta o valor e o significado emocional da pertença do sujeito aos grupos, bem como os processos cognitivos de categorização e diferenciação que os situam no grupo como singular.

⁴ Na visão essencialista, considera-se a identidade como essência individual na qual se acredita que a identificação psíquica precede e orienta o social. (DUBAR, 1998)

⁵ Na visão relativista, considera-se a sociedade como superestrutura que condiciona a identidade do sujeito cuja única possibilidade é interiorizar as regras e papéis sociais. (DUBAR, 1998)

Com essa apropriação do conceito de identidade, me parece razoável sublinhar a família e escola como os grupos sociais de pertença, de natureza complementar, que se constituem como ambientes de fundamental importância na formação identitária do indivíduo, principalmente no que tange à constituição e ao desenvolvimento inicial do ser humano. Dessa perspectiva, nascemos em um mundo de referentes sociais preexistentes e estabelecemos trocas que vão nos constituindo nas e pelas relações vinculares com a família e posteriormente com a escola em sujeitos conscientes de si. Até aqui, parece lógico que, ao se objetivar trazer para a identidade social o conceito e o valor de que o sujeito deva assumir o autocuidado em relação à sua própria saúde e prevenir riscos de forma a se preservar saudável e íntegro, devamos principiar por difundir essa idéia entre professores e pais.

Entretanto, diante do que já foi exposto até o presente momento, já sabemos que a simples difusão desses conceitos, de modo pontual, entre pais e professores, não é capaz de levá-los a adotar novos princípios e a adquirir novos comportamentos em relação à saúde e a prevenção a riscos para si, nem tampouco construir esse conhecimento junto aos filhos ou alunos. Portanto, qual é a importância das convicções e práticas dos formadores para o processo de constituição identitária profissional do professor? Em última análise, o que está sendo considerado formação, no caso da educação preventiva e promoção de saúde?

Para responder a esses questionamentos, tomo como base Dubar (1998) quando se refere aos conceitos de *atribuição* (o quê os outros dizem que somos) e *pertença* (o quê sentimos e pensamos que somos) para buscar compreender a importância dos processos formativos que visam à constituição da identidade profissional. Isso por que é impossível definir identidade sem se referir ao outro – identidade é um conceito que só pode ser entendido *em relação a outrem*. Portanto, atribuição e pertença são momentos dentro do processo de constituir-se como identidade profissional. Nesse sentido, é possível situar a formação inicial e continuada de professores como importante instrumento social de atribuição da função docente na atualidade, segundo esse autor:

A identidade profissional na nossa sociedade se articula ao mundo da formação, mundo do trabalho e do emprego, os quais, em conjunto, estruturam o espaço-tempo individual, pois ganharam forte legitimidade para o reconhecimento da identidade pessoal e social. (DUBAR, 1998, p. 118).

Para Dubar (1998), há quatro categorias que estruturam a identidade profissional: *a identidade da instituição*, na qual o sujeito se forma ou trabalha; *a identidade de rede*, na qual se deposita o reconhecimento externo (diplomas, cursos, exames etc); *identidade de categoria profissional*, na qual se valoriza socialmente positiva ou negativamente a profissão e *a identidade fora do trabalho* que diz respeito ao reconhecimento social dos saberes práticos e instrumentais de uma profissão.

Em relação ao reconhecimento social dos saberes práticos e instrumentais de uma profissão podemos dizer que tanto a escola como instituição, quanto os professores como profissionais são, do ponto de vista da relação do cotidiano com as famílias, legitimados por serem mediadores de saberes confiáveis e condizentes com a norma culta, em relação aos quais, os pais se valem para buscar parâmetros e referências para conduzir a educação dos filhos e aos quais estes confiam a educação formal dos mesmos.

Em tese, haveria um processo de socialização duplamente dirigido: por um lado e mais especificamente, voltado para a criança e para o adolescente, dirigido à construção dos saberes escolares em articulação com as competências necessárias para vida, e, por outro, voltado para os pais, dirigido à orientação e reflexão acerca de hábitos e condutas que possam favorecer o desenvolvimento dos seus filhos.

Entretanto, a realidade não é tão asséptica assim, e se misturam, nesses ideais de escola e de professor, as condições sócio-históricas, culturais, econômicas e políticas que interpenetram as imagens institucionais e profissionais, reconfigurando seus significados, recriando seus objetivos e mudando suas práticas.

Das batalhas que se travam no cenário social atual, há grande destaque à tensão entre as imagens de escola e de professores definidas pela longa trajetória histórica desse ofício, fundadas na tradição da vocação e as imagens mais atuais, emergentes da idéia de profissionalidade. Uma tensão que tem origem na reflexão contemporânea que busca respostas para questões como: a evasão e fracasso escolar, baixo rendimento, desinteresse dos alunos pelos conteúdos escolares, grave quadro disciplinar e o impacto desses fatores no desempenho e saúde do professor e na formação do aluno.

Um olhar mais aproximado dessa tensão mostra ainda a diversidade da imagem social do professor. Embora todos sejam professores e pertençam ao professorado, é importante sublinhar que há hierarquias e essas se projetam em imagens bastante distintas em relação a ser professor, o que implica em diferenças de remuneração, titulação, carreira e reconhecimento social. Não há apenas professores de educação infantil, fundamental, médio e ensino superior; há uma visão social que acompanha cada uma dessas hierarquias e que dialoga com a auto-imagem que o professor tem de si.

Segundo Arroyo (2000), os professores da educação infantil ainda carregam uma imagem maternal com pouco contorno profissional; mais do que titulação e competência estão associadas a eles características ligadas a: simpatia, boa aparência, carinho no trato com as crianças e amabilidade no contato com as famílias; os professores das primeiras séries do ensino fundamental têm uma imagem mais definida em relação aos anteriores, maior reconhecimento social, ainda que lhes falte o estatuto profissional, em geral, no imaginário social, se associa a eles, a competência para alfabetização e a aritmética básica, além do saber dar carinho, cuidado, dedicação e acompanhamento às crianças; os professores do segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio apresentam competência técnica numa área do conhecimento, porém não conseguiram nem obter confiança social, nem conseguiram se afirmar como educadores (pedagogos condutores da adolescência), nem como docentes, como é o caso do professor universitário.

socialmente definido como professor de um campo do conhecimento reservado, pertencente a um estatuto de reconhecida competência.

Finalmente, há as heranças culturais que perpassam a identidade profissional do professor, de modo geral, como a idéia de vocação, tão impregnada na representação social dessa profissão, configurada ao longo da história, e que é extremamente difícil de apagar no imaginário social e pessoal sobre o que é ser professor. Essa herança remete à imagem do mestre divino, evangélico, salvador, devotado que se verifica viva como imagem social e auto-imagem do docente em pesquisas recentes de Tardif e Lessard (2008), Placco e Trevisan (2008), e para a qual, já se chamava atenção nas produções de autores que buscavam compreender a questão identitária, tais como: Gatti (1996), Tedesco e Fanfani (1999), Arroyo (2000) entre outros. Para esses, não se trata de estar contra ou a favor dessa herança cultural, nem acreditar ingenuamente que se trata de uma imagem do passado; é preciso considerar esses traços, bem como o peso social e cultural que encerram, ao lidar com os professores em formação.

Como categoria profissional, sobretudo os professores de educação infantil e ensino fundamental, vêm se debatendo há muito tempo com reivindicações que buscam ultrapassar os baixos salários, a falta de plano definido de carreira e as precárias condições de trabalho. Essas questões estruturais exploram atribuições de duplo sentido: de um lado, reforçam a idéia de sacerdócio, na representação social de professor, ou seja, por amor, dedicação e devoção, o professor deve dar conta da sua tarefa; de outro, torna pública pela categoria a imagem do profissional mal remunerado, com pouco acesso à cultura, de origem sócio-econômica baixa, em condições precárias de trabalho, e assim, emerge, como representação social, a imagem de uma profissão sem glamour e status, portanto, valorizada negativamente.

Como identidades individuais, não são profissionais abstratos, entes ou protótipos; são pessoas situadas, com história, vivências, experiências,

saberes, crenças e trajetória, as quais só podem ser desveladas por meio de uma atitude de dialógica, segundo Gatti (1996).

Embora as titulações, diplomas, cursos e exames confirmam a legitimidade profissional e o licenciem para a atividade docente, as identidades sociais são complexas e não dependem somente desses atributos; ao contrário, estão marcadas por traços construídos pelo tempo. Portanto, ser professor é carregar uma imagem socialmente construída, “carregar o outro que resultou de tudo” (Arroyo, 2000, p. 30).

1.5 Formação Profissional do Professor

a) Conceituando Formação

Neste estudo, o termo formação está sendo utilizado com um sentido que deve ser bem compreendido, já que a palavra, para o senso comum, costuma ter vários significados. Do ponto de vista do dicionário da língua portuguesa, *formar* é um verbo transitivo que indica a ação de constituir, dispor, fundar, organizar, dar forma, produzir, concluir um curso ou diplomar-se, enquanto que *formador* é um adjetivo usado para identificar aquele que arranja, portanto o arranjador, o organizador e *formação* é um substantivo utilizado para designar arranjo, disposição ou constituição.

Ao tomar esse conjunto de palavras para designar o processo social pelo qual se constitui institucionalmente a identidade profissional, nos apropriamos dos significados descritos acima, porém esses se tornam insuficientes para descrever a complexidade envolvida nessa ação e a representação social sobre o que é ser formador e o que é formação de professor, merecendo uma nova discussão.

Ao pesquisarmos o campo da educação, percebemos que esse conjunto de palavras tem sido compreendido e interpretado de muitas maneiras.

Por um lado, é bastante comum, sob o título de formação de professores, reunirmos vários estudos que falam sobre currículo, usando o conjunto de disciplinas que compõem um curso de graduação como sinônimo de formação inicial. Subjacente a essa compreensão está à idéia de conceber formação como um meio de transmissão de conhecimento, dando ênfase ao conteúdo a ser transmitido, numa abordagem conhecida como *conteudista*. Por outro lado, é também freqüente encontrarmos um conjunto de trabalhos que se referem à formação como sinônimo de transposição didática dos conteúdos para a situação escolar, sem a profundidade conceitual necessária, dando ênfase ao método, ficando conhecida como abordagem *tecnicista*.

Para autores como Roldão (2006), esse é um movimento pendular que pode ser observado no decorrer da trajetória histórica da formação de professores, desde que se institucionalizou essa profissão, por volta do século XVII. Mais recentemente, a partir da década de 1980, é possível verificar que há uma tentativa de se compreender formação de um modo mais ampliado, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática. Por essa perspectiva, passou-se a compreender formação como desenvolvimento de competências exigidas para o exercício profissional. A principal intenção formadora, nesse sentido, é levar o aprendiz da docência a mobilizar os conhecimentos adquiridos e transformá-los em ação, capaz de responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

Nesse cenário, algumas das concepções mais nucleares da formação de professores foram redefinidas, dentre as quais:

- aprendizagem - passou a ser compreendida como um processo de construção de conhecimento voltado sempre para situações-problema;
- conteúdo – passa a ser tratado em suas diferentes dimensões: a) a conceitual – sob a forma de teorias, informações e conceitos; b) a procedural – sob a forma do saber fazer e c) a atitudinal – sob a forma de valores e atitudes com base ética;
- metodologia – passa a ser orientada pela ação-reflexão-ação com privilégio para resolução de situações-problema;

- avaliação - passa a ser compreendida como a possibilidade de conhecer e reconhecer os próprios métodos de pensar e aprender, a capacidade de auto-regular a própria aprendizagem e descobrir/planejar diferentes estratégias para diferentes situações;
- pesquisa - atitude de investigação e compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que dizem respeito à dimensão contextual, complexa e indeterminada no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa visão, a centralidade do processo formativo é o desenvolvimento das competências e essas são definidas, segundo o Ministério da Educação, nas Diretrizes Nacionais para Formação de Professores (2001), como sendo:

- Compromisso com valores inspiradores de uma sociedade democrática traduzida por: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;
- Compreensão do papel social da escola que se traduz por: atuar nos processos de sociabilidade, nos variados âmbitos que se apresentam na escola – no coletivo dos agentes de educação, no coletivo dos professores junto à comunidade escolar, incluindo os alunos e pais; visando uma prática educativa que considere as características das pessoas envolvidas nesse processo e suas necessidades no mundo contemporâneo;
- Domínio de conteúdos a serem socializados, considerando os significados nos diferentes contextos e a articulação interdisciplinar que se traduz por: dominar conteúdos básicos da área/disciplina, saber articulá-los com os fatos atuais e significativos para a vida do aluno, saber compartilhar os saberes entre as diferentes áreas do conhecimento, ser proficiente na língua portuguesa, ter boa comunicação e saber usar as tecnologias da informação;
- Domínio de conhecimento pedagógico traduzido por: criar; planejar; realizar; gerir e avaliar situações didáticas para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos por meio do conhecimento da área e

temas sociais transversais⁶ de acordo com o contexto de relevância; criar e planejar materiais didáticos; flexibilizar tempo; espaço e agrupamento dos alunos para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem, manejar diferentes estratégias e recursos de comunicação; gestão da classe e da relação de autoridade e confiança com os alunos; intervir em situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável da autoridade e criar estratégias diversificadas de avaliação;

- Domínio do conhecimento de processo de pesquisa para aperfeiçoamento da prática pedagógica traduzida por: analisar situações interpessoais com distanciamento; sistematizar e socializar reflexões sobre a prática; manter-se atualizado em relação aos conteúdos da área, temas transversais e pedagógicos e utilizar os resultados da pesquisa para aprimoramento da prática;
- Domínio da cultura geral e profissional traduzido por: uma busca ativa para a construção de uma cultura geral, envolvendo uma familiaridade com as diferentes produções culturais e, ao mesmo tempo, estar atualizado sobre os temas relativos às tendências da educação, às tecnologias da informação e ao papel do professor no mundo atual;
- Domínio do conhecimento sobre crianças, jovens e adultos traduzido por: conhecer os aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual, sob a perspectiva científica, e também sobre as representações culturais e sociais de diferentes grupos e classes sociais e conhecer também os papéis sociais e as características psíquicas de cada faixa etária, bem como as diversas formas de representá-las;
- Gerenciamento do desenvolvimento profissional traduzido por: utilização de diferentes veículos de informação para composição da visão sobre a realidade, o uso da palavra escrita, empenho em

⁶ temas transversais se refere a forma de organizar o trabalho didático, buscando introduzir temas que correspondem a questões importantes e urgentes sob várias formas na vida cotidiana, incorporando-as para o debate no âmbito escolar, as áreas já existentes do trabalho educativo, segundo PCNs (1996)

produzir reflexões e compartilhá-las coletivamente e informar-se sobre as condições políticas da educação. Considerar a velocidade das transformações sociais, tecnológicas e científicas, mantendo abertura e flexibilidade para mudanças, buscando a necessária complementação da formação inicial com formação continuada.

- *Domínio do conhecimento relativo à realidade social e política brasileira* traduzida por: desenvolver o papel social do professor pelo domínio e manejo das condições e leis vigentes sobre a infância e adolescência, educação, profissão, a ética e as múltiplas expressões culturais associadas a todos esses temas. Nesse domínio, encontram-se discriminados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs o tratamento dos temas transversais que se referem às questões de urgência social contemporânea que permeiam a prática educativa, dentre as quais: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, sexualidade, trabalho, consumo entre outras que buscam formar para cidadania.

Por essa proposta, a formação profissional é entendida como uma preparação voltada para o atendimento das demandas do exercício profissional específico do docente (ensino-aprendizagem), na qual é necessário articular, por meio da reflexão, o saber e o fazer. Isso por que, subjacente a essa definição, está a idéia de que não basta ter conhecimento sobre o trabalho que se irá executar; é preciso “saber mobilizar esses conhecimentos e colocá-los em ação”, segundo o MEC - Diretrizes Curriculares Nacionais (2001, p. 14). Ao mesmo tempo se quer que a preparação seja, ela mesma, agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica por dotes pessoais de paciência, sensibilidade e gosto no trato com crianças e adolescentes, que assuma, ao invés dessa, a visão do professor que se qualifica por um saber específico e que se revela por sua profissionalidade no trato do ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes.

A principal característica dessa preparação é estabelecer uma coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.

Isto quer dizer que o aluno da docência deve experienciar atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização na sua formação, semelhantes aos que se pretende como formador que sejam concretizados nas suas práticas pedagógicas. Metodologicamente, é esperado que a aprendizagem do futuro professor se construa com foco em situações-problema ou desenvolvendo projetos que estimulem a interação de diferentes conhecimentos.

A formação continuada, por essa proposta, é apresentada como uma exigência profissional para manter-se em processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento de competências, ao longo da vida, em função da velocidade das transformações sócio-culturais, econômicas e técno-científicas presentes na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, rompe-se com os modelos clássicos de educação continuada para docentes que se constituíram historicamente como iniciativas de reciclagem⁷ de conhecimento ou de metodologias de ensino.

Para Nóvoa (1991), as concepções de formação podem ser sintetizadas em dois grandes grupos: as que seguem os modelos estruturantes e as que seguem os modelos construtivistas. Os modelos estruturantes se referem àqueles que, como vimos acima, são organizados previamente a partir da lógica da racionalidade técnico-científica⁸ e aplicados a diversos tipos de professores, de forma homogênea. Já os modelos construtivistas partem de uma reflexão contextualizada para organização da formação, em geral, partindo das necessidades dos educadores e visando resolver questões anteriormente identificadas pelos mesmos.

Sob modelos estruturantes, se encerra a perspectiva de, por um lado, considerar a universidade como o lócus da produção e circulação do conhecimento recente nas diferentes áreas, tendo, portanto, a atribuição de

⁷ O termo “reciclagem” refere-se a refazer o ciclo de formação segundo Candau (1996). Porém, como o termo é também utilizado para se referir ao reaproveitamento do lixo, muitos autores criticam seu uso para se referir à formação de professores.

⁸Racionalidade técnico-científica se referem aqueles organizados segundo a visão tradicional, em que o ensino e a aprendizagem se assentam a partir de fundamentos desenvolvimentistas, padronizando o que deve ser ensinado e de que forma atendendo as perspectivas do mercado de trabalho, segundo Nóvoa (1991).

organizar a formação, e, por outro lado, as escolas como meros espaços de aplicação de conhecimentos científicos e aplicação de metodologias de ensino. Candau (1996) mostra que esse modelo clássico é o que mais vem sendo praticado nos sistemas educacionais para formação continuada de professores sob a forma de quatro modalidades: convênios entre universidade e secretarias da educação; oferta de cursos de especialização, cursos ministrados pelo próprio Ministério da Educação e Secretaria da Educação e órgãos afins; e as ações de apoio à escola, sob a forma de parcerias com ONGs em modalidades presenciais e a distância, incluindo-se aí uma diversidade de mídias entre elas: os vídeos, computador, as teleconferências e a própria TVEscola.

As novas tecnologias rompem com as fronteiras geográficas e temporais tradicionais da formação continuada, mas ainda se apresentam sob a concepção dos modelos estruturantes, isto é, não inovam a prática, apenas inovam a organização do espaço e do tempo de formação, usando os moldes já consagrados, isto é, como acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas.

Sob os modelos construtivistas, se propõe que a formação continuada seja voltada para o professor reflexivo, tendo como espaço privilegiado para ação formadora, a própria escola e, como eixo da formação, o seu cotidiano. Nessa perspectiva, a formação continuada é entendida como um trabalho reflexivo da prática docente como forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, levando-se em conta a cultura escolar e as etapas de desenvolvimento profissional do docente, isto é, os anseios e necessidades na fase inicial do seu exercício profissional, na fase em que já possui considerável experiência e que se encaminha para aposentadoria. Assim, nessa perspectiva, se fazem sérias críticas às situações padronizadas e homogêneas de formação, nas quais se ignoram as diferenças dos contextos no qual se insere o docente.

Entretanto, essa perspectiva não é simples e nem ocorre espontaneamente; é preciso ter em mente que a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores e os programas de

formação devem estar estruturados em torno de problemas e projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. É importante que a prática reflexiva se volte para a identificação dos problemas do cotidiano escolar e em como resolvê-los na perspectiva de uma prática coletiva, construída pelo grupo de professores, numa produção de conhecimento de responsabilidade de todos os envolvidos.

Para tanto, segundo Nóvoa (1991), é necessário que se criem novas condições para desencadear esse processo; isto significa que as instituições escolares possam se organizar segundo tempos institucionalizados que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica, por meio de reuniões dentro da carga horária dos professores; que inclua o programa de formação contínua; que se proponha à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola e a avaliação coletiva deste, e a sistematização das práticas pedagógicas, segundo a metodologia da pesquisa-ação.

O formador, nessa perspectiva é o coordenador pedagógico, para quem se atribui um novo papel, nessa concepção, que é o de estar compromissado com a formação contínua dos docentes na escola, organizando a formação em serviço, em torno de temas ou problemas detectados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores.

Essa formação deve favorecer o acesso destes aos conhecimentos científicos pertinentes aos diferentes temas, desde as teorias que analisam o processo educativo, passando pelos estudos relativos ao processo de construção do conhecimento, até os conhecimentos específicos que tratam diretamente o tema em questão.

Com esse redimensionamento da ação do coordenador pedagógico, quer-se que esse profissional ultrapasse os aspectos burocráticos da organização do cotidiano escolar que dizem respeito a planos de aula, objetivos, avaliação, notas, freqüência, entre outros e assuma a característica de formador, seguindo as atuais tendências da formação continuada, baseada na ação-reflexão-ação,

partindo de dois princípios: primeiro, convertendo as próprias experiências do coletivo de professores em situações de aprendizagem; e segundo, realizando uma reflexão crítica da própria prática pedagógica. Ainda se recomenda, nessa perspectiva, que, para efetivar essa proposta, é importante que os dirigentes das escolas e órgãos gestores consigam contribuir para modificar a inserção desse profissional que, ao longo da história, se converteu em um mero assistente de assuntos administrativos da escola.

Nessa concepção, se vê a necessidade que o novo papel desse profissional seja construído também em espaços de troca com outros da mesma função, a fim de reduzir a insegurança e instaurar um clima de confiança que só pode ser conseguido no espaço coletivo.

Para Tardif (1991), o segundo eixo das atuais tendências de formação continuada é a valorização do saber docente, ou seja, direcionar parte da investigação e pesquisa científica para conhecer os saberes dos professores, pois, é preciso compreender as relações entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação; como surgem esses saberes; como tais saberes se incorporam às vivências individual e coletiva; como se traduz em habilidades de saber fazer e saber ser.

O terceiro eixo orientador das atuais tendências da formação continuada de professores se refere ao ciclo de vida dos docentes, concepção que foi desenvolvida por Hubermann (1992) e que diz respeito à linha de pesquisa que visa aproximar as etapas do ciclo profissional de professores das etapas do ciclo de vida do adulto referidas na psicologia.

Nessa perspectiva, se propõe comparar pessoas no exercício de suas profissões por uma abordagem psicológica e sociológica e compreender como as características de uma pessoa exercem influência sobre a organização e como são influenciadas por esta. Diante do exposto, se busca levar em consideração tanto à identidade pessoal, quanto a profissional e social do

professor, em sua heterogeneidade para o planejamento das ações de formação continuada.

Em revisão a esse processo, desencadeado a partir de meados de 1990, percebemos que, ao buscar o eixo das competências para definir a formação, houve um avanço em relação às propostas anteriores que se deu pela extensão e abrangência da proposta formadora com a clara intenção de desenvolvimento da profissionalização do professor, buscando referenciá-la no contexto atual da sociedade.

No entanto, a crítica que se tem feito a esse modelo é que não se refere à dimensão do sujeito da ação em relação, ou seja, a relação formador-aprendiz de professor, ainda se caracteriza por ter um foco sobre os meios, sem a visão humanista e personalizada na qual se insere a relação formadora, que é, por definição, uma relação de pessoas, um encontro de gerações, entre aqueles que se constituíram como identidades profissionais a quem se atribui a autoridade para conduzir esse processo e os que aspiram a constituir-se como tal.

Ao lado disso, como se trata de uma enorme reforma com impacto sobre a complexa realidade do sistema de formação profissional na qual se interpenetram inúmeras dimensões dentre as quais: as das prioridades políticas e econômicas; as da cultura institucional do ensino superior e da própria formação identitária dos formadores e das representações da sociedade em geral sobre o que se espera de um ensino superior, bem como dos próprios alunos, se pode perceber que esse processo de reforma não se dá de modo linear; ao contrário, sofre todo o tipo de ajustes e reajustes que muitas vezes guardam bem pouco da proposta do documento oficial.

Em relação especificamente à formação de professores em educação preventiva e promoção de saúde que se insere por essa proposta, na condição de temática transversal, se observa que essas não se encontram contempladas na formação inicial de professores de ensino básico ou

fundamental ciclo I nem com relação à forma e nem tampouco em relação ao conteúdo.

Em relação à formação inicial de professores do ensino fundamental II e médio, nos cursos de licenciatura, se vê que permanecem os currículos fragmentados por área de conhecimento, e, consequentemente, essa temática específica é tratada apenas na área de Biologia e, freqüentemente, na perspectiva da transmissão de conhecimento sobre o corpo humano e transmissão de doenças.

Sendo assim, parece plausível pensar que, apesar das temáticas transversais estarem propostas, em tese, na formação inicial do professor, ainda não estão acontecendo na prática dos processos formativos, pois, não alcançaram a cultura institucional do ensino superior tanto na reorganização do processo formador em torno de projetos, quanto na apropriação e domínio desses conteúdos pelos próprios formadores, de modo a se estabelecer como uma dimensão significante para a constituição da identidade profissional do professor.

A formação continuada é hoje o modo pelo qual se dá a iniciação do professor nessas temáticas, na maioria das vezes sob a forma de cursos de curta duração, realizados por profissionais da área da saúde. É oferecida, em geral, nas seguintes modalidades: capacitação, na qual se aplica a uma ação formadora visando que o professor adquira uma capacidade que não esteve presente na sua formação inicial, que, em geral, vincula-se as novas ações propostas para serem desenvolvidas pelo professor junto aos seus alunos; atualização, se refere a uma ação formadora que visa manter o professor informado com o que há de mais recente sobre a temática em questão; treinamento, que se refere à ação formadora que pretende desenvolver habilidades específicas para que o professor possa assumir determinadas atitudes ou aplicar diferentes metodologias em sala de aula.

Ao se compreender a formação identitária como descrito anteriormente neste estudo, como um processo de construção de longo prazo, tanto do ponto de vista individual quanto social, então por que se sustenta a

reiterada ação das reformas na educação? Qual a idéia subjacente a essa ação? Cursos de curta duração sobre essas modalidades podem ser considerados formação?

Nessa perspectiva parece relevante uma pesquisa que vise analisar as representações sociais de formadores subjacentes aos conceitos, propósitos e ações desencadeados nos processos formativos de professores para a educação preventiva e promoção de saúde, do ponto de vista do formador, de forma a compreender o que orienta suas escolhas na condução do próprio trabalho.

b) Formação Inicial e Continuada

A formação inicial de professores ganha especial importância na tensão entre atribuição e pertença, anteriormente referida, pois, em última análise, as atribuições predicativas que definem o que é ser professor fazem parte do processo de construção da identidade profissional e ganham relevância em função da forte mobilização do sujeito em alcançar a relação de pertença com o grupo profissional. Entretanto, não podemos dizer o mesmo em relação à formação continuada, foco do presente trabalho, que, ao contrário, lida com um frágil ambiente motivacional, decorrente, dentre os muitos fatores, dos baixos salários, da falta de um plano de carreira e do pouco reconhecimento social.

Embora todo espaço de formação, quer inicial, quer continuada, seja um espaço de negociação entre as identidades que foram herdadas pelo sujeito no seu percurso social e as identidades atribuídas na formação inicial, as atribuições predicativas da profissão são colocadas como condições genéricas, e, portanto, a identidade profissional se constrói como imagem idealizada com maior aproximação dos modelos identitários positivos partilhados e com menor possibilidade de análise crítica dos processos e conteúdos.

Na formação continuada, ao contrário, o espaço de negociação se dá entre identidades que já estão legitimadas socialmente pela certificação de um diploma, já foram admitidas pelo sistema, normalmente por um concurso público.

Assim, os sujeitos passam a reconfigurar sua auto-imagem profissional na e pela sua atividade do sujeito em relação com a prática social docente, portanto, no âmbito da própria experiência, consolidando aspectos identitários que lhes assegurem responder aos compromissos relativos à atribuição do seu papel profissional.

Esse contexto, no qual se forjam as relações cotidianas do exercício profissional, emerge como principal fonte de sentido do qual os sujeitos se valem para a constituição de modelos identitários. Como nos lembra Mori (1998), é “nas condições históricas e sociais em que se vive que decorrem as determinações e alternativas de identidade do indivíduo e seu grupo de referência”, (p.13). E continua:

[...] na construção da identidade contam as relações vividas pelos homens e a fase de desenvolvimento de cada indivíduo. Não obstante, há uma *relativa* liberdade de escolha de sua própria comunidade e seu próprio modo de vida no interior das possibilidades dadas. [...] Ainda que seja em condições previamente dadas, os homens fazem a sua história e constroem sua identidade também quando vivem, o que lhes parece ser possível e necessário viver. (p.17).

Portanto, é fundamental considerar as diferenças/desafios entre a formação inicial e a continuada, bem como a interrelação desses ambientes com o exercício profissional e o ambiente institucional para o qual trabalham os professores em exercício. Na formação continuada, nos encontramos com identidades profissionais mais consolidadas, definidas por uma bagagem sócio-cultural e institucional que se recriou nas adaptações ao ambiente e se validou para si e para o outro como autoridade de um saber profissional que lhes confere isonomia com o formador. Nesse contexto, o processo de formação deve se dar com base na dialogicidade e reflexibilidade, posições de influência mútua visando alterações das representações de si e do conhecimento de todos os envolvidos no processo com vistas à melhoria dos resultados relativos à formação do aluno, dando centralidade às oportunidades e dilemas do ensino e a perspectiva da cooperação entre as várias áreas do conhecimento na construção da educação.

Entretanto, muitas práticas de formação continuada têm se lançado como meio de salvação para a crise do ensino sob o discurso dominante da desvalorização de saberes e práticas docentes, buscando uma conversão identitária apoiada em manuais e modelos de *ser professor*, de modo geral, trazendo ideais progressistas por preocupação das agências governamentais apoiados pelo conhecimento de especialistas. Tais abordagens apresentam uma tendência ao abstracionismo, segundo Azanha (1992), por que ignoram a dinâmica das práticas escolares, aniquilam os movimentos dos agentes sociais em exercício, sua trajetória e sua herança cultural.

Tanto as *reformas* na Educação e seu freqüente esforço de implantação quanto muitas das propostas em formação continuada se fazem sob o argumento de que a escola tem que acompanhar as mudanças, as rupturas de mercado, as novas tecnologias, e, como em qualquer empresa, precisa agilizar as transformações dos seus processos produtivos, atualizando-se e reciclando suas peças desgastadas, nesse caso, as mentes dos professores que nela trabalham. É um modelo maquínico. A formação humana é um processo de longa duração que envolve necessariamente o princípio da continuidade. Não é possível construir sentido para vida sem partilhar significados entre pessoas e sem contarmos com ambientes estruturantes no qual “pessoas” nos ensinem *ser humanos*.

O aprendizado do significado da cultura, das formas coletivas de pensar e agir, de significação e ressignificação da existência, da cultura, da transmissão da memória coletiva, dos valores, das representações sociais e da formação de identidades, como nos lembra Arroyo (2000) é onde se situa o compromisso social e profissional da escola e de seus mestres. Este lugar é muitas vezes ignorado, pois:

[...] Tanto o pensamento político conservador, quanto o progressista têm dificuldade em ver os processos educativos situados nessa dinâmica, nesses tempos históricos de longa duração, porque não situam a educação no campo da cultura, dos valores e das identidades, da socialização e da formação, mas no campo das competências, habilidades, conhecimentos e técnicas supostamente sempre em progresso, em mutações curtas, em rupturas. (ARROYO, 2000, p. 154).

Com essa colocação, não se atenua a importância de se considerar o futuro e as mudanças, mas de respeitar um processo que tem que se dar por meio de articulações e ressignificações e não pela quebra de imagens até então constituídas.

Nessa perspectiva, parece bastante apropriado buscar estudar a formação continuada como fenômeno e escolher estudá-lo pela ótica dos formadores num esforço de metacognição, isto é, um exercício de reflexão sobre a própria forma de pensar a si e suas ações como agente de um processo social produtor de identidade profissional.

Por essa razão, este estudo busca compreender e analisar as representações sociais dos formadores subjacentes aos conceitos, propósitos e ações desencadeadas nos processos formativos de professores ao construir e implementar um projeto formativo em educação preventiva e promoção de saúde para os professores da rede de ensino pública.

2 - METODOLOGIA

2.1 Diretrizes Metodológicas

O objetivo deste estudo foi analisar as representações sociais dos formadores subjacentes aos conceitos, propósitos e ações desencadeados no processo de formação continuada de professores para educação preventiva e promoção de saúde. Para tanto, se ocupou em estudar a proposta de um projeto formativo em decurso na rede pública e o ponto de vista dos formadores propositores.

Esse estudo partiu para a formulação metodológica da compreensão da formação continuada de professores como um fenômeno de natureza complexa, construído e legitimado no contexto de determinantes sócio-políticos, históricos e culturais. Para atender a essa natureza do objeto de estudo e o foco na temática da educação preventiva e promoção de saúde, procurou traçar, inicialmente, a trajetória histórico-social das motivações que produziram essa intenção formadora, criando um pano de fundo para a análise dos dados, essencial do ponto de vista da Teoria das Representações Sociais, opção teórica desse estudo, pois segundo Moscovici:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos os pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, quanto pela nossa cultura. (2003, p.53)

Em seguida, partindo da hipótese de que *todo ato de formação pressupõe uma intenção de mudança que busca se objetivar por meio do diálogo*

simbólico e comunicativo de uma idéia entre o EU e o Outro, o estudo seguiu a linha de pesquisa voltada aos estudos da Identidade Social, uma vez que o foco do processo formativo, nesse caso específico, não é apenas transformar a forma de pensar desses professores para mediarem um novo conteúdo aos alunos, mas, também, e especialmente, provocar uma mudança na sua Identidade Profissional que permita incluir a educação preventiva e a promoção de saúde como tarefas constituintes da educação.

Existe uma vasta produção de trabalhos sobre representações sociais assim como uma variedade de abordagens metodológicas que se refere ao caráter plural das linhas de pesquisa desenvolvidas por essa teoria e este estudo, procurou se referenciar na vertente, atualmente, desenvolvida por Marková que explora a dialogicidade¹, para quem, o estudo das representações sociais se dá pela conversação e outros meios de comunicação baseados na linguagem.

Segundo essa autora, “As representações sociais estão inseridas nos sentidos das palavras e, por conseguinte, são recicladas e perpetuadas através do discurso público”, MARKOVÁ (2000 p. 321). Essa vertente foi escolhida por permitir explorar as questões de identidade social pelo processo de três componentes: o eu, o outro e o objeto; nesse caso, o formador, o professor e a formação de professores para educação preventiva e promoção de saúde.

Na perspectiva dialógica do conhecimento social se busca explicar a identidade pelos múltiplos pares *Eu-Outro*, enraizados culturalmente, em sua dinâmica de oposições, reciprocidade e reconhecimento social por meio da relação comunicativa e simbólica que se estabelece nesse processo.

Por conseguinte, a aproximação da representação social dos formadores caminhou margeando o sentido que os formadores atribuem ao seu trabalho; os significados que selecionam para partilhar com o grupo de professores; o modo pelo qual constroem e implementam seus modelos de

¹ Dialogicidade é a expressão da capacidade humana de estabelecer distinções, começando pela concepção e compreensão do mundo em termos de si mesmo e do outro, segundo Marková (2006).

comunicação; as escolhas pedagógicas; o significado que atribuem a si mesmo e ao outro nesse processo e suas expectativas em relação ao seu trabalho.

2. 2 Procedimentos da Pesquisa

Todo ato de tomar a palavra implica na construção de uma imagem de si e do outro no plano da alteridade² e toda a imagem produzida por si e comunicada visa se consolidar como referência, ganhar sentido de continuidade e compreensão mútua entre si mesmo e outro. Por essa razão, a primeira parte deste estudo toma a palavra escrita de um coletivo de profissionais, organizada como projeto, visando a formação continuada de professores para educação preventiva e promoção de saúde, em sua trajetória histórica, para estudar a dialogicidade entre a identidade profissional (formador), a identidade concebida do outro (professor) e a representação social quanto à formação e o sentido do objeto de interação a ser construído (educação preventiva e promoção de saúde).

Nessa primeira parte, o estudo se ocupa também de buscar compreender o projeto, inicialmente, como uma resposta a questões sociais contemporâneas, expresso como marco no momento da sua proposição, e, posteriormente, na interação com seus pares, expresso pelas fases sucessivas de concepções e ações no tempo. De acordo com as diretrizes metodológicas, o acompanhamento desse processo reflete não apenas o processo reflexivo de um conjunto de profissionais implicados nessa construção, mas também, as interações no tempo, constituídas pela rede de influências mútuas nas quais podemos ver reveladas as dinâmicas de atribuição e pertença desses sujeitos sociais em movimento.

Na segunda parte, por meio de entrevistas, o estudo toma a palavra de profissionais que atuam na concepção do projeto, na construção da proposta, na seleção e na organização dos materiais, assim como daqueles que transpõem

² Alteridade se refere à imagem simbólica que construímos sobre o outro – indivíduo ou grupo, portanto, o ponto de vista subjetivo que nos permite nos situar em relação ao outro, baseados na inferência dos processos psicosociais de identificação e diferença, segundo Jodelet (2006).

a proposta para a dimensão pedagógica, construindo o primeiro plano dessa modalidade de formação.

No conjunto dos dois procedimentos – levantamento documental e entrevistas, buscou-se apurar no discurso, quer escrito ou falado, os diálogos travados, de modo simbólico entre Si mesmo e o Outro, na proposição da formação para educação preventiva e promoção de saúde, bem como as imagens projetadas de Si e do Outro. A partir disso, considerou-se de que modo esses diálogos e imagens se aproximam das representações sociais do que é ser formador e do que é ser professor que contribuem para as escolhas presentes no processo formativo, tanto no que se refere à concepção, quanto à ação. E, finalmente, frente à análise reflexiva desses dados que pretende poder influir positivamente sobre o cenário futuro da formação de professores para educação preventiva e promoção de saúde.

2.3 Contextualização da Pesquisa e Coleta dos Dados

Após a construção dos referentes teórico-metodológicos, a pesquisa foi planejada considerando o *lócus* apropriado para sua ambientação. Nesse sentido, se buscou uma situação social na qual se pudesse ter acesso a um discurso sobre formação continuada de professores para educação preventiva e promoção de saúde. Para tanto, se elegeu um projeto cuja identidade institucional é legitimada no âmbito da educação, no Brasil, o qual vem sendo implementado desde 1996 na rede pública de escolas de grandes centros urbanos, portanto, passível de ser estudado em sua trajetória histórica por meio do levantamento documental das comunicações expressas em seus textos escritos e em suas sucessivas fases.

Por se tratar de uma pesquisa em ciências sociais, cuidou-se dos devidos preceitos éticos ligados a: apresentação e esclarecimentos sobre os objetivos do estudo; permissão para a divulgação e publicação dos dados obtidos

e garantia do sigilo, tanto da identidade institucional quanto a identidade dos participantes da entrevistas. Por essa razão, a descrição do campo da pesquisa é cuidadosa, evitando quaisquer problemas dessa ordem.

O levantamento documental foi realizado junto à equipe de profissionais, que, atualmente, coordenam as ações do projeto e se configurou pelo estudo detalhado dos seguintes documentos:

- a) textos que se referem às apresentações e reapresentações do objetivo e dos princípios do projeto à comunidade escolar e ao professor, em particular;
- b) texto que se refere à trajetória do projeto que apresenta o conjunto de ações que, para a equipe, se constituíram como marcos concretos dessa construção;
- c) textos que se referem à produção de idéias de educação preventiva e promoção de saúde, por especialistas, publicados especialmente como meio de subsidiar as ações educativas junto à comunidade escolar;
- d) textos que se referem ao conteúdo do curso de capacitação de educadores para prevenção a riscos, oferecido no início das ações do projeto de iniciativa estadual;
- e) textos que se referem ao curso de formação em prevenção do uso indevido de drogas para educadores de escolas públicas, na modalidade EAD, de iniciativa federal;
- f) textos produzidos, a cada dois anos, em média, sob a forma de manuais ou cartilhas como material de apoio, visando às ações a serem desenvolvidas em sala de aula que acompanham um Kit contendo livros especialmente selecionados sobre uma temática específica no âmbito da educação preventiva e promoção de saúde.

Para o levantamento dos dados, se procedeu à leitura dos textos acima mencionados, buscando identificar as representações sociais dos formadores quanto aos conceitos, propósitos e ações desencadeadas nos

processos formativos de professores em educação preventiva e promoção de saúde, partindo das três categorias conceituais (Eu-Outro-Objeto), nesse caso **Categoria 1** : *Identidade Profissional do formador* (EU); **Categoria 2**: *A identidade profissional do professor concebida* (OUTRO); **Categoria 3**: *A Formação de Professores em Educação Preventiva e Promoção de Saúde* (OBJETO).

A apresentação dos dados do levantamento documental em quadros – que se referem a cada categoria no qual se dispõem duas colunas: a primeira, com a seleção de indicadores do discurso relativo aos temas explorados e a segunda, trazendo leituras possíveis, por parte do pesquisador, que são incorporados parcialmente no texto de discussão e análise dos dados e se encontram como apêndice ao final do capítulo.

Foram realizadas quatro entrevistas com formadores, sendo dois formadores-propositores e dois formadores-regionais. As entrevistas foram semi-abertas seguindo alguns eixos construídos com a finalidade de por um lado, ampliar a base de dados para responder ao problema da pesquisa, por outro lado, manter-se no foco. Os eixos norteadores da entrevista se encontram descritos no capítulo que se refere a análise das entrevistas.

Da mesma forma que no levantamento dos dados dos textos escritos, se procedeu em relação à análise das entrevistas, usando as mesmas categorias, porém, abordadas de modo a estimular o entrevistado a falar de si, do outro e do trabalho, em seu aspecto mais dinâmico, isto é, do ponto de vista das interações atuais e da sua trajetória; ao mesmo tempo, buscando explorar ainda outros pares Eu-Outro que pudessem amplificar a compreensão das escolhas envolvidas nos processos formativos, tais como: exigências e pressões burocráticas do Estado e a cultura institucional a qual se filiam.

A apresentação dos dados levantados, por meio das entrevistas, se encontram discriminados na análise por recortes de falas dos sujeitos discriminados a partir das categorias conceituais referidas anteriormente.

2.4 Sobre a Análise dos Dados

Considerando o objeto de estudo – analisar as representações sociais de formadores subjacentes aos conceitos, propósitos e ações desencadeados nos processos formativos de professores para educação preventiva e a promoção de saúde – segui-se a abordagem fundamentada por Marková (2006), para quem, é possível nos aproximarmos das representações sociais pelo estudo da linguagem e da comunicação dos grupos.

Os dados foram estudados seguindo o procedimento de “análise do discurso” no qual se procurou fazer inferências a partir da comunicação escrita (levantamento documental) e oral (entrevistas) dos formadores analisando as representações sociais subjacentes às concepções, propósitos e ações desencadeados nos processos formativos de professores para educação preventiva e promoção de saúde, bem como as possíveis articulações com a forma de compreender a si (formador) e o outro (professor) nesse processo.

A análise da produção escrita, bem como a fala de um grupo pertencente a uma identidade profissional, no caso os formadores, foi vista, nesse estudo, como expressão ao mesmo tempo individual e coletiva, partilhando da compreensão contemporânea em psicologia social de que todas as manifestações de linguagem são criações históricas e coletivas. Portanto, possíveis de traduzirem a experiência desse grupo, suas emoções, preocupações e suas realidades sociais. Esse procedimento permitiu explorar o ato reflexivo de um grupo sobre sua própria ação, ao mesmo tempo em que revelou a interação e a interdependência da constituição de um grupo pelo outro.

Considerando que o texto de um projeto formativo é sempre argumentativo, baseado num diálogo concebido, visando à transformação da representação social do outro, a análise se centrou na tensão que se estabelece

no cerne dessa ação social e que se polariza entre a idéia de mudança/preservação de si e do outro na intenção formadora.

Essa tensão foi analisada como propõe Marková (2006), pela evidência de que é essa a força implicada na comunicação quando se objetiva a mudança nas representações sociais de um grupo social e emerge como proposta dialógica entre os grupos.

O estudo, portanto, foi direcionado a buscar não apenas analisar as representações subjacentes aos conceitos, propósitos e ações desencadeados pelos processos formativos de professores para educação preventiva e promoção de saúde, mas também, compreender essa espécie particular de conversação ou diálogo entre Eu e o Outro que se estabelece no ato de pensar uma ação que visa propor uma representação social alternativa a um outro grupo social.

Nesse sentido, a interpretação que se pretendeu foi sempre proceder à tríade dialógica: o eu (formador), o outro (professor) e o objeto (a formação para educação preventiva e promoção de saúde); vendo-a como unidade inter-relacionada, em movimento, manifestada nas concepções, propósitos, escolhas e ações do formador.

A interpretação que se objetivou, nesse estudo, foi um exercício de compreensão ativa, por parte do pesquisador, em relação aos múltiplos diálogos, que se precipitam na natureza argumentativa das propostas formativas, por parte dos formadores-propositores. A interpretação foi feita à luz das teorias: das representações sociais e da mudança social e pretendeu oferecer elementos para ampliar as possibilidades de diálogo e troca entre esses grupos sociais, e consequentemente, ampliar as possibilidades de mudanças e transformações, por meio dos processos formativos.

2.5 Referência Histórica

A emergência do projeto se dá em meados da década de 90 e se constitui como discurso institucionalizado no âmbito da educação, precisamente, a partir de 1996. Esse período apresenta um movimento de objetivação no discurso institucional que parece condensar discussões e reflexões de grupos de autoridades sociais comprometidos, de um lado, com a redemocratização do país, precipitada pela grande transformação do cenário político brasileiro ocorrida na década de 80, com a queda do domínio militar; de outro, em sintonizar-se com as grandes transformações sócio-culturais em curso, relativas principalmente à *emancipação do sujeito social*³ e, de outro, ainda, entrar em sinergia com as transformações globais, reverberando novos condicionantes éticos, políticos e econômicos fundamentados pelo conhecimento científico-tecnológico.

As ações concretas, orientadas pela visão democrática, como por exemplo, as eleições diretas, a liberdade de expressão, a queda da censura na mídia em geral, o acesso à informação de qualidade, a abertura e o debate de temas antes considerados tabu, a multiplicidade de recursos e técnicas midiáticas, os canais de defesa de grupos excluídos do poder de manifestação, entre outros; são feitos que criaram novas condições e novos referentes para uma reorganização social em torno desse novo eixo de sentido, com impacto e desdobramento desde as instituições até o indivíduo em sua vida cotidiana.

Do ponto de vista da Instituição Educacional parece haver uma efervescência produtiva por parte dos grupos sociais implicados na construção desse período, tanto em consonância com o cenário nacional mais amplo quanto com o cenário mundial. No início da década de 90, temos como marco a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem⁴”, na qual, se *relembra* a educação como direito de todo

³ A *emancipação do sujeito social* é um termo bastante usado nas ciências sociais para definir, da perspectiva da visão pós-moderna, a expectativa e a construção da condição social humana pela dialética do reconhecimento de si como identidade, ao mesmo tempo individual e social.

⁴ Documento da UNESCO produzido na Conferência Mundial sobre Educação que se deu em Jomtien, na Tailândia, de 05 a 09/03/1990 em que o conjunto de representantes das Nações Unidas se comprometeu a cooperar e aderir ao propósito de empreender ações visando atingir o objetivo de **educação para todos**. A UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1945) funciona como um laboratório de idéias e como uma agência de padronização para formar acordos universais nos assuntos éticos emergentes; agenciar conhecimento, disseminar e compartilhar informação e promover a cooperação internacional entre seus 193 Estados Membros e seis Membros Associados nas áreas de educação, ciências,

e qualquer cidadão, mas, também, e principalmente, *se reconhece*, por um lado, o papel central da educação na organização e construção social presente e futura com reflexos na coletividade e na individualidade, e, por outro lado, *se reconhece*, o grave quadro de deficiência dessa instituição para fazer frente ao seu papel social e para dar conta do objetivo proposto.

Sendo assim, a declaração é uma carta de intenções que visa orientar um compromisso mundial com a construção desse objetivo, reconfigurando as necessidades básicas de aprendizagem. A centralidade do processo educativo, por essa afirmação, é a *aprendizagem*, definida como desenvolvimento de competências escolares (leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas) e apropriação de conteúdos (conhecimento, habilidades, valores e atitudes) que sejam articulados a vida dos aprendizes e lhes permita se constituir como seres humanos dignos e éticos, conscientes da permanente necessidade de aprender, preservar sua herança cultural e conviver com a diversidade em um mundo interdependente.

É ainda um chamado para que se adote uma *visão abrangente* na qual se vê a concretização do enorme potencial para o progresso humano vinculado ao acesso das pessoas à educação, porém, por meio de um *compromisso renovado*. Tal compromisso significaria, de um lado, ir além dos recursos e estruturas institucionais tradicionais buscando novas possibilidades como resultado da convergência do aumento da informação e da descoberta de tecnologia. De outro lado, ultrapassar os indicadores educacionais tradicionais de tais como: matrícula, freqüência e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma, buscando aqueles que traduzam a aquisição e resultados efetivos da aprendizagem relativos a conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores.

cultura e comunicação. O foco desse trabalho é criar condições para um genuíno diálogo, baseado no respeito a valores compartilhados e na dignidade de cada civilização e cultura.

Propõe-se, também, *ampliar os meios e o raio de ação da educação básica* de modo que se torne inclusiva da diversidade, da complexidade e do caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos. Nessa proposta, se conceitua aprendizagem como um processo que se inicia com o nascimento e se extingue na vida individual com a morte; portanto, há que se implicar com as famílias e comunidades para que se amplie o raio de ação da aprendizagem durante todo o processo da educação básica, desde os cuidados com a educação infantil, passando pelo apoio e atenção das necessidades sócio-culturais das crianças em idades mais avançadas bem como aquelas requeridas pelos adolescentes e jovens adultos, incluindo para todas as fases do desenvolvimento a abordagem de questões e problemas sociais.

Os meios de, efetivamente ampliar os raios de ação, são todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social com a ressalva de que esses devem se constituir como um sistema integrado – complementar visando criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida.

Para se alcançar o objetivo do acesso da educação para todos, se propõe à universalização da educação, a melhoraria da sua qualidade bem como a tomada de medidas efetivas para reduzir as desigualdades construídas até o momento nos diversos grupos sociais por: gênero, raça, credo entre outras formas de discriminação. Ainda, em relação ao caráter universal e considerando que a aprendizagem se dá em interação com outros fatores, se propõe que cuidados de assistência em nutrição, cuidados médicos, apoio físico e emocional estejam integrados à educação básica e ao alcance das famílias e comunidade de adultos.

Por essa declaração, se define que a atribuição da responsabilidade pela educação de todos, se dará na esfera do Estado, nos níveis nacional, estadual e municipal, prioritariamente; mas que seja fortalecido o conceito de parceria e alianças, de um lado, com outros setores da sociedade, e de outro lado, com os órgãos e profissionais de educação. Nesse processo, é exaltado o

papel vital dos educadores e das famílias, e, para tanto, se afirma à necessidade de melhorar as condições de trabalho e de formação dos docentes.

Para tanto, estabelecem que se desenvolverá uma política contextualizada de apoio, articulada aos setores social, cultural e econômico para provisão e “utilização da educação básica para a promoção individual e social” e que esse processo deve se objetivar pelo compromisso político, medidas fiscais, reformas na política educacional visando seu fortalecimento institucional, melhoria do ensino superior e incentivo à pesquisa científica. Em relação às provisões, se busca tanto atrair verbas de setores do próprio sistema econômico como da comunidade internacional visando empreender a educação para todos como responsabilidade comum e universal para todos os povos, fortalecendo ao mesmo tempo a idéia de solidariedade como a de correção de disparidades econômicas.

É possível ver que a reverberação das idéias constantes nessa declaração, reaparecem em outros textos e ações, durante essa década, dentre esses, a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/9.394 de 20/12/96 na qual se encontram os princípios e as normas instituídas para a educação básica, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares, elaborados pelo Ministério da Educação para quem colaboraram o pensamento acadêmico, a avaliação de políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior por meio de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação e prática docente.

Sendo assim, a lei é um marco para que se faça a reforma da educação básica no Brasil e se constitui como parte do apelo à democratização do acesso e da melhoria da qualidade da educação básica e do reconhecimento da sua centralidade para o processo de fortalecimento e sustentabilidade da própria democracia no país. Dessa perspectiva, apoiada nos princípios de liberdade e solidariedade humana; o texto reorienta as atribuições dos principais atores sociais envolvidos nesse processo (Família e Estado) a fim de que suas

ações objetivem o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, embora atribua o dever da educação à Família e ao Estado, a função desse texto é disciplinar a *educação escolar* em suas instituições próprias e por essa razão, vemos que todo o argumento é construído nessa direção.

A visão subjacente a essa proposta de lei é a mesma do documento anterior em que se vê o progresso humano vinculado ao acesso das pessoas ao sistema educativo, porém, não esse em vigência, mas um sistema reordenado de acordo com as novas demandas sociais, redimensionado para ser capaz de operar com base na ampliação do conhecimento e da tecnologia e produzir resultados efetivos da aprendizagem, traduzidos por conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores para a construção da vida individual e coletiva.

A redefinição da educação como sendo um ato de *natureza complexa* (plurideterminada); *mutável* (vinculada às necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos situados); *inclusiva* (alcançar a diversidade) e em *processo permanente* (integrando todos os ciclos da escolaridade) bem como as estratégias para reconfigurar a educação com vista a alcançar o acesso para todos e apoiada em quatro eixos: melhoria da qualidade da ação educativa; redução da desigualdade de oportunidades nos diversos grupos sociais; parceria com outras instituições assistenciais e inclusão das famílias e comunidades de adultos no processo educativo são também convergentes ao documento anterior.

A atribuição da *responsabilidade* pela educação escolar é assumida prioritariamente pelo Estado, nos níveis nacional, estadual e municipal; em parceria com outros setores da sociedade por meio da formulação de políticas públicas, garantia de acesso a vagas da rede pública, garantia de padrões mínimos de qualidade (relação alunos-classe; insumos indispensáveis para realização do ensino-aprendizagem), fiscalização e supervisão de resultados; e viabilizada nas instituições educativas pelos educadores a quem se confere por

essa perspectiva, maior autonomia, responsabilidade e participação na construção desse processo, mas que se antevê a necessidade de melhorar suas condições de trabalho e de formação profissional.

Ao final, temos a afirmação do próprio texto que se pronuncia em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, instituindo a Década da Educação, a partir de um ano da publicação da Lei que marcará o encaminhamento ao Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes.

Desse mesmo período, é a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵, em 1997, considerado o grande avanço dessa reforma, pois, ao mesmo tempo em que criou referenciais para configuração de um padrão nacional de qualidade e modernidade para formação escolar, também, respeitou a realidade local pela natureza flexível e aberta de sua concepção.

Os Parâmetros foram produzidos como meios de comunicação dessa nova representação de sociedade, de consagração dos ideais democráticos, da articulação desses ideais como base para a formação do ser humano e do chamamento dos profissionais da educação para o exercício da sua função social nessa construção.

Em consonância com os outros documentos referidos anteriormente, a formação do cidadão⁶ é o objetivo primordial dos Parâmetros e a idéia subjacente é que há um conjunto de atitudes e valores a serem construídos ao longo do processo educativo, além do conteúdo específico de cada área do conhecimento para alcançar essa meta.

⁵ Segundo MEC/SEF (1997), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, foram elaborados de modo a servir de referencial para o professor, respeitando a sua concepção pedagógica e a pluralidade cultural brasileira. Abertos e flexíveis, foram concebidos para serem adaptados à realidade local, de cada região, sendo úteis para balizar toda a ação docente no âmbito da formação escolar, na expectativa de contribuir para atualização profissional do professor.

⁶ A idéia de cidadão, presente nesse texto, se refere ao sujeito cônscio dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental e ao processo educativo como um meio para formar esse sujeito participativo, reflexivo e autônomo.

Dentre esses, os Parâmetros destacam: *o respeito a si mesmo e ao outro*; posicionamento crítico nas diferentes situações sociais; a construção da relação de pertinência a identidade nacional; a valorização da pluralidade sócio-cultural do Brasil; a percepção de si como parte do meio ambiente, o desenvolvimento e o autoconhecimento em sua totalidade: afetiva, cognitiva, física, ética, estética, de inter-relação pessoal e inserção social; conhecer e cuidar do próprio corpo adotando atitudes e hábitos saudáveis; desenvolver a possibilidade de comunicação por meio de diferentes linguagens; saber utilizar diferentes fontes de informação e de tecnologia para produzir conhecimento e questionar a realidade, propondo-se problemas e buscando ativamente resolvê-los.

Para alcançar esse propósito, os Parâmetros apresentam uma visão de unidade para o ensino-aprendizagem em que se entrelaça a apropriação e amplificação do conhecimento disciplinar – as aprendizagens de conteúdo com a aplicação e articulação desses saberes para a vida prática – e as aprendizagens construídas em torno de projetos. A base teórica que orienta as ações pedagógicas dos Parâmetros é a sócio-construtivista⁷, em que se privilegia, como ponto de partida para a aprendizagem, os saberes dos alunos, respeitando a heterogeneidade desse coletivo. A aprendizagem, no contexto escolar, é apresentada como uma construção permanente, que se dá, na e pela interação do grupo de alunos entre si e desses com o professor, constituindo-se ao mesmo tempo em um processo favorecedor da construção e conhecimento de si, do outro e do mundo.

Os Parâmetros são uma obra complexa e extensa, copilada em volumes dividida pelos ciclos que compõe a educação básica (educação infantil, ciclo I do ensino fundamental, ciclo II do ensino fundamental e ensino médio) e

⁷ A pedagogia sócio-construtivista é formulada com base nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem desenvolvidas por Vygotski. O diferencial dessa teoria em relação a outras, é sua premissa de que é na interação interpessoal que se constrói o conhecimento e que é pela interação que se produz a apropriação, o desenvolvimento pessoal e a autonomia. Por essa razão, o nome sócio (relativo à natureza social do ensino-aprendizagem) e construtivista (relativo ao processo de desenvolvimento).

organizada por área de conhecimento e por temáticas de relevância social. Para atender ao objetivo do presente estudo, se dará ênfase as temáticas transversais, já que projeto que aqui será examinado se vincula diretamente a essa esfera de domínio.

Os temas relativos à Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual foram escolhidos por identificar um conjunto de preocupações da sociedade contemporânea consideradas importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana, e que, portanto, precisam ser alvo da ação educativa. Com a denominação temas transversais, se procurou inscrever essas temáticas não como novas áreas disciplinares, mas como uma forma discriminada de trabalho didático, ao mesmo tempo em que, inclui as questões sociais, definitivamente, no currículo escolar, como questões de aprendizagem e de reflexão para os alunos.

Dentre os critérios adotados para eleição dos temas, se considerou a urgência social indicando a preocupação com questões graves que obstaculizam a construção da democracia, o exercício da cidadania e que afrontam a dignidade humana ou deterioram a qualidade de vida.

Segundo os Parâmetros (1997), em *Ética*, se objetivou tratar questões relativas ao respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano; em *Pluralidade Cultural*, o tratamento das questões relativas ao conhecimento e riqueza da diversidade etnocultural da sociedade brasileira, a aprendizagem da aceitação, tolerância e convivência respeitosa pelas diferentes formas de expressão cultural e do repúdio ao preconceito e a todas as formas de discriminação; em *Meio Ambiente*, se procurou tratar a questão da ecologia, dando a conhecer a grande rede que interliga todos os seres vivos e as relações de troca com o meio ambiente, de modo a buscar um equilíbrio sócio-ambiental sustentável; em *Saúde*, se buscou tratar as condições que se entrelaçam para produzir a saúde pessoal e social, a aprendizagem do autocuidado, a valorização, discernimento e cultivo de hábitos saudáveis, a prevenção a riscos; a compreensão da saúde como direito e

responsabilidade pessoal e social; em *Orientação Sexual*, se procurou problematizar questões relativas a sexualidade ligadas a mitos e tabus, o conhecimento e respeito ao próprio corpo, possibilitar aos jovens o exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa com a adoção de condutas preventivas e valorização de ambos gêneros nos relacionamentos afetivos e sexuais.

Em linhas gerais, por esse documento, se reconhece que a problemática social deva ser tratada de modo diferenciado das áreas convencionais, ao invés de um conteúdo isolado em uma única área, se propõe que seja integrado e extensivo a todas relacionadas. Nessa perspectiva, a transversalidade é um princípio organizador que transforma a prática pedagógica pois, rompe com o conteúdo específico e com a atuação formal correspondente, ampliando a responsabilidade do professor e da escola com a formação do aluno o que reorienta a definição de objetivos educacionais, conteúdos e ação didática.

Parafraseando o PCN, a transversalidade diz respeito à dimensão didática e se refere à possibilidade de estabelecer na prática educativa uma relação entre aprender na realidade e da realidade conhecimentos teoricamente sistematizados com implicação na constituição e na formação identitária do aluno (PCNs - vl. 8, 1997, p. 31).

Desse modo, a proposta da transversalidade impele a escola como instituição para refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes dos alunos e do próprio corpo docente, de forma sistemática e contínua, com tratamento cada vez mais aprofundado no decorrer de toda a escolaridade.

Em 1998, o PNE - Plano Nacional de Educação⁸, é instituído como projeto de lei, seguindo uma reivindicação histórica de várias instâncias da sociedade conforme consta no próprio documento tendo por objetivos gerais: a

⁸ Plano Nacional de Educação – O plano traça as diretrizes para todos os níveis de ensino para os próximos dez anos e se apóia em dados de pesquisa que descrevem as especificidades e desafios de cada uma das etapas, assim como as diferenças históricas e regionais a que estão submetidas – consultas, no Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública e a urgente democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais pela participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e com a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares.

Em razão do objetivo deste estudo, se focará as diretrizes relativas a formação dos professores, constantes do Plano. Nesse texto se reconhece que a melhoria da qualidade do ensino é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação e que somente será alcançada por uma política global de valorização do magistério que inclua, simultaneamente, a formação profissional inicial, a formação continuada, as condições de trabalho, salário e carreira. Isso por que, esforços para produzir melhoria na qualidade de ensino, apenas por meio da formação inicial têm sido pouco eficazes como demonstram os dados de pesquisa que apóiam a formulação do Plano.

A idéia presente no Plano é a de que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação seja considerada como uma das condições para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.

Para tanto, propõe que a formação profissional inicial assegure o desenvolvimento da pessoa do educador, enquanto cidadão e profissional, desenvolvendo o domínio dos conhecimentos, tanto relativo ao objeto de trabalho com os alunos quanto dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem e uma formação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo.

Na *formação inicial* se propõe a superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, bem como a cisão entre a formação pedagógica e a formação de conhecimentos específicos. Para a *formação continuada* há uma forte justificativa de sua importância, em decorrência do avanço científico-tecnológico e de exigência de alto nível de conhecimento imposto pela sociedade moderna, sendo, proposto para tanto, portanto, dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. Buscando melhor qualificação profissional e de desempenho.

Dos princípios estabelecidos, por esse Plano, para os cursos de formação inicial, em linhas gerais, se procurou *fortalecer a formação teórica*, tanto relativa a conteúdos específicos quanto os pedagógicos; *colocar a atividade docente como foco principal da formação*, com o propósito de integração entre teoria e prática; *estender a formação* alcançando a formação cultural, o domínio de novas tecnologias de comunicação, a análise e crítica dos atuais problemas da sociedade, da cultura e da economia; *incluir questões psicossociais* relativas à educação dos alunos; *reconfigurar a experiência formativa*, colocando a pesquisa como princípio formativo, enfatizando o trabalho coletivo interdisciplinar e o compromisso social e político com o magistério.

Nesse novo desenho, a formação inicial dos professores foi colocada sob a responsabilidade das instituições de ensino superior nos termos do art. 62 da LDB por se considerar essa Instituição, devido aos seus atributos de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática; o espaço social próprio para garantir a qualidade considerada necessária para cumprir tais objetivos.

A formação continuada de professores foi considerada como parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e da possibilidade de abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação à distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos e organizados a partir das necessidades expressas pelos professores.

A finalidade dessa formação será a reflexão sobre a prática educacional e a condição para aperfeiçoamento: técnico, ético e político. A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá à coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. A formação continuada de professores da rede privada relativa será de responsabilidade das respectivas instituições.

Vamos percebendo que há uma congruência e uma tônica nesses textos visando a reconstrução dos princípios democráticos, voltada, principalmente para a consolidação desses valores entre os sujeitos sociais, do início de sua aprendizagem *para a vida e para ser no mundo*, com desdobramento em todas as esferas do sistema educativo.

As propostas dessas Diretrizes foram constituídas, ao longo de um período de quatro anos, publicadas em 1999 no documento: “Subsídios para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos e Formação de Professores”.

A perspectiva da reforma da formação de professores é que essa se torne ao mesmo tempo, uma crítica à visão tradicional “[...] de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens adultos” (Ministério da Educação, 2001, 0.14), e se proponha, ao invés disso, a uma qualificação de alto nível profissional, reconhecendo que essa qualificação se inicia com a formação inicial e deverá se estender ao longo da vida por meio da formação continuada.

O objetivo da reforma foi buscar, a partir dos novos desafios propostos pela reforma Educacional no país, considerando, sobretudo, as novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas, uma revisão da formação docente capaz de disparar os processos de mudança nas instituições

formadoras. Tais mudanças, por essa proposta, não poderiam ser superficiais, ao contrário, deveriam passar pela definição e estruturação dos conteúdos para responder as necessidades da atuação, assim como pelos processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento de competências indispensáveis para assegurar um efetivo preparo profissional do professor para desempenho de sua função nessa nova realidade social.

As questões a serem enfrentadas pela formação dos professores, em relação à Educação básica, se projetaram em uma revisão do campo institucional e curricular, buscando atender as necessidades de preparação e qualificação profissional que atendesse as especificidades de cada um dos ciclos.

No que tange ao campo institucional, em relação aos professores da educação infantil e o ciclo I do Ensino Fundamental (de 1^a. a 4^a. Séries), uma das questões centrais se refere ao nível de exigência de qualificação que historicamente esteve condicionada a um curso de formação de nível médio. Essa distância e diferença na formação entre os professores polivalente e os especialistas, não se justifica tecnicamente, pois o nível de complexidade da tarefa é similar ao longo de toda a trajetória da educação básica, e ao mesmo tempo, cria uma desarticulação na formação de professores que repercute na trajetória escolar dos alunos.

Em relação ao professor especialista, o problema a se superar é a chamada “formação apêndice” em que se concede ao bacharel, por meio de licenciaturas curtas, o diploma de licenciado. Essa modalidade de formação faz com que se privilegie a formação de conteúdos e competências específicos da área e o relativo à licenciatura seja realizado como uma complementação simplificada, o que freqüentemente tem resultado, por um lado, na utilização de improviso no exercício da atividade docente em larga escala. A proposta, então, foi buscar um projeto de formação integrada, articulado em suas diferentes etapas.

Outros pontos que se revelaram importantes no tocante ao campo institucional foram: buscar condicionar a organização institucional à organização

curricular, invertendo a lógica atual, já que é a instituição que deve dar condições primeiras para a viabilidade do currículo; abrir as instituições formadoras para as novas demandas sociais apresentadas pela educação escolar; as novas dinâmicas culturais e a diversidade de tecnologias e espaços educacionais; contemplar o estudo e a análise dos documentos oficiais que configuram as Diretrizes e Parâmetros para o Sistema Educacional Brasileiro.

Em relação ao campo curricular, a reforma pretendeu ultrapassar:

- a) a desconsideração do repertório de conhecimento prévio dos aprendizes de docente; desde modelos aprendidos ainda como alunos, até por experiência profissional construída por alguma atividade docente já realizada em sua trajetória. Ainda sobre repertório prévio, também a desconsideração das insuficiências das aprendizagens da escolaridade básica que muitos alunos da docência apresentam. Para tanto, propõe-se aos cursos de preparação que se tenha como ponto de partida as necessidades de aprendizagem desses alunos, tomando para si a responsabilidade de suprir deficiência da escolaridade básica e a construção da visão de profissionalidade em sintonia com o projeto social que irão assumir.
- b) o tratamento inadequado dos conteúdos sem a clareza necessária sobre o conhecimento do objeto de ensino e sua expressão escolar (transposição didática). Desse modo, os cursos preparatórios atuais ou concentram-se no conteúdo específico que o aluno da docência precisa aprender ou no que precisam ensinar, desconsiderando a unidade existente entre essas duas dimensões para o exercício profissional do professor. Além dessa, podemos citar, entre outras articulações necessárias com os conteúdos da formação que são desconsideradas: o contexto sócio-histórico e cultural em que são produzidos e a perspectiva interdisciplinar e sua relação com a vida real. Para tanto se propõe que esses níveis de articulação e apropriação do conteúdo sejam providos na formação dos professores.

Os princípios orientadores da reforma procuraram balizar o que consideraram uma formação profissional de alto nível e ao mesmo tempo

desconstruir a visão clássica do professor como uma pessoa vocacionada. A concepção de competência foi apresentada como nuclear por essa proposta. Tal concepção consiste em direcionar os esforços da formação para que o futuro professor possa mobilizar o conhecimento apreendido, transformando-o em ação, isto é, a aprendizagem que integra múltiplos recursos para construir uma resposta adequada ao contexto profissional em que a demanda emerge.

A simetria invertida⁹ é um dos traços da profissão que a reforma propõe que se considere no planejamento das ações de formação do futuro professor, no sentido de torná-la análoga à experiência de aprendizagem que ele deve promover aos seus futuros alunos.

A visão de aprendizagem proposta é a construtivista, isto é, aquela que concebe os indivíduos como construtores dos seus conhecimentos em um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida na e pela interação e convívio humano, constituindo-se em competências que lhe permitem a apropriação dos elementos de significado da cultura.

Sendo assim, a formação de professores, por essa proposta, considera fundamental levar em conta as características individuais dos aprendizes da docência, suas experiências de vida e sua forma de pensar a profissão, ao mesmo tempo em que propõe que sejam desafiados por situações-problema que os estimulem a refletir, experimentar, ousar e agir mobilizando os conhecimentos por si construídos em ação pedagógica.

A concepção de conteúdo é ampliada para abrigar o conceito de competência profissional e se refere a três dimensões básicas: a conceitual que diz respeito às teorias, informações e conceitos; a procedural que se refere ao saber fazer e a atitudinal que se refere aos valores e atitudes necessários a atuação profissional e que devem estar referendados no projeto pedagógico da escola. A metodologia de ensino usada deve ser coerente com o conteúdo,

⁹ Simetria invertida é definida, no próprio documento que trata da reforma, como um conceito que descreve um traço peculiar da profissão e da prática do professor em que a experiência como aluno será constituinte do papel do futuro professor sendo portanto imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada desse profissional. (2001)

buscando que a aprendizagem seja significativa para o exercício profissional do futuro docente e que componha a rede de significados partilhados por esse grupo social.

A concepção de avaliação é parte integrante e permanente do processo de formação e deve possibilitar diagnosticar lacunas no processo de aprendizagem dos alunos, apurar resultados alcançados em relação as competências a serem constituídas e propor mudanças no processo formativo quando necessárias. A finalidade dessa proposta de avaliação no processo formativo é, por um lado, propiciar elementos para que o futuro professor saiba identificar suas necessidades de formação e saber qual o investimento que precisa fazer para o desenvolvimento profissional, por outro lado, conhecer e reconhecer a forma pela qual pensa e aprende a fim de que possa auto-regular a própria aprendizagem em diferentes situações.

Por essas diretrizes, se inverte a lógica tradicional da organização curricular, centrada em um elenco de disciplinas obrigatórias para tomar como referência o conjunto de competências profissionais pertinentes à docência. Nesse sentido, as competências passam a orientar a seleção e organização dos conteúdos, e respectivamente, conduzir os tempos e espaços curriculares.

As diretrizes também oferecem um detalhamento sobre as competências que deverão constituir a formação profissional para docência, das quais se focalizará apenas aquelas relacionadas a esse estudo. No texto, em *competências referentes à compreensão do papel social da escola*, há um item que diz que a prática educativa deve levar em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo; e em *competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico*, diz que o aluno de docência em formação deve aprender a criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento disciplinar, de área, das temáticas transversais ao currículo escolar e dos contextos sociais que forem pertinentes a aprendizagem escolar.

Paradoxalmente, a função social da escola e as temáticas transversais, justamente o que vem se considerando a inovação da reforma da educação, têm pouca expressão nas Diretrizes para Reforma da Formação de Professores para a Educação Básica. Ao mencionar o papel social da escola, o texto da reforma fala em gerar competência ao futuro professor para compreender essa função sem que essa tenha sido incluída como função no seu próprio processo formativo, atendendo mais ao plano conceitual do que ao atitudinal.

As temáticas sociais transversais são citadas como recurso de aprendizagem para o desenvolvimento dos alunos entre outros conhecimentos que os futuros professores devem saber gerir, planejar, avaliar... ; mas, também a transversalidade não foi incorporada como proposta da organização didática da formação, nem tampouco previsto o conhecimento das temáticas transversais como objeto da formação, remetendo novamente ao plano conceitual. Nota-se maior atenção à questão da interdisciplinaridade, mas não propriamente a uma relação interdisciplinar constituída no processo formativo, em que o futuro professor se relacione com outros de áreas diferentes, focando, ao que parece, em gerar a competência de articulação dos diversos conhecimentos para a resolução de problemas.

Traçado esse panorama geral, passo a contextualizar o projeto, alvo da análise desse estudo, que se apresenta a rede de escolas públicas com a seguinte proposição: “O governo do Estado (...), por meio da Secretaria da Educação, em parceria com a Secretaria da Saúde, apresenta o Projeto (...), voltado para a promoção da saúde e da melhoria da qualidade de vida da população escolar ...”, [...] a ser implantado na rede escolar de 5^a. a 8^a. séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio...”, objetivando se tornar “[...]um Programa de Educação Continuada que propicie condições para o desenvolvimento da auto-estima dos alunos e do senso de responsabilidade sobre a saúde individual e coletiva, promovendo a redução do abuso de drogas, das DST/Aids e da violência”, voltado para “Professores, diretores, professores-coordenadores, supervisores de ensino e assistentes técnico-pedagógicos”.

Os princípios básicos apresentados pelo projeto são:

- a) a concepção da escola como local privilegiado para o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos adequados a uma vida individual e coletiva saudável e a concepção de educação como processo de construção da autonomia do indivíduo, por meio da ação-reflexão-ação norteiam a proposta da educação para promoção de saúde e prevenção a riscos no âmbito escolar;
- b) as ações implicadas nesse objetivo são definidas como sendo aquelas capazes de promover o desenvolvimento humano e, portanto, fazem parte do que se denomina prevenção primária ou primordial. Essa se insere no princípio mais amplo em que as ações educativas se voltam para: construção da idéia de respeito por si e pelo outro; desenvolvimento da autonomia pessoal; preparo para vida democrática e cidadania; conhecimento e reconhecimento da diversidade e fortalecimento de relações interpessoais solidárias.
- c) O modelo voltado para a valorização da vida saudável é indicado para nortear as ações do projeto no âmbito escolar e se inserem no quadro de orientações constantes nas Diretrizes para Educação Básica e Parâmetros Curriculares Nacionais pelas quais se atribui a educação básica a responsabilidade pelo acesso do aluno ao conhecimento socialmente produzido, nesse caso específico, em saúde com vistas a desenvolver uma leitura crítica sobre o estilo e condições de vida com sentido de prepará-lo para realizar escolhas saudáveis.
- d) as ações voltadas a educação preventiva em relação as DSTs/AIDs, abuso de drogas e violência são destacadas na proposta de intervenção do projeto por se inserirem no que foi compreendido como temáticas contemporâneas de emergência social e para as quais se propõe como eixo norteador a noção de vulnerabilidade individual, institucional e social¹⁰.
- e) as ações educativas referentes ao projeto estão propostas de modo a se inserir no contexto sócio-cultural de cada região.

¹⁰ vulnerabilidade está relacionada a comportamentos que criam a oportunidade de infectar-se ou adoecer, nas diversas situações já conhecidas, não sendo devido pensar na decorrência imediata da ação voluntária dos indivíduos ou grupos, mas sempre relacionados a condições objetivas do meio natural e social em que tais comportamentos se dão e ao grau de consciência dos sujeitos ou grupos, segundo Ayres (1995).

- f) as ações do projeto são propostas como ações educativas planejadas e incorporadas ao Projeto Político Pedagógico das Escolas, construídas e realizadas por professores de todos os componentes curriculares em consonância com os Temas Transversais dos PCNs.
- g) as ações do projeto são propostas para estenderem-se à comunidade escolar, envolvendo pais e familiares e integrando outras instituições que possam dar suporte ao cuidado da saúde e da prevenção e redução de riscos.
- h) A continuidade das ações do projeto é planejada por infra-estrutura institucional, uma vez que considera que a construção desse objetivo é de longo prazo.
- i) Autonomia, criatividade e troca de experiências são princípios valorizados para orientar as estratégias e recursos ao integrar a educação para saúde e prevenção a riscos ao âmbito escolar.

Os objetivos específicos do projeto propostos:

- Capacitação de educadores das escolas da rede pública para implantar, como parte integrante do Plano Escolar, a promoção de saúde e prevenção a riscos no âmbito da sua comunidade escolar;
- Capacitação de educadores das Diretorias de Ensino – DEs para assessorar, acompanhar e avaliar a implantação e a implementação dessas ações na escola;
- Dotar escolas e oficinas pedagógicas de materiais didáticos específicos para o desenvolvimento dessas ações;
- Criar espaços informais de discussão e reflexão envolvendo várias instituições na rede de ações de promoção de saúde e prevenção a riscos.

A avaliação do projeto é proposta para ser realizada em cada Diretoria de Ensino por meio de um processo contínuo que permita aperfeiçoar o planejamento e ganhar maior efetividade nas ações.

O discurso de apresentação do projeto, em suas linhas gerais, como se pode ver, se insere na mesma sintonia dos demais, integrando o projeto nacional de redemocratização do país, *a ser construído*, por meio da formação de cidadãos conscientes de seus deveres e direitos sob a responsabilidade e esforço conjunto do Estado, Escola e Família.

Sendo assim, a inscrição nessa matriz deixa clara a convergência dos princípios adotados em todos os outros documentos e, ao mesmo tempo, possibilita antever as especificidades que compõem as questões relativas ao objeto do projeto que é consolidar a concepção ampliada de educação em que a dimensão das temáticas sociais, incluindo a da saúde e prevenção a riscos, possa efetivamente ser incorporada pela escola.

Portanto, a contextualização detalhada, ao lado de oferecer um panorama histórico para justificar a emergência do projeto, como discurso social relevante, também oferece condição para que a análise documental do projeto possa ser tomada como reveladora do sentido do discurso coletivo sob o qual se gera a representação social em relação à formação de professores para as temáticas sociais, em especial a educação preventiva e a promoção de saúde.

3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO LEVANTAMENTO DOCUMENTAL

Tomando-se como ponto de partida o projeto de formação continuada de professores para educação preventiva e promoção de saúde, em sua trajetória histórica, se fará a apresentação dos dados coletados discutidos e analisados segundo o descrito na metodologia da pesquisa.

Desde esse ponto do estudo é importante ressaltar que as análises sobre os dados são inferências do pesquisador baseado no contexto histórico e na interpretação realizada de acordo com o enquadramento teórico, não se pretendendo nem a categoria de verdade e nem tão pouco do único modo de compreender a realidade. A contribuição deste estudo em respeito aos seus próprios limites de alcance, se insere no conjunto de esforços de outros pesquisadores que buscam por meio dessa mesma vertente teórico-metodológica ampliar a forma de compreender o mesmo fenômeno e sugerir meios de intervenção objetivando sua modificação.

A análise do Levantamento Documental é encaminhada, como dito anteriormente, por meio da apresentação dos dados em quadros. Os quadros são compostos por duas colunas, sendo a coluna da direita reservada aos indicadores de discurso e a da esquerda, a uma análise preliminar desses indicadores sob o título: Leituras Possíveis.

O objetivo da apresentação, por meio de quadros, foi dar ao leitor uma visão geral dos dados que foram selecionados para análise, bem como levantar algumas pistas para reflexão sobre as leituras que foram sendo realizadas durante sua construção e que se farão incorporar na discussão e análise dos dados propriamente ditas. Os grifos encontrados nos trechos

selecionados dos documentos são meus e reforçam o conteúdo que se destacou para a análise.

Desse modo, o texto de discussão e análise que se segue, após a esta apresentação, recupera esses dados procurando articulá-los entre si e com a base teórica do estudo, dando corpo ao texto e fazendo referências aos quadros. No entanto, a título de facilitação da leitura, são resgatados exemplos de trechos do discurso, contidos nos quadros, para que não seja necessário retomá-los a cada momento em que são referidos no texto.

Os títulos dos quadros indicam as categorias de análise criadas, a partir do estudo conceitual, que, como dito anteriormente, se referem ao estudo da emergência no discurso dos referentes da Identidade do Formador (EU), do Outro concebido (Professor) e do Objeto (Formação de Professores para Educação Preventiva e Promoção de Saúde).

Cada uma dessas categorias, por ser muito abrangente, se desdobrou em mais de um quadro, e, portanto, abaixo da indicação da categoria, se encontra, discriminada à subcategoria de análise que se compôs das indagações conceituais iniciais, mas que se foram alterando a partir do estudo dos dados coletados. Desse modo, ficaram distribuídas da seguinte forma:

- Categoria 1 - Identidade do Formador (EU) - subcategorias: apresentação de si; atribuição social; traços herdados e revisados.
- Categoria 2 – Identidade Concebida do Outro (Professor) - subcategorias: traços Institucionais revisados da escola; função social e cultural da escola; traços identitários revisados do professor; traços identitários revisados dos alunos.
- Categoria 3 – Formação de Professores para Educação Preventiva e Promoção de Saúde (Objeto) – subcategorias*: concepção de formação e escolhas metodológicas.

(*) Essas subcategorias foram decompostas e assim se constituíram:

Subcategoria: concepção de formação - marcas políticas e ideológicas; marcas teórico-metodológicas; concepção de formação; modelo de formação continuada.

Subcategoria: escolhas metodológicas - relação formação-ensino na formação para educação preventiva e promoção de saúde; constituintes do processo formativo (fase inicial); constituintes do processo formativo (em andamento); princípios de avaliação; Indicadores de avaliação.

3.1 Discussão e Análise dos Documentos

Como dito anteriormente, procuramos identificar no discurso dos formadores as tensões que se estabelecem nos diálogos concebidos entre os pares Eu-Outro, na constituição da formação de professores para educação preventiva e promoção de saúde, objeto desta pesquisa.

A palavra tensão se refere, nesse estudo, como dito anteriormente, aos motivos, intenções, fins e razões que motivam um determinado grupo a se comunicar com outro, num processo de interação, como é vista a proposta de formação de professores para educação preventiva e promoção de saúde. Para Moscovici, as representações sociais subjacentes a esses motivos, intenções, fins e razões se enraízam em condicionantes sócio-culturais e se referem às nossas representações sociais.

Ao examinar os documentos que compõem a proposta do Projeto de Educação Preventiva e promoção de saúde nas Escolas podemos ver que a primeira tensão que emerge é quanto à legitimidade da comunicação a ser feita. Na difusão de uma nova comunicação na rede de ensino como a abordada pelo estudo há uma implicação do Governo, que, como poder instituído socialmente, respalda as idéias e apresenta as propostas de mudanças, apoiando-se em estudos científicos e no saber dos especialistas para tomar decisões e intervir nas Instituições de Ensino e validando o ato formativo. Podemos observar alguns indicadores dessa leitura, no Quadro I, do qual destaco a seguir dois exemplos:

O governo do Estado (...), por meio da secretaria da Educação, em parceria com a Secretaria da Saúde, iniciou o Projeto (...), voltado para a promoção de saúde e melhoria da qualidade de vida da população escolar...

Os temas apresentados são resultantes do Programa (...), coordenado pela Secretaria Estadual de Educação e a Fundação (...), com apoio da Secretaria do Estado da Saúde...

Há um coletivo, portanto, como descrito nas informações contextuais do Projeto. Essa primeira abordagem, na apresentação dessa proposta, parece funcionar como uma chancela para que essa transformação seja vista como necessária e importante; que se trata de um compromisso social e não exclusivo de um grupo de formadores, mas de conclusões de estudos científicos comprovadores de sua significância social.

Ao mesmo tempo, objetiva a adesão à proposta, já que se prevê, na comunicação simbólica entre formador-professor, a resistência que uma proposta como essa pode acarretar em virtude de a escola se manter, até os dias de hoje, centrada em valores tradicionais quanto ao corpo, à sexualidade, aos vícios, às relações de poder, às normas de conduta e outras abordadas pela temática transversal da saúde.

No entanto, sabemos que, historicamente, a Instituição de Ensino tem sido alvo de tantos projetos e reformas, que parece ter provocado, por um lado, uma certa fragilidade ou perda de importância desses comunicados entre os professores e, por outro, tenha conduzido os formadores a uma falta de acompanhamento do processo de debate e apropriação dessas diretrizes nos contextos locais.

A intencionalidade da proposição dos projetos que redefinem funções e ações formativas visa atualizar e ajustar as normas e procedimentos do sistema educativo às novas demandas da sociedade. No entanto, parece não levar em consideração o tempo envolvido na construção de processos formativos, o quê implica, por vezes, na sobreposição de propostas e na falta de articulação

entre essas, levando os professores a reforçarem a recusa às propostas. Essa visão é compartilhada por outros pesquisadores da área de formação de professores, em recentes estudos publicados, como os organizados, em 2008, por Tardif e Lessard.

Por outro lado, o contexto de redemocratização do país vem permitindo a possibilidade crescente de questionamento das comunicações advindas de autoridades instituídas pelos sujeitos sociais, o que tem dado margem a longos períodos de negociação entre o grupo de formadores e professores, apontando para a importância do desenvolvimento das habilidades de comunicação interpessoal, liderança e gestão de conteúdos entre os formadores e na revisão da sua ação profissional.

A simples adesão a novas idéias nunca foi uma realidade, mesmo sob o contexto de governos autoritários, nos quais a obediência às normas é realizada forçosamente. No entanto, havia uma compreensão de que, pela fiscalização, controle e punição, se poderia chegar ao resultado desejado, o que, sabemos hoje, por inúmeros exemplos históricos não se confirmou, pois, os sujeitos sociais, em especial, os professores, sempre encontraram maneiras de resistir à imposição a mudança.

Nesse sentido, às teorias das Representações Sociais e da Mudança Social, nos oferecem um quadro explicativo para a tensão que se estabelece quando se apresenta uma representação alternativa àquela tida como dominante nos grupos sociais, ainda que, a proposição dessa idéia venha do Formador e que esse represente a autoridade instituída e legitimada socialmente. Moscovici (2003) afirma que o conhecimento de senso comum ou as representações sociais de um grupo sobre um objeto social qualquer é a forma como os grupos se adaptaram a essa nova realidade social, contestando outros grupos e disputando a hegemonia do seu conhecimento.

Uma representação social alternativa que se apresenta como a perspectiva de mudança não pode ser vista apenas em termos de novos conteúdos e técnicas, nem tampouco, pois, segundo Moscovici (2003), essa visão evidencia um único sentido na relação entre grupos e desconsidera as identidades envolvidas. Para ele, há de se considerar que grupos se constituem em um sistema de relações intergrupais com características identitárias particulares que interagem dinamicamente uma sobre a outra.

Nesse sentido, esse autor propõe ao pesquisador que, ao estudar um propósito de mudança previsto em um projeto social, se inclua no estudo tanto os iniciadores quanto os receptores da proposta como se buscou fazer no presente estudo.

Na apresentação dos propósitos do projeto, os formadores-especialistas têm sua face oculta nas comunicações dos documentos e dela emergem apenas de forma indireta assim como os atributos que podemos vislumbrar como traços da sua identidade profissional.

A condição social de especialista implica em uma série de atribuições sociais que refletem os traços da sua identidade profissional, dentre elas: ser portador de um saber científico diferenciado, por área do conhecimento e por articulação interdisciplinar, que, no conjunto, referendam sua tomada de decisão; ao mesmo tempo, ser representante da autoridade estabelecida por meio de subsídios de leis, normas, diretrizes e procedimentos e representar esse poder por meio da implementação, fiscalização e controle de projetos educativos, e, no conjunto dessas atribuições, ser o agente social de mudanças por meio de avaliações periódicas atualizando e ajustando as normas e procedimentos de acordo com as necessidades do sistema educativo, da sociedade e das novas descobertas científico-tecnológicas.

Em relação ao saber científico, é importante ressaltar que a ciência é uma fonte importante de surgimento de novas formas de conhecimento e crença

no mundo moderno, mas, como afirma o próprio Moscovici (2003) não é a única. O fenômeno das novas formas de comunicação propiciou a difusão e circulação das idéias e fez com que grupos sociais cada vez mais amplos participem do processo de produção psicossocial do conhecimento buscando estender a sua influência e legitimização sobre outros grupos sociais.

Nos trechos selecionados do Quadro II, abaixo, podemos observar alguns indicadores dessa tensão que se estabelece entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum, especialmente ao lidar com o objeto em questão – saúde e prevenção, uma temática complexa que está enraizada nas nossas ações cotidianas e tratada no âmbito escolar apenas do ponto de vista da mera instrução.

As ações de prevenção (na escola) devem ser, epidemiologicamente, orientadas e devem ser entendidas de forma globalizada, integrando outras áreas da saúde...

Reforçando essa política, o Secretário Estadual da Educação, (...) o pleno desenvolvimento da pessoa humana significa o desenvolvimento em todas as dimensões e não apenas do aspecto cognitivo ou mera instrução...

Significa dizer que essa tensão tem desdobramentos de duas ordens: de um lado, instituir a nova visão dentro de um quadro de princípios e valores legitimados, respaldando a representação de autoridade e poder com seus decorrentes burocráticos de implementação, fiscalização e controle; e de outro, a condução do processo de construção para a viabilização da proposta.

Podemos ver, abaixo, alguns indicadores que demonstram a perspectiva das questões burocráticas pelo estabelecimento das diretrizes e princípios das políticas públicas para a escola, família e formação de profissionais, selecionadas no Quadro III:

As políticas públicas devem buscar a universalidade de acesso das crianças e adolescentes a todos os processos tecnológicos de promoção da saúde, prevenção da doença e assistência médica e social; bem como a integralidade dessas ações.

A escola é um espaço privilegiado de construção e socialização do saber, do exercício da cidadania e, consequentemente, da qualificação da vida...

A construção e o exercício da cidadania devem ser fundamentados em princípios de autonomia, dignidade, solidariedade, respeito e convivência familiar e comunitária com responsabilidade e compromissos individuais e coletivos.

As questões de ordem burocrática são tidas como um traço histórico da identidade do formador-conceptor, que, conforme pesquisas publicadas em Tardif e Lessard (2008) trouxeram a possibilidade de padronizar e referendar o quê e como deve ser ensinado, a partir de qual planejamento e seguindo qual provisão de recursos, garantindo uma certa unidade nos Sistemas de Ensino e se constituíram como resposta a um quadro social anterior que se caracterizava pela observação de que cada unidade escolar seguia a sua própria orientação, muitas vezes, contradizendo as orientações advindas dos órgãos centrais.

A crítica que se faz, atualmente, a esse traço burocrático que compõe a identidade do formador-conceptor é que o esforço construtivo das normas e padrões foi conduzindo a um divórcio entre os propósitos da ação formativa, ou seja, da proposta de mudança e a possibilidade de viabilização desta na prática dos professores por desconsideração dos traços identitários do grupo de professores e do seu contexto de trabalho, não sendo raro perceber que muitas propostas de projetos sociais, na área da educação, tenham resultados muito pouco expressivos, na prática desses professores, e, por conseguinte, na educação dos alunos assim como pode ser visto em outras áreas.

Significa dizer que a tensão da legitimidade da comunicação de um objeto de conhecimento, ainda que com fundamento científico, não pode ser resolvida pela instituição de normas e diretrizes mesmo que os grupos sociais que as proponham gozem de forte legitimidade social. Em outras palavras,

não há transferência direta dessas diretrizes para a prática social dos profissionais.

A atribuição social do formador-conceptor é conceber mudanças – estabelecendo, a partir do conhecimento científico e das pesquisas, uma nova ordem e uma reconfiguração no modo de pensar e de agir no processo formativo. Do ponto de vista social, é, portanto, um agente de mudança e de difusão de uma comunicação que contém elementos para a construção de uma representação alternativa, porém, essa difusão não acontece no vácuo social; ela se dá na relação dialógica com outros grupos e cria uma outra tensão específica que surge da diferença de origem do conhecimento social dos participantes.

A diferença da origem do conhecimento social dos participantes, em geral, traz em si a necessidade de diálogo, que, para Moscovici (2003), se torna essencial quando se apresenta uma tensão dessa ordem. Isso por que a questão da transformação ou da mudança irá gerar sempre resistência do grupo receptor em relação às idéias do grupo interlocutor. No entanto, do ponto de vista da teoria da mudança social, a resistência não é vista como um resultado acidental em relação ao que se queria mudar, mas, sim, como um elemento imprescindível e necessário, uma vez que é a partir desse elemento que se inicia o processo de negociação que irá transformar ambos os grupos.

Neste projeto, ora em análise, os formadores-conceptores apontam a formação continuada de professores como meio de aproximação dessa diferença, tanto no modo de pensar, quanto de agir em relação às questões de saúde e prevenção às doenças e outros transtornos de cunho psicossocial, a partir de uma base de conhecimento social que seja esclarecida, isto é, fundada em conhecimento científico como mostram os indicadores do discurso abaixo selecionados do Quadro III:

Todas as ações de implantação e implementação de ações de promoção de saúde e prevenção (...) devem incluir componente de

educação continuada dos trabalhadores envolvidos na execução dessas ações.

[...] capacitação de recursos humanos para o trabalho com crianças e adolescentes, deve contemplar as especificidades e necessidades regionais e valorizar as informações epidemiológicas. Na formação de profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, inclusive os de nível médio, o Sistema Educacional Formal deve objetivar sua preparação para atuarem nas áreas de promoção da saúde, de educação sexual e de prevenção as DST, da AIDS, bem como em relação ao uso indevido de drogas.

Nesse caso, evidentemente, a introdução da temática e seus fundamentos se apóiam na responsabilidade da área da saúde e são de inquestionável relevância. Entretanto, na idealização da proposta, parece ter havido uma compreensão de que a premência da causa preventiva, em razão da AIDS ou outras temáticas sociais, como o abuso às drogas e à violência, considerados como questões de emergência social pudesse servir de motivação suficiente para a adesão dos professores à proposta.

A urgência pode mobilizar para o diálogo, para a possibilidade de colocar foco sobre o tema, mas não produz transformação do conhecimento e nem da ação. Segundo Marková (2006) a comunicação entre grupos ou pessoas “envolve movimentos de pensamentos, transformações de significados e conteúdos do conhecimento”. (p. 16)

A proposta de formação, ao lado de reposicionar a origem do conteúdo da informação (ser de origem científica), também, qualifica esse conteúdo como diferente daquele que, tradicionalmente, é ensinado nas escolas, buscando revisar vários traços da cultura docente, do seu saber-fazer e da sua auto-imagem profissional, trazendo tanto a confluência de inquietações das áreas de conhecimento da saúde e da educação quanto os avanços na concepção do conhecimento e da pesquisa de cada área como se pode observar nesse indicador, no discurso extraído do Quadro III:

[...] A informação é um dos elementos do processo educativo, mas, isoladamente, não garante a mudança de comportamento. O processo

educativo deve buscar o equilíbrio entre os objetivos cognitivos, afetivos e de aprimoramento das relações interpessoais.

É, portanto, significativo que se examine, nesse ponto, a tensão que se estabelece entre o formador-conceptor (Eu) e o outro (professor), a respeito da reciprocidade e diferenciação na proposição do contorno da identidade profissional de um e do outro e nas revisões na atribuição social do papel profissional de ambos.

Esse é um par de opositos essencial na compreensão de qualquer atividade social que inclua interação com vistas à mudança do conteúdo de uma representação social de um grupo social pelo outro. Segundo Moscovici (2003) a tríade Outro-Eu-Objeto é proposta como unidade básica da teoria do conhecimento social.

Embora o conceito de interação, em muitas teorias, seja visto como uma ação entre duas ou mais pessoas, nesta fase do estudo (análise documental), o conceito está sendo usado na perspectiva da comunicação simbólica. Isso por que o gênero comunicativo que se usa em documentos de diretrizes e parâmetros deixa entrever não apenas o que se quer comunicar, mas a imagem de si como interlocutor e do Outro com quem se quer comunicar, buscando estabelecer as devidas posições nesse diálogo.

3.2 Análise da implementação

É possível observar duas fases, bem marcadas, na propositura das ações formativas do projeto em análise: a primeira, que apresenta as diretrizes do mesmo às escolas, por meio de ações centralizadas da equipe do Departamento de Educação Preventiva, promovendo a capacitação dos vários profissionais de educação por uma equipe de especialistas da área de saúde.

Nessa fase, já se aplicava o modelo de multiplicadores, pois os participantes da capacitação eram orientados a multiplicar a capacitação entre os outros professores e demais educadores da sua unidade escolar, na intenção de inserir a temática da saúde e da prevenção no Projeto Político Pedagógico da Escola e desenvolvê-lo como proposta coletiva, considerando a necessidade da abordagem transversal do tema.

A segunda fase se estende, até os dias de hoje. Nela, se pretendeu a descentralização das ações de formação por meio da inserção das temáticas relativas à educação preventiva e promoção de saúde na programação regional de treinamento de professor. Isso se deveria dar por meio dos assistentes técnicos pedagógicos, em Oficinas Pedagógicas, nas Diretorias de Ensino.

O profissional que assume a fase de descentralização do projeto não aparece com traços identitários profissionais definidos nos documentos, e, portanto, não há interlocução com esses vários *Outros* (formadores) envolvidos nesse processo formativo que se discriminam, na rede pública de ensino como Assistente Técnico Pedagógico (ATP), que é o formador de Coordenadores Pedagógicos (CP), que, por sua vez, é o formador dos professores como pode ser visto por esses indicadores abaixo relacionados, a partir do Quadro III:

A seleção de trabalhadores da saúde, educação e assistência social para treinamento para o trabalho, deve contemplar... o compromisso do trabalhador e da instituição com a proposta de trabalho em que se contextualiza o treinamento.

O modelo de educação continuada baseia-se na formação de multiplicadores, de sorte que o público-alvo possa trabalhar por si só, a partir das informações recebidas, dando continuidade ao trabalho.

[...] O acompanhamento do trabalho dos multiplicadores é fundamental para a promoção da motivação e a continuidade e o êxito das ações.

Ao sugerir a metodologia de multiplicadores, é razoável inferir que, subjacente a essa escolha, não haja a interlocução entre o formador-conceptor e os formadores de formação continuada que se envolvem em cada etapa do

processo de difusão dessa comunicação na rede, subentendo-se, que esses, partilham dos mesmos valores e princípios, assim como da mesma profundidade conceitual e motivação encontradas no formador-conceptor o que parece não se evidenciar na prática.

Nesse sentido, o que parece estar subsidiando essa escolha, não é a construção do conhecimento, mas a transmissão do conhecimento, e, mesmo dentro dessa perspectiva, ao desconsiderar as diferentes faces dos formadores, seu campo de atuação, as suas especificidades e o contexto da sua ação na rede; os formadores-conceptores criam uma enorme lacuna entre o conteúdo e técnica intencionados pelo formativo inicial e o que chega ao professor, seu interlocutor final.

Colocar a todos os *Outros* (formadores), na relação com o formador-propositor, como multiplicadores, sem discriminação clara de seus atributos é um paradoxo em relação às próprias diretrizes, princípios e valores anunciados, principalmente, aqueles relativos à autonomia e contextualização das ações educativas. A própria palavra tem o sentido de reprodução, que é justamente um dos pontos fortemente revisados no âmbito da educação e pelo próprio projeto quando oferece diretrizes para o trabalho do professor e não se coloca essa mesma reciprocidade na ação do formador.

Segundo Marková (2006), “A maioria dos conceitos de interação é baseada na pressuposição de que duas ou mais entidades, por exemplo, indivíduos, grupos, etc., por muitas razões se tornam mutuamente dependentes e acabam afetando uns aos outros...” (p. 41); que é bastante diferente de conceber a interdependência.

Com relação ao professor, nos documentos, é possível entrever traços identitários profissionais claramente revisados. Para a facilitação da análise, a categoria relativa ao Outro (professor), foi subdividida nas seguintes subcategorias: atribuição social relativa à docência, identidade institucional da

escola, função social e cultural da escola e visão de criança e adolescente. Isso por que, se percebeu que, ao redefinir o Outro-professor, também se redefiniu o seu campo de atuação.

Ao examinar a perspectiva adotada pelos formadores-propositores do projeto, observando o conjunto das subcategorias, nos Quadros (IV, V, VI e VII) podemos observar que estão propostos novos conteúdos e o desenvolvimento de novas capacidades para a docência, que as redefinem, e, ao redefinir-las, afirmam, por um lado, a visão dos formadores sobre o exercício profissional dos professores basicamente revisando a concentração de esforços na transmissão de conhecimento e competências fechadas.

Por outro lado, no projeto de formação continuada, se afirma o objetivo da ampliação do papel e perfil desse profissional, para esse novo contexto social, em que o conhecimento e as competências abertas, tais como: educar para cidadania, para a participação social e política; ajudar a desenvolver atitudes de solidariedade e cooperação, diálogo e respeito ao outro; bem como estimular hábitos saudáveis em relação ao corpo e ao meio ambiente, passa a ser incluído e valorizado.

Essa redefinição, obviamente, se reflete no espaço de atuação profissional do professor dando insumo ao redesenho do próprio campo escolar como pode ser visto no Quadro IV, no qual se vê, como no exemplo abaixo, indicadores sobre traços históricos que inserem a instituição de ensino num quadro social com registro autoritário, com fundamentos positivistas, indicando a revisão e a passagem para um registro mais democrático e complexo.

A escola deve implantar ações que promovam o desenvolvimento humano (Prevenção Primordial e Primária)... voltadas para: aumentar o respeito por si e pelos outros; aumentar a autonomia pessoal e institucional; preparar para vivência democrática e para a cidadania; aumentar os níveis de tolerância às diversidades; estabelecer relações interpessoais solidárias.

Em 1971, a Lei no. 5.692 introduziu formalmente no currículo escolar a temática da Saúde – não sob a forma de uma disciplina (...), encarando-a como preocupação de toda a escola. Apesar desta orientação, os currículos escolares passaram a incluir os conteúdos de saúde em Ciências e Programas de Saúde, no Ensino Fundamental, e em Biologia, no 2º. Grau.

A escola é também questionada em sua função e cultura tradicional a fim de que possa abarcar o desenvolvimento humano em sua totalidade. Portanto, um questionamento radical, a propósito da visão reducionista da escola como espaço de desenvolvimento de competências disciplinares, como pode ser visto no Quadro V e exemplificado abaixo nesse recorte:

[...] o papel da escola é desenvolver ações contínuas que propiciem aos alunos as condições necessárias para que façam escolhas consequentes, fortaleçam sua identidade individual e social e participem mais ativamente da solução de problemas da comunidade à qual pertencem.

[...] a escola tem uma função complementar. Cabe-lhe fazer uma mediação entre a criança e o mundo da criança e sua história, de modo que ela possa situar-se para além do contexto pessoal e fazer sua inserção no amplo universo coletivo.

É enfatizada, pelos formadores-conceptores, a necessidade da escola assumir o seu lugar social de encontro e diálogo entre gerações, produzindo, por meio do esforço pedagógico, intencional e respeitoso, aprendizagens a propósito da condição humana, lembrando que não nascemos humanos, aprendemos a ser humanos com outros em uma rede social complexa na qual a escola é redefinida para se estabelecer como espaço de extensa e intensa relevância nesse processo.

Para tanto, se torna significativo que se tenha um olhar para o aspecto de convívio e socialização existente no cotidiano desse encontro de gerações e se veja essa questão como alvo de ações pedagógicas. Isto por que a escola sempre foi um espaço social de circulação de valores, hábitos e atitudes e a revisão que se faz, por este projeto, é que se aproveite essa condição para, intencionalmente, formar o aluno.

Nessa questão do convívio e socialização, se desprendem revisões que são bastante significativas por que redefinem a forma pela qual a autoridade dos professores é orientada, passando de um modelo autoritário para um modelo democrático. Para tanto, se redefine, a partir da adoção de novos parâmetros de autoridade, mais disposta ao diálogo e à negociação, ao invés de imposição de regras e normas, mas, por outro lado, construindo fortes princípios éticos junto aos alunos para que a socialização possa se estabelecer em outras bases.

No Quadro VI, no qual se identificam as atribuições sociais relativas ao professor, se podem ver dois aspectos importantes: o primeiro relativo às mudanças necessárias na orientação da forma de pensar e agir profissionalmente e o segundo que diz respeito à revisão dos próprios valores e condutas pessoais:

Para realizar a educação para saúde e prevenção a riscos, [...] é imprescindível [...] clima afetivo e de confiança (composto de aceitação, proteção e continência, características ligadas à vivência pessoal, saúde mental e conhecimento teórico do profissional), [...] pesquisa orientada e sistematizada para a identificação das necessidades (compreende o conhecimento do contexto sócio-cultural do aluno), [...] e intervenção pertinente (reformulação de conceito sobre si, sobre seus valores e sobre os que o cercam).

Na comunicação acima, percebe-se a inclusão intencional do componente afetivo pertinente à relação professor-aluno visando construir um cenário propício para que se dêem as ações de aprendizagem de valores as quais necessariamente prevêem trocas relacionais, que, pela visão tecnicista, anteriormente adotada na escola como referencial teórico-metodológico haviam sido excluídas do manejo pedagógico e, em consequência disso, se excluía também a necessidade de autoconhecimento e de conhecimento do outro. Dito em outras palavras, a centralidade do processo formativo não eram os sujeitos sociais e sim o conteúdo da aprendizagem.

Vê-se, claramente, que essas atribuições se apóiam em visões de educação e docência que trazem marcas dos debates teóricos e políticos na

educação que se enraízam em concepções sócio-construtivistas concebendo a realidade como construída e não como concedida.

Dentre as marcas desse debate, está a necessidade de assumir para si a autoformação profissional, em caráter permanente, e, nesse processo, desenvolver a capacidade de refletir e ajustar as necessidades de formação de si mesmo e dos alunos como um convite para exercício da autonomia recém conquistada de toda uma sociedade. É um projeto de vir-a-ser do professor e do aluno que implica no autoquestionamento, num processo de recursividade, no qual se propõe que não seja possível pensar a formação para o outro sem que se pense na própria formação.

São revisões que modificam aspectos da identidade profissional dos professores por que devolvem para Educação os seus sujeitos sociais, em suas dimensões humanas e em sua interação social, como podemos ver no Quadro VII, no trecho reproduzido, abaixo, para exemplificar o argumento. São propostas de novos fundamentos para a relação professor-aluno, professor-professor, professor-família, escola-comunidade; portanto, revisão de todos pares Eu-Outro que se redefinem para criar uma nova formação para o ser humano.

[...] Se a condição mínima necessária para que o indivíduo possa proteger-se... é... tornar-se ativamente sujeito de sua própria saúde, assumindo comportamentos protetores e solidários..., então, é necessário resgatar a particularidade social e cultural que marca as identidades concretas de nossas crianças e adolescentes, aquela que os torna suscetíveis..., e a que deverá fazê-los mais sensíveis às efetivas possibilidades de superação....

Como a tensão dessas imagens concebidas entre Eu (formador) e o Outro (professor), na comunicação, se resolve na proposição do objeto (formação de professores para educação preventiva e promoção de saúde)?

A formação de professores é um objeto social que propõe uma alteração na visão de um grupo, por meio da introdução de novos conceitos,

novos procedimentos e atitudes. Essa intencionalidade pode estar voltada para apenas reforçar uma tendência em um grupo de profissionais ou para modificar suas Representações Sociais, o que implica revisar sua identidade profissional. A questão das temáticas transversais é que elas revisam traços identitários – e forçam a reflexão de quem se é... – e fazem isso, na medida em que fazem com que o indivíduo enfrente suas Representações Sociais sobre os temas em discussão.

Esse é o caso do Projeto, em análise, e nesse sentido, a comunicação da sua intenção, motivo, razão e fins estão sendo vistos como elementos que podem nos aproximar da representação social do formador quanto ao seu próprio trabalho.

A autonomia institucional e dos profissionais que trabalham na escola não está desvinculada do projeto que orienta o Estado de Democracia e a redemocratização das suas instituições. Ao contrário, é definida a partir desse projeto maior, constituindo os propósitos e intenções da formação continuada de professores, nesse projeto, como podemos ver no Quadro VIII de que destaco alguns trechos, como exemplo:

A prevenção é parte da política do Estado e deve ser incorporada como uma ação sistemática das escolas.

[...] o Ensino em Saúde deverá estar voltado para a promoção de saúde das crianças e adolescentes, e (...) deverá permear todas as ações desenvolvidas na escola e fazer parte dos diferentes componentes curriculares... .

A proposição da formação continuada de professores para a educação preventiva e promoção de saúde, por esse projeto, portanto, se inscreve neste quadro social amplo e visa alcançar, ao lado de outras temáticas sociais, a formação do aluno como pessoa humana tendo como objeto à melhoria da qualidade de vida individual e coletiva deste e da comunidade à qual pertence.

A capacitação é proposta dentro de um processo de formação continuada tendo por meta a co-participação do professor nesse processo. A ação inicial é a capacitação, que parte da construção conceitual, a partir de especialistas na área do conhecimento, e, posteriormente, a orientação para a ação a partir da construção do próprio projeto de educação preventiva e promoção da saúde, inserido no Projeto Político Pedagógico da escola. Há, portanto, uma clara intenção de que os professores passem à condição de co-produtores do projeto como se pode ver na afirmação retirada do Quadro IX:

[...] o curso foi organizado para formar, em conjunto, um grupo de educadores de cada escola participante, permitindo-lhes que reflitam e discutam sobre a questão..., e que lhes permitam [...] coordenar a organização e a implementação de um projeto de prevenção que tenha como foco a sua realidade específica.

Nessa comunicação, é possível inferir, ainda, que a idéia subjacente a essa proposta de formação seja orientada pelo princípio do isomorfismo, isto é, o que está sendo exigido do professor, em relação ao aluno, seja o mesmo que ele vivencie no seu processo formativo; que seja convidado a aprender-fazendo, buscando a articulação do conhecimento com a vida cotidiana, desenvolvendo sua capacidade para reflexão e mudança e ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade do aluno.

É uma ênfase na capacidade e na criatividade do ser humano, sua capacidade de se associar e construir em conjunto, revisando traços característicos da docência, de isolamento dentro de um saber, e, por conseguinte, a decorrente ênfase na superação das limitações do outro (aluno).

Nessa proposição, é possível identificar a marca de debates teóricos que podem ser observados, detalhadamente, no Quadro X, na área de formação continuada de professores que defendem a idéia da reflexão-ação-reflexão da qual são representantes conceituados pesquisadores como: Nóvoa, Perrenoud e outros que defendem que o professor deve ultrapassar a condição de executor e passar a co-produtor do conhecimento, revisando as propostas clássicas de formação continuada que se apoiaram durante longo tempo, na visão de

atualização e/ou reciclagem de conhecimento, como se pode ver nos exemplos abaixo:

A metodologia deve explicitar a filosofia de educação proposta e ser um guia para prática transformadora; Metodologia participativa: propiciando espaços de reflexão e discussão entre educadores, alunos e comunidade.

Esse trabalho trata de um caminhar contínuo, num processo de construção e reconstrução, apoiado na reflexão-ação-reflexão;

[...] um processo de teorização a partir da prática, não como substituição do conteúdo teórico, mas como um processo sistemático.

[...] O Projeto Pedagógico é o instrumento de articulação das diferentes ações de promoção da cidadania e da produção de conhecimento.... .

A autonomia, a criatividade e a troca de experiências devem orientar a busca de estratégias e de recursos dos projetos educativos.

Para viabilizar a aposta, a capacitação é um meio e não um fim em si. Portanto, deve ser o disparador de um processo de mudança e construção, abalando crenças, valores, atitudes e comportamentos dos professores em relação à educação preventiva e promoção de saúde, mas também, e principalmente, distendendo os limites das atribuições sociais relativas ao papel do professor e da escola, bem como do sentido da ação educativa para abarcar o ser humano em sua totalidade.

Em decorrência desse propósito, a formação continuada proposta revisa a tendência clássica, em formação, de concentração exclusiva no conteúdo visando aspectos teóricos e técnicos, uma vez que postura, comportamento e atitudes compõem cenários de formação que se processam por outros meios que não apenas o cognitivo, mas envolvem a totalidade do funcionamento da psique humana incluindo sensibilidade, afeto, intuição, percepção e empatia entre outras.

Sensibilizar os educadores para importância de trabalhar a questão do uso de drogas na perspectiva da cidadania, responsabilidade e promoção de saúde;

Propiciar a compreensão da problemática..., dentro dos princípios da atualidade, objetividade, abrangência e senso crítico;

Desenvolver nos educadores uma postura de reflexão sobre... que favoreça a sua autonomia e segurança para o trabalho preventivo.

Instrumentalizar os educadores com conhecimentos científicos e técnicos que lhes permitam desenvolver ações preventivas no âmbito da escola.

Entretanto, embora haja todo esse esforço de contextualização e inserção da temática no âmbito escolar, partindo de princípios democráticos e debates teóricos relevantes na educação, o foco das temáticas iniciais do projeto se referiram à prevenção das DST/AIDs e à prevenção do uso abusivo de drogas, temáticas de objetiva relevância social, à época, no país e no mundo, conforme descrito longamente em informações contextuais do projeto, mas que se inscrevem em um quadro de alta complexidade, se articulando às esferas delicadas da vida pessoal e de valores culturais extremamente enraizados em muitos outros saberes que talvez tenham sido minimizados.

O processo de reflexão é desencadeado no encontro formativo, a partir da comunicação entre os grupos, e esses têm história e cultura, apoiando suas ações e sua identidade profissional. Portanto, seguindo essa lógica, as representações sociais dos sujeitos a propósito desses temas deveriam ser o ponto de partida do processo formativo, ainda que a intenção formadora permaneça a de alcançar uma transformação na sua forma de pensar, sentir e agir quanto a essas temáticas, aproximando-as do senso esclarecido.

No caso do projeto em análise, parece que o processo de reflexão é desencadeado a partir do que é proposto pelo formador; que o professor passe a pensar sobre o tema e sobre as mudanças decorrentes dessa concepção na sua identidade profissional e somente a partir daí é que se considera a perspectiva do Outro como ativo no processo de construção da educação preventiva e promoção da saúde. Por essa razão, é possível inferir que, embora seja defendida a idéia de construção do conhecimento, a formação não está se propondo a esse sentido.

Essa contradição no projeto pode evidenciar que, embora já se tenha clareza quanto o caminho a seguir para o outro, muitas de nossas escolhas como formadores podem ainda estar enraizadas, justamente, em representações sociais semelhantes àquelas vistas no grupo que se quer transformar.

No trecho a seguir e em toda a tônica de apresentação do projeto, a impressão é que essas temáticas vão sendo coladas pelas vírgulas e associadas ao temas educativos, de modo suave, talvez para suscitar o menor impacto possível na comunidade escolar como podemos ver nesse trecho extraído do Quadro VIII:

[...] os conteúdos devem ser selecionados também segundo a relevância social..., e trabalhados de maneira a diminuir a distância entre o que os estudantes vivenciam na escola e na sua vida cotidiana. [...] as Propostas incluem temas como AIDS, violência, drogas, meio ambiente, enfim, o que podemos considerar questões emergentes, (...) discussões vitais na atualidade.

Esse é um ponto de tensão que merece muita atenção, por parte dos formadores, pois, até a apresentação dessa proposta, essas questões relativas a valores tinham sido tratadas no âmbito escolar de forma difusa e assistemática, em geral, a partir de critérios do próprio professor, e sendo consideradas, até então, como atribuição social da família. Essa tensão, diz respeito às fronteiras entre o público e o privado, no trato da questão da formação do ser humano e no estabelecimento das responsabilidades de ambas as partes nessa empreitada.

Questão de extrema importância, pois envolve não apenas a disponibilidade para envolver-se na construção de valores junto aos alunos, mas, também, e principalmente, de renegociar limites e possibilidades de cooperação entre as duas instituições sociais - escola e família que trabalham para as mesmas finalidades, ou seja, o pleno desenvolvimento do ser humano. Porém, essa é uma tensão que não é objeto da formação; é tangenciada como

subproduto desse processo de mudança, tendo sido interpretada, muitas vezes, como um traço de resistência à mudança, presente no grupo de professores.

Outra questão que se apresenta, nessa análise, é que a educação preventiva e a promoção de saúde, bem como outras temáticas transversais, não são contempladas na formação inicial de professores. O processo formativo inicial dos professores é ainda centralizado no ensino de competências fechadas, isto é, aquelas relativas ao conhecimento teórico da área. Nesse caso, o projeto de formação continuada cria um conflito na comunicação dos referentes identitários da profissão docente, confrontando a formação inicial.

Mesmo que se compreenda que a formação continuada sirva ao propósito de dar conta da dinâmica da realidade em transformação e tenha que lidar com o desafio de trazer novas temáticas, à medida que a sociedade e o conhecimento científico se modificam, a articulação entre os processos formativos – inicial e continuado é fundamental para a ampliação do conceito de educação que vise a construção de valores como é o caso da educação preventiva.

Da mesma forma, ao examinar o modelo de formação que está sendo proposto, esbarramos em pontos de tensão que se referem à transposição da concepção à prática. Ao observarmos o Quadro XI, percebemos que há um esforço de sinergia entre as idéias apresentadas e a metodologia proposta como exemplificado abaixo:

O modelo de educação continuada baseia-se na formação de multiplicadores, de sorte que o público-alvo possa trabalhar por si só, a partir das informações recebidas, dando continuidade ao trabalho. Este modelo pressupõe a criação de mecanismos que possam combinar sensibilização com atualização constante das informações; que levem cada multiplicador a ser sujeito do seu processo; que permitam a construção do programa de prevenção de forma coletiva, possibilitando a troca não só de informações, mas também as angústias, êxitos e fracassos. Neste modelo, o trabalho coletivo tem maiores possibilidades de sucesso, sendo por isso o mais adequado para se desenvolver nas escolas. (veja -Quadro XI)

No entanto, a idéia de sujeito do processo educativo colado à idéia de multiplicação me pareceu paradoxal, como já argumentado anteriormente, quando se abordou a questão do formador de formação continuada. A palavra multiplicação se refere a um esforço de reprodução e não de criação como vem sendo a tônica da proposta do projeto formativo. Do ponto de vista da teoria da mudança social, toda vez que, na comunicação entre grupos, a proposta é introduzir uma representação social alternativa ou polêmica, há oposições que deixam uma abertura ao diálogo e é nesse campo que se dão as negociações que poderão vir a transformar as representações sociais de ambos e não apenas multiplicar da visão do formador.

A orientação dos especialistas, proposta pelos formadores-conceptores, é que se adote a metodologia de multiplicadores como metodologia de formação continuada. A proposta é que se faça a multiplicação da formação nas diversas esferas hierárquicas até a chegada ao professor, que é o interlocutor do processo formativo, mas, que, ainda, deverá, a partir desse processo, alcançar o aluno.

Segundo Marková (2006), quando se privilegia o diálogo, se privilegia a atividade humana de comunicação e a circulação de idéias. Para essa autora, as idéias não são apenas elementos de compreensão de um grupo pelo outro, são “também eventos vivos – que querem ser entendidos e respondidos pelos outros, de acordo com suas perspectivas”. (p. 53)

Há ainda a associação à construção de um projeto de trabalho coletivo, o que, por certo, convoca a participação de mais de um na viabilização da proposta. Mas, a questão que se coloca é: a partir de qual modelo?

Penso que essa tensão está refletida na escolha inicial do projeto, de implementar uma capacitação ampla, a cargo dos especialistas sem a devida transposição para o contexto de cada esfera de domínio de cada formador e do trabalho de reconstrução deste em cada ambiente de apropriação da idéia.

Ao examinar as propostas de cursos que foram utilizados para a capacitação dada por especialistas, na área de saúde, nota-se que, do ponto de vista de modelo, se está fazendo, na formação, justamente o que está querendo evitar que o professor faça na sua prática. Em outras palavras, o processo formativo introduz um modelo antagônico àquele proposto ao professor.

Esse ponto de tensão é visto, também, no Quadro XII, em que se nota que a relação formação-ensino vai sendo apresentada ao professor pelos olhos do formador-conceptor e não construída com o professor fortalecendo a idéia de multiplicador de um conceito já estabelecido e não a posição de coprodutor. A título de exemplificação, destaco do quadro referido os indicadores dessa perspectiva no discurso:

[...] quando se encara saúde como 'qualidade de vida', o papel da escola é desenvolver ações contínuas que propiciem aos alunos as condições necessárias para que façam escolhas consequentes, fortaleçam sua identidade individual e social e participem mais ativamente da solução dos problemas da comunidade à qual pertencem.

Não se pode esquecer que esses programas envolvem basicamente valores, e não há como trabalhar com valores sem considerar os sujeitos que os promovem... .

[...] o mais importante é que esses temas sejam discutidos a partir da realidade vivida pelo jovem. É preciso trazer o seu mundo concreto para dentro da sala de aula... .

Ao se propor que o professor considere os alunos na perspectiva de sujeitos, quando se objetiva a construção de valores, é razoável supor que o processo formativo pudesse observar os mesmos princípios em todos os processos comunicativos de formação desencadeados na rede de ensino. No entanto, como já discutido anteriormente, isso não ocorre.

O formador do professor (CP) e o formador do coordenador (ATP) não dispõem da mesma profundidade teórico-metodológica, nem da mesma atitude em relação à abordagem do tema, uma vez que, nessas temáticas, os valores e princípios dos coordenadores não diferem do conhecimento de senso

comum que se vê no grupo de professores e na população em geral. A motivação e o foco da ação desse profissional podem, também, ser distantes daqueles vistos na construção dos formadores-conceptores, o que nos faz refletir sobre a viabilidade da aplicação desse modelo, e, na hipótese da sua viabilidade, nos desafia a pensar como são resolvidos esses problemas na prática.

Essa transferência linear do projeto, entre os muitos formadores que compõem a rede, pode conduzir à inconsistência da proposta comunicativa da formação, que, para Moscovici (2003) é um aspecto vital na apresentação de uma nova representação social, assim como o é para Marková (2003). Para essa, nós temos representações sociais subjacentes à intenção, comportamento, regras de comportamento e a comunicação e, se essas não são consistentes com a comunicação da idéia que queremos apresentar, há grande possibilidade de ser descartada pelo Outro do processo formativo, nesse caso, o professor.

No quadro XIII, que apresenta os constituintes da ação formativa (no tempo) podemos perceber algumas tensões que se articulam ainda à idéia de consistência da proposta. A carga horária da capacitação, na fase de implantação, parece ter sido muito compacta para uma proposta construtivista e participativa que pudesse levar ao objetivo de iniciar o professor a incorporar a educação preventiva e promoção de saúde como ação pedagógica. Ao contrário, parece reforçar a linha clássica de formação na qual se dá centralidade à transmissão de conteúdo.

Oficinas de implantação: carga horária 48h, divididas em três módulos de 8h e dois de 20h (...), sendo cada módulo antecedido por 4h de visita técnica às Diretorias de Ensino, para fortalecimento da equipe de coordenação local (supervisor de ensino e assistente técnico-pedagógico).

Oficinas de continuidade: carga horária de 40 h, [...] divididas em dois módulos de 20h cada (4h de reunião técnica e 16 h de capacitação de educadores).

Conteúdo: (...) versou sobre aspectos técnicos, epidemiológicos, clínicos e de prevenção, objetivando capacitar os educadores para a elaboração, implantação, acompanhamento e avaliação dos projetos de prevenção às DST/Aids e ao abuso de drogas no âmbito de cada comunidade escolar.

Na fase de descentralização e continuidade da proposta, a implementação do processo de formação continuada fica a cargo do coordenador regional, inserida na programação de treinamento da Diretoria de Ensino. Baseados nas Orientações Técnicas que são dadas pela Equipe de formadores-conceptores, a cada dois anos, esses ATPs preparam Oficinas Pedagógicas e capacitam os coordenadores pedagógicos ou os professores.

A freqüência com que são implementadas essas ações formativas, bem como a articulação entre elas, também, emerge como foco de tensão desse processo. A proposta é que a formação ocorra, em caráter permanente, na construção de ações preventivas pelo coletivo dos professores, a partir da realidade local, e, que, a cada dois anos, seja reiterada com capacitação e entrega de um conjunto de materiais pedagógicos pré-selecionados pela equipe de formadores-conceptores por meio de novos temas e a revisão dos temas já trabalhados.

Em relação a um processo formativo, que objetiva a transformação na visão dos formadores (ATPs e CPs) e professores, essa freqüência parece ser insuficiente. As representações sociais que apóiam o trabalho do professor, como já referido anteriormente, na revisão teórica, são ancoradas a conhecimentos de senso comum, enraizados na história, na memória e no cotidiano dos grupos. Esse ciclo longo de reapresentação da proposta pode levar a não se efetivarem as mudanças objetivadas pelo processo formativo.

Em revisões da ordem que estão sendo propostas por esse projeto, na construção do significado de uma visão diferente a respeito de si mesmo como profissional e da sua tarefa, é necessário que essa visão seja compartilhada freqüentemente, até que a negociação entre os grupos tenha alcançado um ponto de amadurecimento e que se evidencie uma forma renovada de enfrentar o trabalho. A transformação identitária de um grupo se dá nas relações sociais e não fora delas.

Segundo Marková (2006), a reiteração é algo muito importante no desenvolvimento da representação, pois, a cada nova comunicação, um grupo exprime objetivos, intenções e motivos que poderão ser compreendidos e debatidos pelo outro e, nessa interação, passando a ser compartilhados para só então serem transformados em um novo conhecimento para ambos.

Um outro ponto observado se refere à tentativa de articular a teoria e a prática. Tentando ultrapassar a perspectiva clássica de formação continuada, apoiada apenas em atualização de conteúdos, pelas áreas de conhecimento, a proposta parece indicar a construção do projeto como meio de dialogar com a teoria, como exemplificado, abaixo (Quadro XIV):

Oficinas Pedagógicas de capacitação e distribuição de material didático de apoio às ações preventivas nas escolas para os ATPs (responsáveis nas DES pelo Projeto), são realizadas pela Equipe de Coordenação Central do Projeto, a cada dois anos.

Oficinas Pedagógicas nas DES, para os CPs e/ou professor indicado pela escola, com distribuição Kit de material didático, contendo: um guia de atividades práticas para serem desenvolvidas tanto pelos CPs junto aos professores, quanto pelos professores junto aos alunos; textos que retomam as ações iniciais do projeto, reforçam a temática central da prevenção, a partir de uma questão atual no âmbito da prevenção e livros de referência bibliográfica atual, devidamente resenhados, com sugestões de atividades.

As CPs, depois de participar das Oficinas e receber o material, dão seqüência ao trabalho de capacitação, realizando Oficinas para os professores, nos horários de HTPC, e finalmente, esses realizarão o trabalho de educação preventiva com os alunos.

No entanto, é importante diferenciar entre a construção de uma dimensão teórica e indicação bibliográfica. Na construção da dimensão teórica de um profissional, estão aprendizados de muitas ordens, que se referem ao estudo, discussão, revisão de conceitos, compreensão da temática inserida num contexto, inter-relações, que dependem de um processo de troca entre aquele que conduz o processo formativo e o grupo de iguais que se confrontam no cotidiano com situações em que cabe identificar relações com a teoria, negociando significados

com os seus modos anteriores de pensar e orientar a própria ação profissional tanto do formador quanto do professor.

Na proposta examinada, o foco está em apresentar o material pedagógico como produto acabado, por meio de manual de atividades que referenciam o que ler, como ler e como aplicar, o que tem pouca probabilidade de se efetivar como referencial próprio para o outro do processo formativo.

Um outro ponto de análise refere-se ao conjunto de escolhas que são feitas como metodologia de construção dessa proposta de formação articulada no tempo. Sabemos que, em qualquer proposta de ação formativa, é necessário que se conduza à avaliação e ao acompanhamento dos resultados dessa ação. No caso dessa proposta de formação, a avaliação contínua é tida, ao mesmo tempo, como instrumento de ajustes de rota, assim como instrumento de reflexão e crítica sobre a própria ação. E, mais uma vez, esse compromisso é proposto ao outro (professor) sem que se aplique à própria formação e ao formador.

O processo da construção do projeto preventivo pela equipe de uma escola, sua implementação local e seus desdobramentos passam a ser alvo de ações formadoras e devem se constituir como elemento de reflexão e de monitoramento da própria ação formativa. No quadro XVI, podemos ver os princípios que norteiam a avaliação e perceber que, no discurso, se evidenciam muitos pontos de revisão sobre o modo clássico de ver a avaliação:

[...] três planos analíticos: individual/comportamental, social e institucional/programático". E ser considerado os seguintes elementos básicos: tempo e espaço; período-determinado e população-alvo.

Entretanto, não se vê a correspondência desses indicadores na proposta formativa, o que cria dois desdobramentos indesejáveis, do ponto de vista de amadurecimento da proposta. O primeiro, relativo ao avanço da própria proposta, que parece se repetir, nesse formato, sem revisão, já há quase dez

anos. O segundo, diz respeito à possibilidade de objetivação da proposta formativa de redimensionar a ação educativa para abarcar a construção de valores, desenvolvendo, entre outros, o valor da vida e da preservação de si, do outro e do meio em que se vive.

Segundo Marková (2003), quando num processo comunicativo, se busca a mudança de perspectiva do outro grupo visando à transformação apenas do outro, se está trabalhando para a dependência entre os grupos. Quando se busca a transformação de ambos, por meio da negociação, estamos na perspectiva da interdependência. Nesse sentido, reafirmo que crescer significa, para essa autora: “[...]’co-crescimento’, isto é crescimento de ambas as partes...”. (p. 368).

APÊNDICE

Quadro I – Apresentação de Si

Categoria 1: IDENTIDADE PROFISSIONAL DO FORMADOR (EU)

Indicadores no Discurso:	Leituras Possíveis
<p>“O governo do Estado, por meio da secretaria da Educação, em parceria com a Secretaria da Saúde, iniciou o Projeto, voltado para a promoção de saúde e melhoria da qualidade de vida da população escolar ...” (folder de apresentação do projeto – em apresentação)</p> <p>“Os temas apresentados são resultantes do Programa..., coordenado pela Secretaria Estadual de Educação e a Fundação ..., com apoio da Secretaria do Estado da Saúde...” (publicação de temas relacionados ao projeto – ed.1996; 1998; 2002)</p> <p>“I Curso de Capacitação de Educadores da Rede Pública Prevenção ao Uso Indevido de Drogas Coordenação: Secretaria da Educação; Fundação; Secretaria da Justiça; Instituto de Medicina Social e Criminologia; Conselho Estadual de Entorpecentes” (apostila do I Curso de Capacitação - ed. 2000)</p> <p>“[...] a Secretaria Nacional Antidrogas e o Ministério da Educação, numa parceria com a Universidade (...) e com apoio da embaixada Americana, lançam o Curso de Formação em Prevenção do Uso Indevido de Drogas para Educadores de Escolas Públicas.” (apostila do Curso – prefácio – ed. 2004)</p> <p>“A Secretaria da Educação do Estado..., por meio dos Projetos..., vem consolidando a construção de um escola inclusiva ...” (p. 5)</p> <p>“Prevista na Política Educacional da Secretaria da Educação, a escola inclusiva é aquela que se empenha em praticar o currículo que tem ligação com a vida...”(p. 6)</p> <p>“Reforçando essa política, o Secretário Estadual da Educação, prof ..., afirma que <i>o pleno desenvolvimento da pessoa humana significa o desenvolvimento em todas as dimensões e não apenas do aspecto cognitivo ou mera instrução...</i>”(p.7)</p> <p>(publicação: Práticas e Valorização de Ações Preventivas – Manual de atividades em sala de aula – ed. 2006)</p>	<p>A identidade <i>do formador conceptor</i> está oculta na face Institucional do Governo - Secretaria da Saúde/ Secretaria da Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • a <i>condição social de especialista</i> implica ser portador de um saber científico diferenciado por área do conhecimento que referenda sua tomada de decisão; • a <i>face coletiva</i> é manifesta na condição de porta-vozes da profissão e na condução interdisciplinar das tarefas; • a <i>autoridade</i> está estabelecida por meio de leis, normas, diretrizes e procedimentos; • o <i>poder</i> vem da ação de fiscalização e controle sob a implementação; • as <i>avaliações periódicas</i> e as reformas são o meio de atualizar e ajustar as normas e procedimentos de acordo com as necessidades do sistema educativo e da sociedade.

Quadro II – Atribuição Social

Categoria 1: IDENTIDADE PROFISSIONAL DO FORMADOR (EU)

Indicadores no Discurso:

Subsidiado pela área de conhecimento da epidemiologia: por um lado, diagnosticam as situações coletivas/individuais que implicam em prejuízo da qualidade de vida da população, e por outro, estimam e planejam intervenções para solução/redução do problema em diversos equipamentos sociais.

- “As ações de prevenção (na escola) devem ser epidemiologicamente orientadas e devem ser entendidas de forma globalizada, integrando outras áreas da saúde...” (Idéias, publicação 1998 – p. 9)

Indicam sobre quais princípios devem ser realizados os trabalhos com crianças e adolescentes, estabelecendo diretrizes e princípios para as políticas públicas, escola, família e formação de profissionais (Anexo 1/apostila de capacitação, 1998), dentre essas:

“As políticas públicas devem buscar a universalidade de acesso das crianças e adolescentes a todos os processos tecnológicos de promoção da saúde, prevenção da doença e assistência médica e social, bem como a integralidade dessas ações”.(p. 11);

As políticas públicas devem valorizar a vida da criança e do adolescente e a promoção de sua saúde, garantindo sua autonomia enquanto sujeito, nas suas dimensões individual e coletiva, respeitadas as peculiaridades de suas etapas do desenvolvimento. (p.12);

“A escola é um espaço privilegiado de construção e socialização do saber, do exercício da cidadania e, consequentemente, da qualificação da vida...”. (p.12);

“A escola e a família devem se reconhecer como agentes e parceiros de um mesmo processo educativo – a formação integral do novo cidadão – capaz de influenciar no contexto social, político e cultural para mudanças de comportamento”.(p.12);

“[...] A construção e o exercício da cidadania devem ser fundamentados em princípios de autonomia, dignidade, solidariedade, respeito e convivência familiar e comunitária, com responsabilidade e compromissos individuais e coletivos” (p. 12);

“O respeito aos princípios éticos e as características culturais, sociais e psicológicas das diferentes populações e grupos sociais é condição imprescindível para o desenvolvimento de ações educativas. As relações de gênero, etnia e classe social devem estar presentes como eixos norteadores das ações, no trabalho com crianças e adolescentes.”(p. 13)

“Toda criança e adolescente tem potencial transformador, tanto individual como coletivamente, sendo fundamental estimular e fortalecer o desenvolvimento desse potencial para a promoção de saúde...”. (p.12);

Leituras Possíveis

Ser especialista, nesse contexto, é ter um conhecimento e competência específica para subsidiar políticas públicas, leis, estabelecer diretrizes e parâmetros institucionais, eleger prioridades e traçar estratégias para alcançá-las.

- A pertença é partilhar do sistema de idéias que orientam os princípios da democracia no país em sintonia com os princípios norteadores da reforma do sistema educacional que pretende a formação do cidadão cônscio dos seus direitos e deveres para consigo e para com a coletividade.

- Os valores em que se baseia o discurso são o respeito, a partilha, a dignidade, a solidariedade, a responsabilidade e o compromisso.

- A atribuição social do formador conceptor é gerar mudança – estabelecendo, a partir do conhecimento científico e das pesquisas uma nova ordem e uma reconfiguração no modo de pensar e de agir no processo formativo. Do ponto de vista social é, portanto, um agente de difusão de uma nova representação social.

- O sentido do projeto em análise é a construção da idéia de autonomia e autocuidado e a ação estratégica é a educação para escolhas que elevem a qualidade de vida, promovam saúde e previnam riscos no âmbito individual e coletivo.

Quadro III – Traços Herdados e Revisados

Categoria 1: IDENTIDADE PROFISSIONAL DO FORMADOR (EU)

Indicadores no Discurso:	Leituras Possíveis
<p>“A formulação de políticas de capacitação de recursos humanos, para o trabalho com crianças e adolescentes, deve contemplar as especificidades e necessidades regionais e valorizar as informações epidemiológicas. Na formação de profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, inclusive os de nível médio, o Sistema Educacional Formal deve objetivar sua preparação para atuarem nas áreas de promoção da saúde, de educação sexual e de prevenção às DST, da AIDS, bem como em relação ao uso indevido de drogas”.(p.13);</p> <p>“Toda as ações de implantação e implementação de ações de promoção de saúde e prevenção..., devem incluir componente de educação continuada dos trabalhadores envolvidos na execução dessas ações”. (p. 13);</p> <p>“O treinamento é uma atividade meio – não pode e nem deve ser planejado ou executado com objetivo de, isoladamente, levar a implementação de ações ou à organização de serviços...” (p. 13);</p> <p>“O processo de capacitação, para o trabalho com crianças e adolescentes, deve ter como eixo central o processo de crescimento individual e coletivo dos treinados: contemplar espaços para reflexão crítica sobre os sistemas de valores de seus participantes e favorecer a concepção e o desenvolvimento de ações éticas”.(p. 13);</p> <p>“[...] A informação é um dos elementos do processo educativo, mas, isoladamente, não garante a mudança de comportamento. O processo educativo deve buscar o equilíbrio entre os objetivos cognitivos, afetivos e de aprimoramento das relações interpessoais”. (p. 13);</p> <p>“A seleção de trabalhadores da saúde, educação e assistência social para treinamento para o trabalho, deve contemplar... o compromisso do trabalhador e da instituição com a proposta de trabalho em que se contextualiza o treinamento”.(p. 14);</p> <p>“[...] O acompanhamento do trabalho dos multiplicadores é fundamental para a promoção da motivação e a continuidade e o êxito das ações”.(p. 14);</p> <p>“A avaliação é parte essencial do planejamento e um instrumento de gestão, devendo, por isso, ter caráter contínuo, com vistas a subsidiar a tomada de decisões, bem como aprofundar o conhecimento sobre as práticas e as teorias que a sustentam... requer um processo avaliativo que articule métodos qualitativos e quantitativos e possua enfoque interdisciplinar e intersetorial... O processo de avaliação deve se sustentar numa concepção que valorize e respeite a ação dos sujeitos envolvidos e priorizar a dimensão humana do trabalho... deve pressupor transferência de tecnologia..., desenvolvendo a capacidade dos sujeitos na elaboração e gestão de métodos e técnicas adequados as suas práticas”.(p.14)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A ênfase na valorização das informações epidemiológicas pretende garantir a qualidade e a padronização das informações com base científica evitando que se difundam pela educação valores e crenças fundados no senso comum. - A preocupação com a atualização e revisão dos conceitos e avanços do conhecimento é contemplada pela idéia de educação continuada de todos os envolvidos nessa ação revisando a visão de formação como algo a ser concluído e colocando-a sob a perspectiva permanente. - A informação do conteúdo é reposicionado como parte e não como objetivo do processo buscando incluir saberes mais abertos que envolvem o desenvolvimento de capacidades afetivas, físicas, cognitivas, éticas, estéticas, de relações interpessoais, entre outras que reafirmam, com especial ênfase, o papel da educação no desenvolvimento das pessoas e da sociedade. - A capacitação dos professores e outros profissionais considera que esses são conteúdos novos e que foram marginalizados na lógica e na cultura escolar cuja centralidade foi o desenvolvimento da competência técnica. - Chama atenção, no entanto, no momento de passar essas leituras e avanços para a ação formativa que se proponha formar multiplicadores. A própria palavra tem o sentido de reprodução, que é justamente um dos pontos fortemente revisados no âmbito da educação nas últimas décadas.

Quadro IV: **Identidade Institucional da Escola**

Categoria 2: **A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR CONCEBIDA (OUTRO)**

Indicadores no Discurso:	Leituras Possíveis
<p>O público alvo do projeto: professores, diretores, professores-coordenadores, supervisores de ensino e assistentes técnico-pedagógicos.</p> <p>Pelo folder de apresentação do projeto, a concepção de escola é definida como “um local privilegiado para o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos adequados a uma vida individual e coletiva saudável”.</p> <p>“A escola deve implantar ações que promovam o desenvolvimento humano (Prevenção Primordial e Primária)... voltadas para: aumentar o respeito por si e pelos outros; aumentar a autonomia pessoal e institucional; preparar para vivência democrática e para a cidadania; aumentar os níveis de tolerância às diversidades e estabelecer relações interpessoais solidárias”.</p> <p>“A escola deve buscar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, envolvendo pais e familiares, bem como a integração de outras entidades, visando: tornar-se... pólo irradiador de prevenção; buscar parcerias baseadas nos princípios do Projeto; tornar os projetos de prevenção frutos de intencionalidade comum e de construção coletiva da comunidade escolar e de seus parceiros”.</p> <p>Em uma publicação, visando à difusão das idéias de promoção de saúde e prevenção a riscos, alguns trechos da entrevista da responsável pela área de coordenação de estudos e normas pedagógicas, (SILVIERA, 2002, p. 11)</p> <p>“[...] no interior da escola as questões de saúde e doença foram incluídas sob as mais diversas designações – Higiene e Puericultura, por exemplo; com maior ou menor ênfase, esses conhecimentos foram sendo incorporados ao currículo escolar, com o objetivo de informar sobre como os indivíduos adoecem e/ou asseguram a o seu estado de saúde”.</p> <p>“Em 1971, a Lei no. 5.692 introduziu formalmente no currículo escolar a temática da Saúde – não sob a forma de uma “disciplina” ..., encarando-a como preocupação de toda a escola. Apesar desta orientação, os currículos escolares passaram a incluir os conteúdos de saúde em Ciências e Programas de Saúde, no Ensino Fundamental, e em Biologia, no 2º. Grau”.</p> <p>“[...] a escola tradicionalmente privilegiou a abordagem das doenças e da responsabilidade individual para evitá-las...”.</p>	<p>A extensão de profissionais que o projeto pretende alcançar indica que há uma necessidade de <i>mudança na cultura institucional na rede de ensino</i>, mas é na cultura da instituição escolar que essa mudança se caracteriza com maior clareza, pois essa descrição acompanha a proposição de formação do professor e se sabe que é nesse ambiente de interação que se constituem os modelos de identificação profissional e na e pela ação profissional que se afirmam e se alteram os traços identitários.</p> <p>Por esse contraste entre o que se apresenta como proposta e intenção do Projeto para escola e o que vem sendo tradicionalmente realizado, se revela o espaço e a <i>importância do processo formativo</i>.</p> <p>A escola se constituiu, historicamente, como Instituição conservadora, e, consolidou, ao longo de sua trajetória, uma imagem social de autoridade verticalizada em que os grupos de poder, a partir de suas crenças, instituem o quê deve ser ensinado e de quê forma. A princípio, e por longo período, sob o comando das autoridades religiosas, e posteriormente, até os dias de hoje sob o comando do Estado.</p> <p>A verticalização da autoridade é ainda uma realidade, porém, com a proposta de viabilizar a <i>democratização da Educação no Brasil</i> haverá necessidade de buscar desenvolver também um plano horizontal para as decisões.</p> <p>A cultura da <i>clausura do conhecimento científico dentro das áreas de especialidades</i> foi constituída como forma de organização do saber a partir dos princípios do paradigma positivista se reflete na organização do currículo escolar, o qual foi construído, a partir de conteúdos disciplinares.</p> <p>Para a atualidade, em que o princípio paradigmático de organização da realidade pretendido é a <i>complexidade</i>, uma proposta como essa do Projeto prevê uma mudança ao nível da identidade Institucional escolar, pois as <i>temáticas abertas</i> foram delegadas por décadas a processos de socialização difusos (família, igreja e meios de comunicação) e não constituem nem a realidade social do trabalho educativo e nem compõem o modelo de formação inicial de professores ainda que tenham sido incorporadas pelos PCNs.</p>

Quadro V: Função Social e Cultural da Escola

Categoria 2: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR CONCEBIDA (OUTRO)

Indicadores no Discurso:	Leituras Possíveis
<p>Em Idéias, publicação (1998) é possível observar em vários textos a pergunta sobre a função da escola como se pode ver em: "Para que serve a Escola?" (p. 140); "Qual o papel da escola em programas na área de Saúde?" (p. 11);</p> <p>Ao apresentar essa publicação já podemos observar: "Entendendo a escola como espaço de sociabilização e construção da cidadania...".</p> <p>"[...] o papel da escola é desenvolver ações contínuas que propiciem aos alunos as condições necessárias para que façam escolhas consequentes, fortaleçam sua identidade individual e social e participem mais ativamente da solução de problemas da comunidade a qual pertencem". (Idéias, 1998, p.13);</p> <p>Em Idéias (1998, p. 114) podemos ver algumas definições sobre escola "[...] Há bandeiras sociais importantes e justas, e a escola pode ajudar seus alunos a participar da busca de soluções para os problemas reais da comunidade".</p> <p>"[...] a escola tem uma função complementar. Cabe-lhe fazer uma mediação entre a criança e o mundo da criança e sua história, de modo que ela possa situar-se para além do contexto pessoal e fazer sua inserção no amplo universo coletivo".</p> <p>"[...] Cabe a escola ajudar a criança a formar seu próprio código de ética, baseado na tolerância e na generosidade. Esta é a base da formação de um cidadão ético e único caminho para se chegar a uma sociedade mais justa". (Idéias, 1998, p. 114);</p> <p>No texto que apresenta a publicação de apoio ao trabalho preventivo na escola (2002), podemos ver que se reitera a idéia da autonomia institucional "[...] Ressaltamos que a autonomia da escola é importantíssima para decidir 'como fazer', quais as estratégias mais adequadas para atuar...", mas, "[...] reflitamos, não há opção de não atuar sobre as questões e demandas que estão postas para todos nós".</p>	<p>A função social e cultural da escola revelada, a partir dos textos, decorre da redefinição da sua identidade institucional, a qual se amplia, tal qual a identidade profissional do professor para abrigar a formação do aluno também em uma perspectiva ampla.</p> <p>Nessa perspectiva, o que se busca é que a escola se constitua efetivamente como espaço social no qual a intencionalidade da ação educativa possa alcançar todas as dimensões que compõe o desenvolvimento humano em ampliação ao modelo tradicional em que a ação educativa se mostra reduzida à transmissão de conteúdos e competências fechados.</p> <p>A dimensão social e humana sempre esteve presente no âmbito escolar, no entanto, a concepção de escola, em perspectiva histórica, se construiu e se legitimou sob uma visão restritiva da ação educativa, a tal modo, que essa dimensão está tendo que ser incluída como conteúdo aberto no currículo escolar.</p> <p>A escola é também um espaço social de circulação de valores, hábitos e atitudes em que modelos vão se constituindo sem a interferência do processo educativo, portanto, os textos apontam para o trabalho a ser empreendido no aproveitamento dessa condição para a formação do aluno.</p> <p>Outra função que é atribuída à escola é ajudar ao aluno a constituir um código de ética, já que se trata de um espaço de trocas relacionais, mas, também essa dimensão é construída a margem do processo educativo, e em seu lugar, se adotam normas e regras disciplinares rígidas a serem seguidas cujo sentido remonta o modelo cultural autoritário.</p> <p>Os textos examinados exaltam a autonomia institucional da escola em oposição ao modelo condicional tradicional em que toda a decisão partia do nível central, mas, ao mesmo tempo, responsabilizam a escola a redimensionar sua ação e se recriar como espaço participativo, construtivo e ampliado para abranger a complexidade do ser humano em seu desenvolvimento.</p>

Quadro VI: Atribuição Profissional	
Categoria 2: A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR CONCEBIDA (OUTRO)	
Indicadores no Discurso:	Leituras Possíveis
<p>“Para realizar a educação para saúde e prevenção a riscos”, [...] é imprescindível [...] clima afetivo e de confiança (composto de aceitação, proteção e continência, características ligadas à vivência pessoal, saúde mental e conhecimento teórico do profissional), [...] pesquisa orientada e sistematizada para a identificação das necessidades (compreende o conhecimento do contexto sócio-cultural do aluno), [...] e intervenção pertinente (reformulação de conceito sobre si, sobre seus valores e sobre os que o cercam). (Idéias, 1998, p. 69);</p> <p>“A educação preventiva, para ser eficaz, necessita englobar a formação de hábitos, atitudes e valores condizentes com a valorização da vida. Portanto, é imprescindível que o profissional esteja convicto deste direito, e mais: de que ele pode contribuir para esta realização através deste trabalho”.(Idéias, p. 67);</p> <p>“[...] é fundamental o estabelecimento de uma boa relação de professores com o grupo de estudantes em que todos se proponham a ouvir, sem que um e outros queiram impor suas idéias aos demais”. (Idéias, 1998, p. 13);</p> <p>“[...] trata-se de discutir o projeto de vida global dos alunos e da sociedade em geral -... trata-se não de sujeitar uns aos projetos dos outros, mas de realizar, com todos, o exercício de – solidariamente – construir novos projetos individuais e coletivos”. (Idéias, 1998, p. 13);</p>	<p>As atribuições que vão sendo desenhadas para que se cumpra a tarefa de ensinar as temáticas de emergência social modificam a identidade profissional do professor, pois expandem a ação educativa às dimensões que tradicionalmente não estavam contempladas, implicando em dois processos distintos e relevantes. O primeiro e mais imediato, se refere à <i>formação do professor em serviço</i>, a qual incide sobre a necessidade de reconfigurar-se a si mesmo como profissional, com repercussão em todas as esferas de domínio de sua competência, quer seja teórica, prática, atitudinal ou relacional e inclusive de valores pessoais. O segundo se refere à <i>formação do aluno</i>.</p> <p>Pelos discursos examinados, se encontra muito mais a <i>referência relativa à formação do aluno</i>. Ao professor se oferecem, em abundância, argumentos de persuasão para que inclua em sua prática essa dimensão na formação do aluno.</p> <p>É “como se”, os argumentos de necessidades sociais, construídos por esses discursos e a descrição dos meios para atingir esse fim fossem suficientes para o professor realizar uma transformação na sua identidade profissional e abandonar toda uma tradição histórica na qual baseia essa identidade.</p> <p>É, “como se”, também, os professores e demais profissionais que compõem a escola não fossem parte da sociedade, e como tal, não partilhassem os mesmos valores, hábitos e atitudes que deverão modificar nos outros.</p> <p>Uma das características mais marcantes da identidade profissional do professor que emerge como ponto de revisão, nesses discursos, é a <i>natureza incontestável da sua autoridade</i> constituída ao longo de anos de tradição. Atribui-se ao professor, para esse contexto social, que estabeleça uma <i>autoridade democrática</i>, implicando em um novo gerenciamento dos conteúdos a serem ensinados e da aprendizagem dos alunos.</p> <p>Ao lado desta, uma outra característica que é firmemente revisada é a <i>condição de isolamento</i> que se constituiu o trabalho do professor, atribuindo-se para esse novo contexto e para o ensino das temáticas sociais à presença fundamental do <i>trabalho coletivo</i>.</p>

Quadro VII: **Concepção de Criança e Adolescente**

Categoria 2: **A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR CONCEBIDA (OUTRO)**

Indicadores no Discurso:	Leituras Possíveis
<p>Em Idéias (1998): “[...] a proposta é... a busca das nossas crianças e adolescentes de ‘carne e osso’...”; (p.23)</p> <p>“[...] uma respeitável produção teórica já atestou a indissociabilidade das dimensões sociais, culturais e psicológicas para uma adequada compreensão do que seja a adolescência e a saúde na adolescência...”; (p.17)</p> <p>“[...] Se a condição mínima necessária para que o indivíduo possa proteger-se... é... tornar-se ativamente sujeito de sua própria saúde, assumindo comportamentos protetores e solidários..., então, é necessário resgatar a particularidade social e cultural que marca as identidades concretas de nossas crianças e adolescentes, aquela que os torna suscetíveis..., e a que deverá fazê-los mais sensíveis as efetivas possibilidades de superação...”; (p.17)</p> <p>“A noção de vulnerabilidade... visa avaliar as chances que todo e qualquer indivíduo tem de se contaminar, dado o conjunto formado por certas características individuais e sociais de seu cotidiano, julgadas relevantes para a maior exposição ou... proteção diante do problema”; (p. 18)</p> <p>“[...] os adolescentes podem ser considerados um segmento populacional de elevada vulnerabilidade...”; (p. 21)</p> <p>Aspectos associados à vulnerabilidade são: (p.21)</p> <ul style="list-style-type: none"> • por parte do Adolescente: <p>“[...] sensação de onipotência; necessidade de explorar, transgredir; dificuldade de escolher; indefinição de identidade; dificuldade de adiar desejos; necessidade de afirmação grupal; barreiras sociais na adoção de medidas protetoras – preconceitos; poucos mecanismos de participação social e pressão política; pulsões psicosociais; insegurança e clandestinidade das primeiras atividades sexuais”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • por parte dos Responsáveis: <p>“[...]sistema educacional pobre; dificuldade de acesso a informação adequada; carência de serviços de saúde; carência de profissionais – interlocutores; despreparo dos profissionais interlocutores e falta de suporte institucional; desagregação familiar”.</p>	<p>Crianças e Adolescentes apresentados em sua plenitude, a partir de sua identidade social, cultural e individual, implicam numa revisão na identidade profissional do professor, pois, com esse delineamento se exige novas formas de pensar o outro e a si mesmo, e, consequentemente, a uma nova de pensar a formação do ser humano. A intenção educativa, nessa perspectiva abrange não apenas o desenvolvimento de competências, mas, e, sobretudo a construção de valores e saberes que levem o outro a <i>Ser</i>.</p> <p><i>Ser</i>, num primeiro plano implica em uma existência, a qual está totalmente condicionada a manutenção da saúde física e psicológica, em seus laços e vínculos com o meio social e ambiental no qual se vive. Nessa sentido, é, portanto, justificado pelo discurso, em análise, que a ação pedagógica se comprometa com essa dimensão da formação dos alunos, considerando suas identidades concretas com suas singularidades sociais, culturais e individuais.</p> <p>A imagem de professor que vai sendo projetada está colada a essa nova imagem de crianças e adolescentes apresentada. De um lado, crianças e adolescentes - sujeitos de direito e deveres, em condições especiais – a imagem de um projeto - de um vir-a-ser, e de outro lado, professores, em conjunto com a família, quando possível, com a responsabilidade de tornar possível esse projeto, e dar conta que <i>Sejam</i>. Porém, para que esses profissionais possam assumir tal responsabilidade, vão se constituindo cada vez mais necessárias as ações de formação continuada, em serviço, voltadas para as carências e vulnerabilidades desses profissionais.</p> <p>A imagem de professor é, pois, de um profissional que se dedica a uma obra, que está em permanente construção e em constante mudança, o que implica em admitir em si mesmo o caráter inconcluso de sua própria identidade profissional, que necessariamente, exigirá transformação permanente. Nesse sentido, aprender a <i>Ser Profissional</i> é tão essencial quanto aprender técnicas, habilidades e competências, e <i>Ser</i>, nessa perspectiva, implica em dialogar, em manter conexões e vínculos com os (outros). O diálogo de gerações, que se dá de modo espontâneo, como em qualquer relação social, passa a pedir um olhar pedagógico: atento e intencional.</p>

Quadro VIII: **Marcas Políticas e Ideológicas**

Categoria 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DE SAÚDE E EDUCAÇÃO PREVENTIVA (OBJETO)

Indicadores no Discurso:	Leituras Possíveis
<p>Em lembretes da Diretoria Executiva de Projetos Especiais do Governo na apresentação da publicação de apoio ao projeto (1998): “A prevenção é parte da política do Estado e deve ser incorporada como uma ação sistemática das escolas”; “Discutir prevenção significa promover a valorização da saúde e o prazer, ou seja, a melhoria da qualidade de vida”;</p> <p>Em Entrevista (1996), com publicação em 1998, em Idéias, a responsável por propostas curriculares e pelo Programa de Capacitação dos professores da rede pública do Estado, define que o Ensino em Saúde deverá estar voltado para a promoção de saúde das crianças e adolescentes, “[...] deverá permear todas as ações desenvolvidas na escola e fazer parte dos diferentes componentes curriculares...”, devendo: “[...] desenvolver valores éticos para a compreensão de direitos e deveres em relação à vida saudável e à cidadania; socializar as informações relacionadas à promoção e à manutenção da saúde; desenvolver a capacidade de observar, comparar e refletir sobre a realidade e detectar situações estruturais que interferem na saúde individual e da população; desenvolver a capacidade de analisar criticamente os projetos locais... de promoção e proteção à saúde; estimular a participação nos processos de reivindicação por melhor qualidade de vida e de transformação social; e estimular a vivência de práticas compatíveis com a promoção e manutenção da saúde individual e coletiva”. (p. 12);</p> <p>As propostas curriculares da Secretaria da Educação visam que a escola assegure aos alunos “[...] os conhecimentos e habilidades necessários de uma sociedade mais justa e igualitária,... produzindo e consumindo ciência, tecnologia, arte e cultura”. (p. 14)</p> <p>[...] os conteúdos devem ser selecionados também segundo a relevância social..., e trabalhados de maneira a diminuir a distância entre o que os estudantes vivenciam na escola e na sua vida cotidiana. [...] as Propostas incluem temas como AIDS, violência, drogas, meio ambiente, enfim, o que podemos considerar questões emergentes,... discussões vitais na atualidade”.(p.14)</p>	<p>Embora o discurso seja extremamente democrático, e se refira insistenteamente a autonomia institucional da escola, ou a autonomia dos profissionais que nela trabalham, há um posicionamento muito claro que orienta o projeto do Estado Democrático, e parte deste é a reforma e a democratização da escola, pois não há como escolha que permaneça como está.</p> <p>Os argumentos encontrados nos textos do Projeto vão mostrando que a constituição e consolidação de um Estado Democrático dependem da formação do cidadão saudável, cônscio dos seus direitos e deveres, participativo, ético e solidário. Nessa perspectiva, apenas uma formação ampliada na qual caiba além das competências tradicionais, também, a construção de novos valores, hábitos e atitudes terá condições de viabilizar esse projeto maior.</p> <p>A promoção de saúde e a prevenção a riscos são destacadas com significados especiais para formação do aluno, porém, compõem ao lado das outras temáticas sociais, o conjunto de conhecimentos e competências abertos que reconfiguram os processos educativos.</p> <p>A propositura dessa temática é apresentada com o sentido maior de alcançar a melhoria da qualidade de vida da população escolar e da sua comunidade pela intervenção sistemática de processos educativos. Porém, para que esse objetivo possa ser viável, é clara a indicação quase metafórica de abertura da escola à sociedade.</p> <p>Assim como o Estado projeta a imagem de si em abertura (ao diálogo, ao consenso, as relações, as trocas comerciais...), essa mesma imagem é projetada na escola se destacam, por exemplo: a abertura à comunidade onde está inserida; abertura das grades disciplinares para as temáticas transversais; a articulação do conhecimento com o cotidiano dos alunos e abertura à tolerância e a diversidade.</p>

Quadro IX: Concepção de Formação Categoria 3: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DE SAÚDE E EDUCAÇÃO PREVENTIVA (OBJETO)	
Indicadores no Discurso:	Leituras Possíveis
<p>A formação para o aluno é vista como um “[...] <i>programa de educação continuada</i> que propicie condições para o desenvolvimento da auto-estima dos alunos e do senso de responsabilidade sobre a saúde individual e coletiva...” (folder de apresentação do projeto – verso da capa – Secretaria da Educação, 1996).</p> <p>Para o professor – a formação é disparada pela capacitação, e essa, aparece no discurso da seguinte maneira: “<i>Capacitar educadores das escolas para implantar</i>, como parte integrante do Plano Escolar, <i>projetos de prevenção às DST/Aids e drogas, e de promoção da saúde, no âmbito da sua comunidade escolar</i>”.</p> <p>Em um dos cursos de capacitação se tem como objetivo geral: “<i>Implementar programas sistemáticos de orientação aos educadores da rede escolar</i>, para o desenvolvimento de ações preventivas...”. (I Curso de Capacitação de Educadores da Rede Pública de Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, 2000)</p> <p>Em outro, no qual se atribui o nome: “<i>Curso de Formação em Prevenção do Uso Indevido de Drogas para Educadores de Escolas Públicas</i>”, encontramos como objetivo principal: “[...] <i>capacitar os diferentes profissionais da educação</i> que atuam nas instituições escolares de ensino fundamental e médio, para que possam tratar, de forma aberta, integrada, cooperativa e eficiente, a questão do uso indevido de drogas com os adolescentes”. “[...] o curso foi organizado para formar, em conjunto, um grupo de educadores de cada escola participante, permitindo-lhes que reflitam e discutam sobre a questão...”, e que lhes permitam “[...] coordenar a organização e a implementação de um projeto de prevenção que tenha como foco a sua realidade específica”. (Prefácio e apresentação do Curso, 2004).</p> <p>Em relação aos objetivos desse curso: “<i>Sensibilizar os educadores</i> para importância de trabalhar a questão do uso de drogas na perspectiva da cidadania, responsabilidade e promoção de saúde”; “<i>Propiciar a compreensão da problemática...</i>, dentro dos princípios da atualidade, objetividade, abrangência e senso crítico”; “<i>Desenvolver nos educadores uma postura de reflexão sobre...</i> que favoreça a sua autonomia e segurança para o trabalho preventivo”; “<i>Instrumentalizar os educadores com conhecimentos científicos e técnicos</i> que lhes permitam desenvolver ações preventivas no âmbito da escola”. (idem, objetivos do Curso, 2004).</p>	<p>Indicar, nesse discurso, a formação do aluno para a responsabilidade sobre a saúde individual e coletiva como programa de educação continuada, implica em reconhecer que a formação é um processo permanente que se constrói e reconstrói nas relações sociais, dentre essas, as que se estabelecem no âmbito escolar. Portanto, parece razoável supor que a base da educação continuada, sobre a qual se alicerça esse discurso, sejam as identidades concretas dos alunos reveladas a cada ano apoiada no vínculo, diálogo e constância.</p> <p>As ações iniciais de formação do professor, nesse mesmo discurso, se baseiam na idéia de capacitação, o que indica que, essa ação só faz sentido como meio dentro do processo de formação continuada. Mesmo considerando que inicialmente, são os formadores-conceptores, os produtores de conhecimento e orientadores de caminhos, se acentua que o objetivo é que os professores ultrapassem a função de meros executores e seguidores de modelos, para buscar a posição de co-produtores de conhecimento e definidores dos próprios caminhos.</p> <p>Essa concepção de formação prevê que a exigência sobre o professor seja a mesma para a formação (isomorfismo). Isto é, uma prática educativa docente orientada por um projeto de sociedade e de ser humano que alie preparação técnico-científica para a vida produtiva aos valores morais, autonomia ética e política e também deve estar presente nas propostas de formação continuada.</p> <p>A capacitação, por essa visão, deixa de ser um fim em si mesma e passa a constituir um meio de iniciar um processo, por um lado, de estremecimento e de reflexão sobre os alicerces das crenças, valores, atitudes e comportamentos tradicionais dos professores, e, por outro lado, um desafio, para que redimensione a si e a prática profissional, de modo a incluir a função social na tarefa educativa.</p> <p>E, embora essa proposta procure dar conta dessas intenções formadoras, talvez tenha subestimado a importância das ações iniciais desse processo, uma vez que, com exceção da instrumentação, a tarefa alcança novas dimensões do processo educativo: sensibilização; compreensão e reflexão; dimensões essas que requerem abordagens diferenciadas das tradicionalmente utilizadas em capacitação.</p>

Quadro X: **Marcas Teórico-metodológicas**

Categoria 3: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DE SAÚDE E EDUCAÇÃO PREVENTIVA (OBJETO)

Indicadores no Discurso:	Leituras Possíveis
<p>Em diversas publicações (2000, 2002, 2004, 2006) podemos ver que o discurso coloca “[...] a <i>formação continuada</i> como condição de construção permanente de competências que qualificam a prática docente”. (p.8)</p> <p>Entre outros autores, podemos ver as marcas de Philippe Perrenoud, autor que defende a idéia de <i>formação para competências</i>, tomando “[...] como guia um referencial de aptidões, que foi adotado em Genebra em 1996, cuja intenção é de que a <i>formação contínua</i> seja orientada para tornar-se coerente com as renovações em andamento no sistema educacional”. (p.28, 29).</p> <p>Essas marcas podem ser vistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pela indicação da obra de sua autoria - “10 Novas competências para ensinar” com resenha e sugestões de atividades - para compor o material didático de apoio ao coordenador pedagógico para Formação do Professor. • Pelo reconhecimento de suas idéias que norteiam princípios do programa de educação continuada, como por exemplo: “[...] o processo educacional deve estar alicerçado numa concepção de educação que promova a autonomia do indivíduo...”; entre outras as ações educacionais devem: “inserir criticamente o indivíduo no contexto social; promover o ser humano como agente da própria história”; “[...] O Projeto Pedagógico é o instrumento de articulação das diferentes ações de promoção da cidadania e da produção de conhecimento...”; “A autonomia, a criatividade e a troca de experiências devem orientar a busca de estratégias e de recursos dos projetos educativos” (folder de apresentação do Projeto – Princípios) • Pelo reconhecimento da transposição das idéias de competências para o ensino de valores que é a tônica da proposta do Projeto, na afirmação: “[...] como é gratificante poder ensinar valores e competências fundamentais para a construção de uma sociedade mais ética, solidária, saudável, respeitosa e democrática”. (Apresentação da Publicação – Apoio ao Trabalho Preventivo, 2002). <p>Metodologia:</p> <p>Na publicação - Práticas e Valorização de Ações Preventivas (2006): “A metodologia deve explicitar a filosofia de educação proposta e ser um guia para prática transformadora”; “<i>Metodologia participativa: propiciando espaços de reflexão e discussão entre educadores, alunos e comunidade</i>”; Esse trabalho trata de um caminhar contínuo, num processo de construção e reconstrução, apoiado na reflexão-ação-reflexão”; “[...] um processo de teorização a partir da prática, não como substituição do conteúdo teórico, mas como um processo sistemático” (p. 53)</p>	<p>Embora possamos ver textualmente citado Perrenoud e reiterada largamente a idéia de competências, por toda a proposta da reforma educativa, é preciso recorrer ao contexto dessas publicações em estudo e entender que esse autor, em conjunto com outros, se destacaram como grandes articuladores e divulgadores das idéias contemporâneas de grandes pensadores da educação e da psicologia, representando, portanto, um coletivo de autores, que buscavam, à época, novos caminhos para adaptar a realidade escolar aos novos tempos.</p> <p>Nesse contexto, havia um consenso que era preciso criar condições, de maneira globalizada, para a transformação dos rumos da humanidade e do próprio homem e a agenda do dia tinha como pauta a construção e fortalecimento do sujeito social, do cidadão participativo - cônscio de seus direitos e deveres, mas, sobretudo e essencialmente, implicar a todos em um projeto coletivo de inclusão e pertencimento, em direção à democratização, visando o fortalecimento dos seus ideais básicos de liberdade, igualdade e fraternidade.</p> <p>Havia, portanto, um novo perfil de cidadão idealizado para dar conta desse novo projeto de sociedade e esse precisaria desenvolver competências (habilidades e aptidões) voltadas a atender esse grande projeto, o que dependeria fundamentalmente da ação daqueles que se dedicam à formação das futuras gerações, especialmente, pais e professores.</p> <p>Dentre as competências emergentes e sintônicas com esse perfil, o Projeto de Formação, aqui estudado, dá centralidade àquelas relacionadas à construção de valores por parecer compreender a importância que esses exercem como norteadores das ações individuais e coletivas.</p> <p>E, em coerência com os próprios valores do “novo projeto de sociedade”, diferentemente de outras reformas sociais, a ação formadora busca se afastar dos modelos impositivos e reguladores para assumir os modelos construtivistas, valendo-se da metodologia participativa na qual todos se implicam no contínuo fluxo da reflexão-ação-reflexão individual e coletiva e na qual constroem-se a si mesmos e a rede social.</p> <p>Assumir a formação como um caminhar contínuo e implicar a todos formadores, educadores, alunos e comunidade não significa que desempenharemos os mesmos papéis nesse processo, nem que tenhamos os mesmos recursos disponíveis para processar essa transformação nos diversos níveis dessa hierarquia. Ao que parece, é justamente esse ponto que parece hoje, ao final do período de mais de dez anos desse Projeto, que necessite de revisão e que será abordado no âmbito da discussão de dados dessa pesquisa.</p>

Quadro XI: Modelo de Formação Continuada

Categoria 3: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DE SAÚDE E EDUCAÇÃO PREVENTIVA (OBJETO)

Indicadores no Discurso:	Leituras Possíveis
<p>A Formação do Professor:</p> <p>Capacitação Profissional Amplia, “[...] é imprescindível que o corpo docente passe por uma capacitação profissional mais ampla, com <i>relação ao conteúdo tanto técnico-científico como metodológico vivencial</i>. “Os professores deverão receber o embasamento teórico necessário <i>dado por especialistas na área de Educação Preventiva</i>. Este intercâmbio deve assegurar que os profissionais da escola possam dispor de textos, vídeos e outros materiais... e se sintam suficientemente seguros para realizar atividades em que se discutam questões como o uso de drogas, sexualidade... de forma não-preconceituosa e sem o uso de técnicas de amedrontamento...” (Idéias, p. 12-13). <i>Educação Participativa</i>, “O processo de aprendizagem corresponde a uma assimilação por meio de uma reflexão crítica, estimulando a criatividade e a iniciativa, a serem desenvolvidas através de uma metodologia adequada que levem em conta o contexto sócio-cultural e os problemas a serem enfrentados”. (Idéias, p. 70).</p> <p>“Este profissional, em geral, necessita de <i>supervisão e suporte técnico</i>, para garantir a realimentação profissional e assegurar ações preventivas efetivas”. (Idéias, p.69).</p> <p>“<i>Mecanismo de avaliação contínua</i> que visa garantir a eficácia do trabalho, imprescindível para a formação... Exige uma periodicidade mínima de um encontro por mês com os professores, no sentido de ampliar os subsídios teóricos e de auxiliar na implantação e manutenção das atividades que estes profissionais vierem a desenvolver nesta área, em sua instituição”. (Idéias, p. 70)</p>	<p>O modelo de educação continuada baseia-se na formação de multiplicadores, de sorte que o público-alvo possa trabalhar por si só, a partir das informações recebidas dando continuidade ao trabalho. Este modelo pressupõe a criação de mecanismos que possam combinar sensibilização com atualização constante das informações; que levem <i>cada multiplicador a ser sujeito do seu processo</i>; que permitam a construção do programa de prevenção de forma coletiva, possibilitando a troca não só de informações, mas também as angústias, êxitos e fracassos. Neste modelo o trabalho coletivo tem maiores possibilidades de sucesso, sendo por isso o mais adequado para se desenvolver nas escolas”. (Idéias, p. 43).</p> <p>O modelo de educação continuada em que se baseia o Projeto, apresenta alguns pontos de convergência com os modelos mais contemporâneos no âmbito da formação de professores, dentre os quais, se pode sublinhar a idéia de <i>ser sujeito do processo educativo e aprender a trabalhar coletivamente</i>. Para tanto, as ações formadoras são orientadas, não apenas para a mudança de comportamentos desses profissionais, mas, também, para sua prática, o que exige um trabalho sobre a pessoa do professor, suas representações, seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles.</p> <p>Nesse sentido, <i>formar multiplicadores</i>, indica uma contradição, pelo menos sinônima, pois a palavra – multiplicador - está relacionada, em seu sentido mais óbvio a reprodução, e se levada a esse termo, reduz o sujeito do processo educativo a mensageiro da informação e atitude pretendida pelo formador, o que contradiz todo esforço argumentativo do projeto, segundo o qual o processo educativo deve levar a autonomia.</p> <p>A “capacitação profissional ampla” é a ação inicial de formação proposta pelo Projeto fica atribuída aos “especialistas na área de educação preventiva”, se por um lado, “ser especialista” pode dar credibilidade, gerar curiosidade e afiançar o conteúdo da capacitação, por outro, como indicam alguns estudos, pode dificultar a identificação professor com esses profissionais e gerar resistência à apropriação do conteúdo e da técnica.</p> <p>A construção do projeto preventivo na escola, como meio e finalidade da ação formadora é bastante coerente com a visão contemporânea de formação continuada por projeto, inclusive como forma de promover o trabalho coletivo. No entanto, sem que se construam referentes individuais e coletivos que sejam significativos para os sujeitos da ação formadora, dificilmente se viabiliza qualquer projeto. Na visão clássica de capacitação, se dá centralidade ao conteúdo teórico e a dimensão técnica, e se espera que os participantes transponham a aprendizagem para prática, o que se sabe, dificilmente ocorre. Nessa outra perspectiva, ao que parece, a intenção formadora é dar centralidade à prática, de modo que a capacitação concentra esforços para sensibilizar, informar, mobilizar para a ação, esperando que os participantes <i>na e pela</i> construção da prática, por meio da iniciativa, reflexão crítica e criatividade, conduzam o seu processo de aprendizagem. No entanto, iniciativa e criatividade sem domínio técnico é amadorismo e reflexão crítica sem domínio de conteúdo é apenas opinião.</p> <p>As atividades de supervisão e suporte técnico, na perspectiva adotada, devem concentrar o maior esforço do processo formativo, pois é nesse contexto que o formador-supervisor ou formador de suporte técnico, tem condição de ir conduzindo a aprendizagem, segundo a lógica da reflexão sobre a ação e socializando novos conhecimentos, a medida do necessário.</p> <p>A avaliação contínua, como está posta pelo discurso nessa fase inicial, se baseia na objetivação da criação, implantação e execução das primeiras ações de um projeto de ação preventiva, como parte do projeto político-pedagógico da escola.</p>

Quadro XII: A Relação Formação-Ensino na Educação Preventiva e Promoção de Saúde

Categoria 3: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DE SAÚDE E EDUCAÇÃO PREVENTIVA (OBJETO)

Indicadores no Discurso:	Leituras Possíveis
<p>Em Idéias (1998):</p> <p>Encontra-se um texto com o título: "Doença e Saúde são uma questão ecológica" (p. 99), em que se define saúde como: "[...] um estado de equilíbrio com o meio ambiente (externo) e com o seu próprio corpo (meio interno)".</p> <p>"[...] quando se encara saúde como 'qualidade de vida', o papel da escola é desenvolver ações contínuas que propiciem aos alunos as condições necessárias para que façam escolhas consequentes, fortaleçam sua identidade individual e social e participem mais ativamente da solução dos problemas da comunidade à qual pertencem". (p.13)</p> <p>"[...] a atuação da escola nessa área deve ser sempre preventiva, isto é, visar à promoção da saúde das crianças e adolescentes que a freqüentam". (p.12)</p> <p>"Não se pode esquecer que esses <i>programas envolvem basicamente valores</i>, e não há como trabalhar com valores sem considerar os sujeitos que os promovem...". (p.13). "[...] o mais importante é que esses temas sejam discutidos a partir da realidade vivida pelo jovem. É preciso trazer o seu mundo concreto para dentro da sala de aula...". (p.14)</p> <p>"É fundamental,... que o trabalho preventivo ocorra... de forma permanente e articulada ao currículo da escola... as ações devem permear..., as atividades desenvolvidas nos diversos componentes, durante todo o ano letivo". (p.12)</p> <p>"Os conteúdos devem ser <i>selecionados também segundo sua relevância social</i>, além da lógica do campo do conhecimento a que se referem e da faixa etária dos estudantes, e trabalhados de maneira a diminuir a distância entre o que os estudantes vivenciam na escola e na sua vida cotidiana". "[...] as Propostas incluem temas como AIDS, violência, drogas, meio ambiente, enfim o que podemos considerar de questões emergentes...". (p.14)</p> <p>"<i>Mudanças de postura só são possíveis com a contínua discussão/reflexão</i> sobre temas que possam ser tabus numa comunidade ou que possam gerar discriminações. Na escola, essa ação contínua, exige preparo e calma: os resultados não são imediatos... É preciso reduzir as expectativas e ter claro que se está lidando com temas complicados do ponto de vista da nossa herança cultural". (p.43). "[...] para convencer as pessoas a alterar comportamentos profundamente arraigados em nossa cultura... serão necessários vários anos de trabalho...". (p.44)</p>	<p>Ao examinar o discurso, se pode notar que vai sendo proposta ao professor uma revisão pessoal, à medida que saúde e educação preventiva não são temas que dizem respeito somente ao aluno. Considerando que as representações de doença e saúde são sociais, e grande parte da população, inclusive os professores se orientam pela visão clássica que define saúde como ausência de doença, e portanto, não tenham elaborado o significado da atitude preventiva para si, parece haver a intenção, nos documentos, de provocar essa auto-reflexão do professor a partir do que vai sendo apresentado como necessidade para formação do aluno.</p> <p>Ao mesmo tempo, vai sendo proposta, ainda, uma revisão em sua identidade profissional, à medida que trabalhar com valores, considerando os sujeitos que os constroem, diz respeito a uma alteração profunda da sua prática profissional, já que, tradicionalmente, essa dimensão esteve à margem tanto do processo educativo do aluno quanto do processo formativo inicial do próprio professor.</p> <p>Essas revisões que estão sendo propostas alcançam uma enorme extensão e dizem respeito as temáticas que esbarram em tabus sociais, como por exemplo, o sexo, as drogas, que não são apenas para a comunidade em que vivem os alunos, o são também para a comunidade escolar. A identidade de professor ou diretor de escola não isenta esses profissionais de partilharem de representações sociais muito aproximadas das verificadas no meio social mais amplo.</p> <p>Nesse sentido, ao propor, como formadores de professores, uma nova forma de enxergar a si mesmos, de compreender e cuidar da própria saúde, de estar em relação de estima e cuidado com o próprio corpo e com o meio circundante, baseado em princípios de liberdade, autonomia e escolha consciente, se anuncia um compromisso de que as diretrizes, metas e ações propostas para que sejam realizadas junto aos alunos, o sejam também, junto aos professores, considerando não apenas as características da comunidade e a faixa etária dos alunos que atendem, mas também os aspectos tradicionais dessa profissão, sua história, o ciclo pessoal e profissional em que se encontram e o contexto institucional em que estão inseridos.</p>

Quadro XIII: Constituintes do Processo Formativo (fase inicial)

Categoria 3: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DE SAÚDE E EDUCAÇÃO PREVENTIVA (OBJETO)

Indicadores no Discurso:	Leituras Possíveis
<p>Trajetória do Programa de Prevenção na Rede Pública – período de 1996-1998, (2002):</p> <p>O Projeto como eixo da formação continuada do professor: Objetivos Específicos (capacitação) dos educadores para implantar o projeto junto aos alunos; capacitação dos educadores das Diretorias de Ensino para <i>assessorar, acompanhar e avaliar a implantação e implementação</i> do projeto; dotar as escolas e oficinas pedagógicas de <i>materiais didáticos específicos</i>; criar <i>espaços informais para discussão e reflexão</i> envolvendo escolas, centros de saúde e outros parceiros); <i>Avaliação</i> “[...] acompanhamento do... alcance e... efetividade das ações”.</p> <p>Metodologia: “Por meio de uma metodologia participativa favorável às discussões, à quebra de posturas rígidas e preconcebidas, busca-se inserir a prevenção – como tema transversal de ensino – na Proposta Pedagógica da escola e estimular a formação de parcerias, especialmente com serviços de saúde locais, para lidar com as situações que extrapolam as competências da prevenção primária e primordial realizada pela escola”. (p. 43)</p> <p>Oficinas de capacitação, em (Publicação, 2002, p. 43)</p> <p>Oficinas de implantação: “carga horária 48h, divididas em três módulos de 8h e dois de 20h ..., sendo cada módulo antecedido por 4h de visita técnica as Diretorias de Ensino, para fortalecimento da equipe de coordenação local (supervisor de ensino e assistente técnico-pedagógico)”.</p> <p>Oficinas de continuidade: carga horária de 40 h, “[...] divididas em dois módulos de 20h cada (4h de reunião técnica e 16 h de capacitação de educadores)”.</p> <p>Conteúdo: “[...] versou sobre aspectos técnicos, epidemiológicos, clínicos e de prevenção, objetivando capacitar os educadores para a elaboração, implantação, acompanhamento e avaliação dos projetos de prevenção às DST/Aids e ao abuso de drogas no âmbito de cada comunidade escolar”.</p> <p>Estrutura Básica das Oficinas de Implantação: (p. 44-45)</p> <p>Elaboração dos Projetos de Prevenção (apresentação da proposta, sensibilização do grupo para implantação do Programa, Levantamento inicial da realidade das escolas, discussão do papel da escola na prevenção, definição das primeiras ações de mobilização da escola)</p> <p>Adolescência e Sexualidade (objetivar o compromisso com a implantação; caracterizar a adolescência biopsicossocialmente, rever conceitos e valores relativos a sexualidade, relacionar medidas preventivas às DST/Aids e elaborar um projeto de prevenção).</p> <p>Ação Preventiva ao Abuso de Drogas (rever o papel do educador e da escola ante as drogas, desenvolver de forma sistemática e contínua, ações preventivas ao uso indevido de drogas, avaliar e reformular projetos de prevenção).</p> <p>Estrutura Básica das Oficinas de Continuidade – Fase Inicial (p.45)</p> <p>Projetos de prevenção das escolas (garantir implantação dos projetos de prevenção nas escolas, adequar ações aos princípios do Programa, fortalecer vínculos e co-responsabilidade do grupo local com o Programa, reforçar parcerias)</p> <p>Projetos de prevenção das Diretorias de Ensino (facilitar a apropriação do trabalho preventivo pela DE e escolas, garantindo a continuidade do Programa, ampliar e fortalecer equipes locais; tomar DE e as UE como pólos irradiadores de projetos de prevenção)</p> <p>Inserção de um Programa Relacionado, visando à temática Violência – período (1998-2001).</p>	<p>Embora todo o discurso de apresentação do projeto se contextualize refira à construção de um programa de educação continuada que propicie condições para o desenvolvimento da auto-estima dos alunos e do senso de responsabilidade sobre a saúde individual e coletiva, ao examinarmos os constituintes que compuseram as ações iniciais do processo formativo, vemos que o foco recaiu sobre a prevenção à gravidez precoce, às DSTS/Aids e ao abuso de drogas, e posteriormente à violência, por se tratarem de assuntos de emergência social, porém, de difícil trato nos grupos sociais, por envolver crenças, valores, tabus, conceitos e preconceitos fundados no senso comum.</p> <p>Na fase inicial, os supervisores, ATPs, CPs e professores partilharam da mesma capacitação oferecida pelos formadores-especialistas que apoiados na <i>idéia de multiplicadores</i>, objetivaram que essa mesma ação pudesse ser levada para as UEs, <i>“multiplicada”</i> para os outros membros da equipe e transformada em projeto coletivo para ser desenvolvida junto aos alunos – ao que parece, com alcance limitado, devido a uma série de limitações desse modelo.</p> <p>Dentre essas limitações, como já comentado anteriormente:</p> <p>a) o <i>formador-especialista</i> como disparador do processo formativo, da credibilidade e afiança o conteúdo da capacitação, mas, pode amplificar a sensação de estranheza com o tema, gerar resistência e dificultar a apropriação do conteúdo e da técnica; b) o <i>efeito redutor</i> que vai se produzindo em cada nível de reprodução, chegando ao aluno, como beneficiário final do sistema, muito pouco ou quase nada; c) a <i>indiscriminação de funções</i>, pois, embora todos partilhem da função de formadores, cada um apresenta uma especificidade dentro do sistema que não pode ser igualada, o que confere a necessidade de um processo formativo que conte com a articulação desses diversos níveis, mas considere as particularidades de cada formador no sistema.</p> <p>Embora, tenha havido redução na complexidade das informações sobre os temas propostos, facilitação da linguagem utilizada para se referir aos conceitos e algumas tentativas de articulação das questões de saúde com educação, não houve preocupação com a transposição didática do conteúdo para finalidade de formação.</p> <p>O aligeiramento dessa fase inicial, também indicada pelo reduzido tempo (40 h) destinado à capacitação, parece decorrer de um equívoco na compreensão de dois pontos fundamentais: a) quem são os sujeitos da ação formadora e seus referentes identitários pessoal e profissional e b) a forma pela qual se constituem e se alteram valores e representações sociais e individuais.</p>

Quadro XIV: Constituintes do Processo Formativo (no tempo)

Categoria 3: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DE SAÚDE E EDUCAÇÃO PREVENTIVA (OBJETO)

<p>"Sustentabilidade e Permanência do trabalho educativo de prevenção e promoção da saúde na rede de ensino, será garantida por meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ da atuação descentralizadas das Diretorias de Ensino – Oficinas Pedagógicas sistemáticas para capacitação de educadores; ✓ do protagonismo juvenil, que deve ser estimulado como estratégia eficaz de mobilização, multiplicação do conhecimento e redução da vulnerabilidade da comunidade escolar; ✓ da previsão anual de recursos financeiros para aquisição e distribuição gratuita de materiais didáticos às escolas da rede; ✓ da intensificação de parcerias com Ministério da Saúde, Secretarias Estaduais e Municipais da Saúde, (para capacitação de educadores); ✓ da promoção de encontros regionais para avaliação e troca de experiências entre escolas, envolvendo educadores, alunos e pais”. (Publicação 2006, p. 61) <p>Sobre as Oficinas Pedagógicas e a Formação em Cascata:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Oficinas Pedagógicas de capacitação e distribuição de material didático de apoio as ações preventivas nas escolas para os ATPs (responsáveis nas DES pelo Projeto), são realizadas pela Equipe de Coordenação Central do Projeto, a cada dois anos. (2002, 2004, 2006, 2008?) ✓ Oficinas Pedagógicas nas DES, para os CPs e/ou professor indicado pela escola, com distribuição Kit de material didático, contendo: um “guia de atividades práticas para serem desenvolvidas tanto pelos CPs junto aos professores, quanto pelos professores junto aos alunos; textos que retomam as ações iniciais do projeto, reforçam a temática central da prevenção, a partir de uma questão atual no âmbito da prevenção e livros de referência bibliográfica atual, devidamente resenhados, com sugestões de atividades. ✓ As CPs, depois de participar das Oficinas e receber o material, dão seqüência ao trabalho de capacitação, realizando Oficinas para os professores, nos horários de HTPC, e finalmente, esses realizarão o trabalho de educação preventiva com os alunos. <p>Sobre a Difusão das Ações: Há pelo menos uma produção anual que se refira ao tema, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Publicação: “O papel da educação na ação preventiva ao abuso de drogas e nas DSTs/Aids” (ed. 1996, reedição em 1998 e 2000) ✓ Produção do [...] videodocumentário com relatos de professores, pais e alunos, expressando suas opiniões sobre o trabalho realizado”. (1998) ✓ Concurso com estudantes da rede sobre o tema “A arte da prevenção”, com exposição na Estação do Metrô e premiação de 30 trabalhos”. (1999) ✓ Reunião Técnica: “Leituras das Práticas Preventivas”, objetivando refletir sobre os trabalhos desenvolvidos por educadores nas escolas da rede, promover intercâmbio e construção de indicadores de avaliação, de processo e de resultado. (2004) <p>Sobre as Parcerias:</p> <ul style="list-style-type: none"> Há parcerias firmadas ao longo da trajetória do projeto que visam “[...] complementar as ações desenvolvidas pela coordenação central”, como por exemplo: ✓ Há um termo de cooperação entre Ministério da Saúde e Secretarias da Educação e Saúde – “009/95”, para desenvolver ações de prevenção na escola; ✓ “Capacitação para Educadores da Rede Pública de Prevenção ao Uso Indevido de Drogas”, em parceria com o Instituto de Medicina Social e Criminologia – IMESC e Conselho Estadual de Entorpecentes – CONEN (2000) ✓ Curso de Formação em Prevenção do Uso Indevido de Drogas para Educadores de Escolas Públicas, pela Secretaria Nacional Antidrogas e Universidade de Brasília, à distância. 	<p>A idéia de sustentabilidade e permanência do trabalho educativo voltado para promoção de saúde e educação preventiva, constante do projeto em análise, revelam uma preocupação com diversas dimensões implicadas na formação dos professores.</p> <p>Entre essas dimensões, podemos observar àquelas, especialmente, voltadas à infra-estrutura – recursos financeiros para viabilização do trabalho dos formadores e dos professores com os alunos; aquisição e distribuição de material didático; custos de preparação de encontros e eventos; contratação de profissionais e custos editoriais com publicações e material de divulgação do projeto, entre outros.</p> <p>A infra-estrutura é fundamental para as questões formativas, uma vez que essa dimensão confronta a proposta de qualquer projeto com o desafio da realidade concreta dos recursos disponíveis e das possibilidades para objetivá-lo.</p> <p>Há uma tentativa de empreender ações formativas regulares, a cada dois anos, visando constituir um programa de formação continuada. Esse período de dois anos, parece ter sido estabelecido, em função da extensão da rede de escolas, por um lado e por outro, pelo tempo que a equipe de coordenadores do projeto leva para pesquisar, preparar e adquirir o material pedagógico do Kit que acompanha o processo formativo. Esse Kit, posteriormente, é entregue a escola para servir de subsídio ao trabalho formativo conduzido pelo professor.</p> <p>Ao mesmo tempo, cursos de capacitação, conduzidos por “especialistas na área da saúde, justiça e/ou ONGs” considerados parceiros nesse processo, são analisados para verificação de sua adequação e necessidade dentro do processo de formação continuada e oferecidos as DES e CPs para posterior “multiplicação na rede”.</p> <p>Em relação ao Programa de Formação Continuada proposto podemos destacar que há uma congruência entre a intencionalidade formativa, já descrita anteriormente, e as ações propostas pelos formadores para sua viabilização, expressa no cuidado com a escolha da literatura que comporá o material pedagógico de acordo com os valores a serem trabalhados tanto com os professores quanto com os alunos, detalhamento das atividades propostas para serem desenvolvidas, assim como a produção das Oficinas Pedagógicas que disparam o processo de “formação em cascata” que deverá ser “multiplicado” pela rede.</p> <p>No entanto, é preciso destacar alguns pontos para posterior discussão e detalhamento na análise desses dados, entre eles destaco as diferentes culturas Institucionais, valores e rotinas de cada um dos segmentos que compõe a rede (Diretorias de Ensino; Escolas; Sala de Aula); a multiplicidade de projetos a serem implementados em cada um desses níveis, a quantidade de assistentes técnicos e supervisores para o desenvolvimento dos projetos; o valor atribuído à aprendizagem de valores pelos órgãos centrais e pelo sistema de avaliação nacional de Ensino e a organização e funcionamento do HTPC nas escolas.</p>
--	---

Quadro XV: Avaliação: Princípios Norteadores

Categoria 3: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DE SAÚDE E EDUCAÇÃO PREVENTIVA (OBJETO)

Indicadores no Discurso:	Leituras Possíveis
<p>Na publicação <i>Idéias</i> (1998, p. 15, 16):</p> <p>Encontramos, em um dos textos, a idéia de Avaliação assim exposta: “[...] embora muitas vezes avaliações nos ‘cheirem’ mais como uma burocracia, um empecilho à ação,... algo que nos rouba, com papéis e registros tempo e energias que poderiam estar voltados para pensamentos e ações... não é bem assim, ou ao menos não precisa ser...”.</p> <p>Comparada a uma carta náutica, o texto segue dizendo: “[...] a avaliação de um programa de intervenção é quase tão importante quanto os ideais que nos orientam e as ações que realizamos. Ela nos ajuda a <i>dar corpo a essas idéias e ações</i> – quando nos obriga a antecipar mentalmente o ponto onde queremos chegar e os caminhos que devemos trilhar – e a nos assegurarmos de que..., estamos fazendo a ‘coisa certa’”.</p> <p>Questiona, também quando fazer a avaliação: “A avaliação é algo que se faz ao término do trabalho...? Será? Não. A avaliação deve começar quando vamos estabelecer o que fazer. Uma carta náutica não se traça à chegada, ou no meio da travessia, mas em terra firme. Também não deve ser deixada no porto. Se não for complementada, de nada terá servido fazê-la... No reencontro com a terra firme... realiza... o seu papel, embora não sirva mais... àquela viagem, nem àquele navegador, poderá servir a outras viagens e outros navegadores”.</p> <p>O desafio de um projeto de prevenção, continua o autor, é “[...] balizar a racionalidade do trabalho (sua razão de ser) e <i>exprimi-la em critérios objetivos e aferíveis, verificáveis com a periodicidade e o conteúdo julgados apropriados</i>”.</p> <p>Na prática é proposto que se adote como critério balizador da racionalidade do projeto o critério de “<i>vulnerabilidade das crianças e jovens</i>”, em razão da sua condição de ser humano em desenvolvimento, e se escolha parâmetros (indicadores quantitativos e qualitativos) para avaliar “<i>o compromisso do projeto com a emancipação de nossos jovens escolares</i>”. São recomendados três princípios para nortear a avaliação: “[...] realismo; fecundidade e operacionalidade”. (p. 25)</p> <p><i>Realismo</i> – “[...] compromisso de dupla ordem: saber o que faço e saber como saber o que faço”.</p> <p><i>Fecundidade</i> – “[...] capaz de produzir consciência do que está sendo feito... fornecer elementos necessários para repetir os sucessos alcançados e desejados”.</p> <p><i>Operacionalidade</i> – escolha do método, considerando: “(a) instrumentos confortáveis e estimulantes para seus atentes; b) objetos de análise acessíveis e de significados claros; c) resultados expressivos e ágeis na retroalimentação do projeto”.</p> <p>Em se tratando de um projeto preventivo é necessário avaliar “[...] três planos analíticos: individual/comportamental, social e institucional/programático”. E ser considerado os seguintes elementos básicos: <i>tempo e espaço; período-determinado e população-alvo</i>”(p. 30)</p> <p>Em quadro anexo – modelo de avaliação.</p>	<p>Nesse discurso, parece haver uma intenção de ultrapassar a visão de avaliação como uma ação negativa e improdutiva, ressignificando-a, ao contrário, como ação positiva e, em verdade, plenamente favorável à consolidação de todo e qualquer projeto. Porém, embora, se apresente uma nova imagem para avaliação (guia, bússola, sentido de orientação...), sabemos, como formadores, que a avaliação, se constituiu ao longo da história desse grupo de profissionais como instrumento de poder e de autoridade, sustentando ao lado do domínio técnico e de conteúdo, as bases da relação professor-aluno.</p> <p>Portanto, o cerne da questão não são as justificativas encontradas pelo grupo de professores para desqualificar a avaliação e torná-la uma ação negativa e improdutiva, mas sim compreender que, essas ocultam o temor em revelar fragilidades, as quais, poderiam, aos seus olhos e aos olhos dos demais, significar ameaça de perda de autoridade profissional. Da mesma forma, propor ao professor que construa um projeto de prevenção, que o envolva e que implique na construção de valores junto aos alunos e familiares, abarcando uma dimensão da formação humana para a qual sua formação profissional inicial não o preparou e parece atingir a sustentação do poder e autoridade, desta feita relativa ao domínio técnico e de conteúdo.</p> <p>Ao mesmo tempo, penso que como formadores, talvez seja importante que o conceito e eixo norteador do processo preventivo – <i>a vulnerabilidade</i>, deva ser expandida para abrigar todos os ciclos de vida, inclusive a fase adulta, e, nesse caso, especificamente, às dimensões que envolvem as identidades profissionais e seus ciclos de desenvolvimento e crescimento. Isso por que, nesse discurso em análise, parece haver uma pressuposição de que o coletivo de professores já são sujeitos emancipados e tem para si, construído os valores que apóiam a iniciativa da construção de uma sociedade democrática baseada em princípios humanitários.</p> <p>Dá ainda a entender que falta aos professores, por um lado, o reconhecimento que crianças e jovens são vulneráveis e, portanto, precisam que eles trabalhem para sua proteção, e, por outro lado, apreender um conceito mais amplo de avaliação. Esses apontamentos reiterados, por parte dos formadores no discurso, não parecem ter um correspondente na ação formadora nem em relação ao reconhecimento das vulnerabilidades institucionais, nem das vulnerabilidades dos professores e nem tampouco da aplicação do conceito ampliado de avaliação sobre a própria intenção formadora.</p> <p>A ação formadora parece considerar que a oferta dos passos e instrumentos para a realização de um processo avaliativo possa produzir a mudança de atitude do professor, talvez apoiada na visão de que o adulto, e mais ainda o profissional de educação deva ter uma prontidão para transformação que passa apenas tomar ciência do que deve ser feito e colocar em prática.</p>

Quadro XVI: Indicadores de Avaliação

Categoria 3: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DE SAÚDE E EDUCAÇÃO PREVENTIVA (OBJETO)

Indicadores no Discurso:	Leituras Possíveis
<p>Na publicação (2006), podemos observar exemplos dos indicadores de avaliação produzidos pelos coordenadores do projeto (p.59-60):</p> <p>“Indicadores quantitativos e qualitativos”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “<u>redução do número</u> de adolescentes grávidas... (notícia publicada no jornal Diário da Região ... de São José do Rio Preto...)”; - “<u>redução das ocorrências</u> de violência e depredação das instalações escolares...”; - “<u>maior aproximação</u> entre alunos e professores; - “[...] há relatos de alunos adolescentes multiplicadores em escolas de várias regiões do Estado.”; - “[...] algumas escolas declararam que o projeto contribuiu para a redução da evasão escolar, outras, que alguns alunos deixaram de ser usuários de drogas”. - “enriquecimento e diversificação de aulas”; <p>- “Indicadores de avaliação – Diretoria de Ensino”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “<u>número de capacitações</u> (presenciais e a distância) realizadas pela Oficina Pedagógica... durante o ano letivo”; - “<u>número de escolas</u> que contemplam a prevenção em suas Propostas Pedagógicas”; - “<u>número de encontros/fóruns regionais</u> realizados para intercâmbio entre escolas e educadores”; - “<u>disponibilização, orientação e acompanhamento</u> do uso dos materiais didáticos enviados ... às escolas e Oficinas Pedagógicas”; - “<u>estabelecimento de parcerias</u> com Instituições que atuam na área de prevenção e promoção da saúde”; - “<u>manutenção de coordenadores</u> locais dos programas/projetos de prevenção”; <p>- “Indicadores de avaliação – Escola”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “<u>grau de envolvimento</u> dos pais e comunidade do entorno nas ações educativas de prevenção”; - “<u>diminuição da vulnerabilidade</u> dos adolescentes escolarizados em relação ao uso de drogas, transmissão de DST/HIV/Aids e gravidez”; - “<u>maior procura</u>, pelos adolescentes e jovens, dos serviços de saúde locais”; - “[...] <u>número de alunos</u> treinados para atuarem como multiplicadores”; - “<u>abertura de espaços de discussão</u>, de modo descontraído, sem constrangimentos, valorizando informação científica e estimulando auto-imagem”; - “<u>enriquecimento das aulas</u> com a utilização de outras linguagens: teatro, música, dança, etc.”; - “<u>realização de oficinas</u> de prevenção nos finais de semana ...”; - “<u>melhoria da convivência</u> e do relacionamento alunos - professores”. 	<p>Esses indicadores estão publicados após dez anos de trajetória do Projeto, portanto, um período de tempo razoável para uma apreciação de resultados de percurso, mas demasiado longo para estar em sintonia com a própria proposta de avaliação encontrada no discurso do projeto, tanto em relação à forma quanto em relação ao conteúdo.</p> <p>Foi proposto como meio de avaliação que se promovesse um <i>processo contínuo de acompanhamento e avaliação</i>, capaz de verificar o alcance e a eficácia das ações, em cada DE e no conjunto da Rede Escolar, de modo que, essas informações pudesssem nortear o planejamento e alterações necessárias no seguimento do Projeto. No entanto, não há indicativos, nos documentos oferecidos pelos formadores-coordenadores que esse processo tenha acontecido de modo sistemático e/ou tenha sido registrado e documentado e consequentemente norteado o planejamento das ações do Projeto e/ou mudanças significativas em sua trajetória.</p> <p>Uma das tentativas de implementar esse processo contínuo de avaliação e acompanhamento parece ter sido a <i>descentralização das capacitações</i> do nível central, realizada por especialistas, em convênio ou parceria com as Secretarias da Educação e Saúde visando multiplicação das informações na rede para a <i>formação em cascata</i>, envolvendo os vários segmentos profissionais da rede, que tradicionalmente, estão implicados com acompanhamento das ações de projetos nas escolas.</p> <p>A vinculação de uma coordenação local do Projeto, em cada uma dessas instâncias, parece ter sido vista como meio para a sustentação de uma formação continuada em <i>processo contínuo de acompanhamento e avaliação</i>. No entanto, não há diretrizes, explícitas no discurso dos documentos analisados que produzam referentes para <i>reflexão do processo</i>, por exemplo, em relação à capacitação inicial não há registro sobre que tipo de impacto, essas, tiveram sobre aqueles que dela participaram ou qual a repercussão dessa capacitação para a prática dos professores para a sua unidade escolar ou para uma região. Ambos índices publicados nesses documentos como resultado da avaliação e acompanhamento de processo estão comunicados de forma genérica, impedindo qualquer tipo de reflexão ou decisão sobre a condução das estratégias do Projeto. Exemplo disso são as palavras empregadas no discurso para exprimir os aspectos quantitativos: <i>número de capacitações</i>, <i>número de Oficinas Pedagógicas</i>, <i>número de escolas</i> e para exprimir os aspectos qualitativos: <i>modo descontraído</i>; <i>melhoria da convivência</i>; <i>enriquecimento de aulas</i> entre outros que podem ser observados no quadro ao lado.</p> <p>Em meio a essas observações, é razoável supor que esses indicadores estão conduzindo a manutenção do formato do Projeto, observada na repetição da mesma estratégia, a cada dois anos, com alteração, apenas, do conteúdo do “<i>Kit</i>” do material pedagógico, sem questionamento às ações formadoras em nenhum dos níveis hierárquicos desde o central até os professores.</p>

Modelo de Avaliação

Um modelo prático é oferecido com exemplos práticos e decomposto em passos: (Idéias, 1998, p. 30-41)

- a) “[...] devemos transformar os interesses e as finalidades... em um objetivo geral”;
- b) “[...] transformar o interesse em ação (verbos)... objetivos específicos”;
- c) “[...] busca das metas... tradução de um objetivo específico (qualitativo) em um parâmetro quantitativo... números cífras, coeficientes”.
- d) “[...] monitoramento de um projeto... critérios: movimento, direção e resultados”. Por Movimento se refere a “[...] seguir, firme e constante, rumo à direção escolhida”. Indicadores: cobertura (montante do grupo-alvo... efetivamente atingido) e concentração (distribuição das atividades/participantes do projeto); Direção se refere a “[...] avaliadores de processo... medem mais o desempenho dos meios, são qualitativos... e devem responder a algumas questões: 1. a atividade corresponde a justificativa? 2. a atividade é operacional? 3. a atividade é estrategicamente efetiva?, podendo ser transformados em escore, que deve ser visto como um marcador; e Resultados se refere a responder : 1. a partir dos objetivos específicos, o que seria um bom resultado da atividade?, 2. qual seria um indício positivo desse resultado?; 3. como eu posso dar visibilidade a esse indício?. Em projetos sócio-institucionais é preciso “[...] maior abertura de resultados..., maior indeterminação de efeitos. Quanto mais antecipáveis forem os resultados, maior a chance de estarmos sendo excessivamente tutelares e/ou autoritários”. (p.37)
- Nesse sentido, propõe como parâmetro – o encontro: a efetividade do diálogo e a intersubjetividade, e para explorá-las propõe responder: 1. consegui verdadeiramente dialogar com esses jovens? 2. o diálogo tratou autenticamente o objetivo em questão, 3. é possível compreender e reproduzir o que favorece e/ou desfavorece esse diálogo e sua autenticidade?
- Porém sugere que ao lado desses indicadores mais simples de manusear que se complete a avaliação com pesquisa para auferir rigor e dentre as diversas possibilidades, propõe um resumo de cada modalidade e bibliografia:
 - pré-pós teste – restrições: apreendem mais o grau de informação obtida do que a capacidade de assimilação da informação, as respostas são induzidas ... pela formulação da questão e são influenciáveis pela proximidade da experiência, por essa razão “[...] usá-lo como um primeiro monitoramento do trabalho.”
 - análise curricular – é apontada como “recurso de primeira ordem”, uma vez que o processo de prevenção não pode ser “reduzido à intervenção pontual, mas exige estabilidade, constância e sustentação”; nem tampouco, “[...] a transmissão de conteúdo informativo, mas voltada para expressão/ construção da autonomia implicará necessárias adaptações curriculares e pedagógicas. A evidência e qualidade dessas mudanças serão, portanto, preciosos indicadores...”.
 - análise institucional – “[...] estudos qualitativos que buscam apreender o modo como os diversos sujeitos em interação na instituição e no projeto constroem, desconstroem e reconstruem suas identidades e relações, procurando apontar, neste movimento, o sentido prático concretamente relacionado ao trabalho de intervenção vivido - exige parceria ou no mínimo consultoria, pressupõe maior grau de elaboração tecnometodológica...”.
 - estudos epidemiológicos – “[...] também requerem parcerias especializadas..., e consistem... no monitoramento da ocorrência de fenômenos de saúde relacionados ao objeto da intervenção, no grupo-alvo das atividades preventivas. Estudos transversais, podem ser alternativas, dependendo da intervenção, população abrangida e dos recursos humanos e materiais disponíveis”

4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Nesse capítulo, são apresentadas e comentadas as entrevistas de quatro formadores do Projeto, alvo de análise do estudo documental. Destes, dois atuam no nível central, alocados na Fundação que trata de Projetos Especiais da Secretaria da Educação, responsabilizando-se pela coordenação geral das ações do projeto na rede de ensino. Os outros dois, atuam no nível intermediário, alocados na Diretoria de Ensino, responsabilizando-se por coordenar as ações do projeto nas unidades escolares correspondentes a sua região.

Com esse procedimento, a presente pesquisa procurou analisar as representações sociais de formadores subjacentes aos conceitos, propósitos e ações desencadeados nos processos formativos de professores para educação preventiva e promoção de saúde numa estimulação metacognitiva.

Cada grupo de formadores, um responsável pela execução do Projeto ao nível central e outro, responsável pela execução do Projeto ao nível regional está representado como forma de observar possíveis diferenças e similaridades entre os dois grupos quanto à representação do seu trabalho que possam ser significativas para a viabilização da proposta na rede, uma vez que, pela análise documental, na proposição conceitual do Projeto, formulada pelos formadores-conceptores, ficou evidenciado que não há discriminação entre esses profissionais.

O número reduzido de sujeitos é justificado em razão da coleta de dados exigir longas entrevistas e um dispendioso tempo para análise, no entanto as informações contextuais realizadas no início da pesquisa, situam esses sujeitos como representativos do grupo profissional que se objetivou pesquisar.

O capítulo foi dividido em três sessões sendo a primeira destinada a caracterizar os entrevistados, a segunda, a apresentar os temas que compuseram o eixo da entrevista semi-estruturada com as devidas explicações sobre os motivos da elaboração dos mesmos, a terceira destinada à análise e discussão dos trechos das entrevistas, à luz da teoria das representações sociais.

4.1 Os sujeitos da Pesquisa

Departamento de Educação Preventiva - DEP

- O Prof. E. é chefe do DEP, coordenador geral do Projeto, responsável por coordenar as ações e representar a equipe (do Departamento) na Secretaria da Educação e nos Ministérios: da Saúde, Educação e Justiça. É formado em Biologia, pós-graduado em Educação pela PUCSP; foi professor universitário na PUCSP durante seis anos.
- A Psicóloga S. é consultora do Departamento de Educação Preventiva, responsável pela elaboração de textos; pela formação de Assessores Técnico-Pedagógicos e Supervisores de Ensino, nas áreas de gênero, diversidade, prevenção e promoção de saúde; pela atualização do conhecimento técnico-científico para a equipe do Departamento. É formada em Psicologia.

Diretoria de Ensino - DE

- V. é ATP de uma das DEs, responsável pela formação e orientação dos professores para trabalhar com educação preventiva e promoção de saúde nas 70 unidades escolares pertencentes a sua região. É formada em Biologia, com mestrado em Citologia e Doutorado em Biologia Molecular. Foi professora de Ciências no ciclo II do Fundamental (1969 até 1976), professora universitária na área de Biologia (até 1995). Retornou à escola pública em 2000 e está na função de ATP, desde 2001.

- W. é ATP de uma das DEs, responsável pela formação e orientação dos professores para trabalhar com educação preventiva e promoção de saúde nas 86 unidades escolares pertencentes a sua região. É formado em Química. Foi professor de Química no Ensino Médio em escola pública. Foi convidado para assumir como ATP em 2000.

4.2 Temas da Entrevista

Na entrevista, procurou-se estimular os sujeitos da pesquisa a falarem sobre seu trabalho como formadores a partir das categorias conceituais anteriormente estabelecidas que se referem ao Formador (Eu), à Formação (Objeto) e ao Professor (Outro). Pretendeu-se levantar elementos para a identificação das representações sociais desses profissionais em relação ao próprio trabalho, isto é, a formação de professores para educação preventiva e promoção de saúde.

Na entrevista, procurou-se explorar o objeto da representação por meio de tematizações que foram assim divididas:

- Temática 1: Formador de educação preventiva e promoção da saúde (Eu) - momento atual e trajetória profissional
- Temática 2: Professor (Outro)
- Temática 3: Formação para educação preventiva e promoção de saúde: propósitos, escolhas pedagógicas, modelo de ação e avaliação (Objeto)

Em cada uma das tematizações, procurou-se explorar elementos que pudessem evidenciar explicações cognitivas, investimentos afetivos e demandas concretas derivadas das ações no cotidiano por meio dos quais se considera possível uma aproximação das representações sociais.

A temática 1 se voltou ao desvelamento de si como formador de educação preventiva e promoção de saúde, seus conceitos sobre ser formador, seus enfrentamentos, preocupações, sentimentos em relação ao seu próprio trabalho buscando perceber de que modo essa percepção de si se articula a representação social subjacente as suas escolhas quanto ao seu próprio trabalho como formador tanto na perspectiva atual como em sua trajetória.

A temática 2 se voltou a desvelar a forma pela qual os formadores percebem o professor (*Outro*), para elaborar uma proposta formativa.

A temática 3 é perceber as representações sociais do formador que são subjacentes as concepções, escolhas e ações propostas para a formação.

A partir do eixo temático, descrito acima, foram realizadas as entrevistas dando-se maior ênfase aos aspectos considerados mais significativos para o propósito do estudo. A análise das falas dos entrevistados, por sua vez, teve como foco organizador às categorias conceituais: Eu, Outro, Formação; decompostas em subcategorias identificadas nos parênteses de cada tematização.

4.3 Discussão e Análise dos Dados

Nesta sessão, serão apresentados alguns trechos ilustrativos das falas dos entrevistados que foram consideradas mais relevantes para a discussão considerando os objetivos desta pesquisa. Em cada uma das categorias foram apresentados trechos extensos da fala de todos os sujeitos visando uma apresentação geral dos dados coletados. Em seguida, passou-se à discussão.

Na discussão, procurou-se fazer uma análise mostrando as diferenças e semelhanças entre os grupos de formadores e entre si, utilizando alguns trechos menos extensos da apresentação geral, objetivando facilitar a compreensão do leitor.

Às vezes as citações terão trechos retomados, o que poderá ser percebido como repetição. Na verdade, algumas falas ou trechos da fala do sujeito apresentam diferentes possibilidades de interpretação podendo se relacionar tanto a uma categoria de análise, quanto a outra. Os trechos longos, apresentados na abertura de cada categoria visam dar ao leitor uma visão do contexto em que a fala foi produzida. Partes desses trechos extensos serão retomados visando exemplificar e compor o corpo da discussão.

4.3.1 O formador (Eu)

Iniciou-se a análise, buscando explorar a forma pela qual os sujeitos se posicionam como formadores (Eu) no momento atual e em sua trajetória.

Temática 1: Formador de educação preventiva - momento atual

DEP

Prof. E.

Então, o professor, ele nunca pode parar seu trabalho, ele não pode estar estagnado naquele momento, me formei acabou, não! Ele é um eterno pesquisador e acho que quem trabalha na área de prevenção, principalmente, tem que estar muito atento a leituras diárias, tem que ler os jornais, entrar no site do Ministério, do MEC, no mundo, e ver o que tem de evolução ou no combate da AIDS ou em qualquer outra área que trabalha com prevenção. Por que, quando eu trabalho com prevenção, eu entendo que a minha prevenção é só DST, AIDS? Não, não é só DST, AIDS, é tudo aquilo que gira em torno deste aluno, desta comunidade e tudo que sai do aspecto aluno é o indivíduo como um todo.

Outra coisa é ter disponibilidade, estar disponível para vários temas, disponível a ver os preconceitos e também não cometer estes preconceitos não é por que aquela pessoa não entende isso que eu vou também exclui-la. Antes disso, eu tenho de pensar que este profissional que está hoje em sala de aula, não teve na sua formação, como também, eu não tive na minha formação. Por exemplo, as questões de sexualidade, e veja, eu sou biólogo, eu aprendi pela determinação genética de sexo da espécie humana (X e Y) e pronto! Depois é que eu fui correr atrás destas questões que me interessavam.

(...)

É o sentido em minha vida, muito bom! Eu não saberia te falar agora, por que tenho três filhos também e eu vejo como a gente pode discutir com sobrinhos, com os filhos, na minha família praticamente quase todos são professores e muda muito. A minha relação é diferenciada, (...) É uma trajetória, é minha vida, desde que me formei é o que me mobiliza todo dia de manhã para eu vim trabalhar. É uma das coisas

que eu não sei trabalhar se eu não estiver envolvido como pessoa. Se fosse simplesmente para ganhar dinheiro, eu teria feito outra coisa na vida, aprender a ganhar dinheiro; uma coisa que eu não aprendi a fazer foi a ganhar dinheiro, mas eu aprendi a olhar para as pessoas, também não sofrer é uma das coisas que aprendi, acho que foi fundamental para mim; vejo um problema (...) vou até aqui, daqui pra frente não tenho como (...) por que senão você acaba sucumbindo, sucumbido e sucumbido, ai você acha que você é a palmatória do mundo. Então, foi a primeira coisa que trabalhei muito e trabalho no meu dia a dia, o que eu posso e o que eu não posso fazer.

Psicóloga S.

[...] geralmente esta parte de atualização, como eu sou muito ligada a estas coisas, eu sempre estou procurando por estes documentos (referindo-se ao nível de Ministério da Saúde, Educação e Justiça). Nem sempre a gente tem a informação, nem sempre chega aqui imediatamente, às vezes ela chega e pronto, às vezes demora um pouco, mas, eu não aguento esta espera. Eu procuro sempre estar antenada no que está acontecendo em torno, no que tem de novidade, então, todos os dias eu faço uma visita no site da Fundação e vejo (...) quais os temas que estão aparecendo então, por exemplo, há dois anos atrás, veio esta recomendação para que se indagasse as necessidades das escolas quanto aos temas a serem trabalhados, e nós, na formação, já havíamos introduzido isso, dos professores interessados no tema, então, isso foi meio vanguarda, (...) por que a gente já fazia isso dentro de três Diretorias de Ensino.

A partir do momento que chega o documento oficial, eu envio para as pessoas que fazem parte da equipe, então, a gente conversa a respeito, prepara uma apresentação sobre isso, para estar falando com os professores ou em outros ambientes então, sempre, a gente vem procurando estar de posse da última informação que tenha de documento que é referendado, nacionalmente, também não é um documento qualquer, né?.

DE

Prof V.

[...] a ATP antigamente era o elo então, por exemplo, eu ia para lá recebia, as orientações, em seguida marcava orientação dos professores, mas, também, era pouco, por que eu podia trazer um professor de cada escola e meu sonho era trazer todos. O interessante, que eu estava falando da orientação técnica é que, além do material que eu disponibilizo, do conteúdo que eu procuro, da dinâmica que eu passo, o mais importante é a troca de experiências. É rico demais e a gente sempre deixa um tempo para que haja esta troca, por que não adianta falar para eles: você faz isso, isso e isso, por que na realidade não é isso que cada escola enfrenta, então, se você tem alguém que usa um determinado método para trabalhar um determinado assunto e ele passa isto para os colegas, aí sim, eles falam: _ Nossa! Não tinha pensado nisto! _ Vou trabalhar isto! _ É muito rico, ou então: _ Eu não posso mais fazer isto!

Prof. W

Até o ano passado, a gente convocava o professor para vir até aqui, tirava ele da escola para vir para cá e aqui a gente fazia esta capacitação. Mas, a partir do final do ano passado para cá, a gente não tem mais como tirar o professor da sala de aula então, nós trabalhamos

com os coordenadores. Cada escola tem seu coordenador pedagógico então, nós chamamos o coordenador, passamos para o coordenador e ele multiplica isto na escola no horário de HTPC.

Enquanto pessoa é igual passar para o professor ou coordenador. Agora o coordenador, também, é um formador, então, o trabalho com o coordenador deve ser um pouco mais elaborado do que com o professor, por que o professor já está numa ação direta com o aluno e o coordenador vai repassar aquilo que você está passando para ele. Então, tem de ser um trabalho mais elaborado, pois a intenção é atingir um terceiro, quarto.

Eu acho que, quando se trabalha direto com o professor, você tem um efeito melhor lá na ponta que é o aluno, certo? Por que quando você repassa para o coordenador ele vai ter um horário muito curto para repassar isto na escola (...) enquanto que, quando se chama o professor, você trabalha durante oito horas com ele e o coordenador vai ter uma hora, no máximo duas, para trabalhar com o professor.

[...] então, o efeito final com certeza não é o mesmo do que quando eu chamo o professor. Não por incapacidade, nada disso, é questão de tempo mesmo por que o coordenador vai ter um tempo reduzido para trabalhar aquilo que nós trabalhamos com ele às vezes em oito horas; ai vai ser complicado para ele repassar isto.

Podemos observar que há um traço marcante da identidade social do formador, presente em todos os sujeitos das entrevistas, que se refere à idéia de si como articulador e, ao mesmo tempo como mediador do conhecimento, orientações e temáticas elaboradas no nível central por formadores-especialistas em direção ao professores.

Os formadores do DEP buscam sintonizar-se com os documentos de orientação de nível central (Ministérios), atualização de conhecimento, com base científica, em sintonia com os especialistas e os profissionais de conhecimentos gerais para compor a formação. Em razão disto, as características que emergem, em relação a si mesmos, parece ser o de “pesquisador”, enfatizado com essa expressão pelo sujeito E., e “antenado”, na expressão do sujeito S.

Esse traço parece constitutivo da identidade profissional do formador de formação continuada que emerge como profissão à medida que se evidencia, socialmente, a necessidade de mudança e transformação. Essa necessidade tem se intensificado a partir da década de 60 e conta com a forte presença do Estado, conduzindo reformas, em ritmo, cada vez mais acelerado.

Um outro traço, trazido pelo Sujeito E., e que aparece também nos sujeitos V. e W., quando se referem ao trabalho do professor, é o que ele chamou de “disponibilidade, estar disponível para vários temas, disponível a ver os preconceitos e também não cometer estes preconceitos...”. Por essa expressão, podemos inferir que, na visão desses sujeitos, pode haver uma forte identificação entre os traços do formador e do professor, e, ao mesmo tempo, uma grande possibilidade de empatia.

A identificação em demasia leva a certa indefinição entre os traços identitários dos docentes e do formador de professores, o que parece acontecer, em alguns momentos, com esse sujeito, uma vez que, em grande parte da entrevista, fala de si, pela imagem do professor e não do formador de professor, mas, em muitos momentos, o fato de ter vivenciado as dificuldades que o professor enfrenta na educação preventiva e a promoção de saúde parece criar uma grande sensibilidade para empatia que parece ser revertida em motivação para a ação formativa como nessa frase: “É o sentido em minha vida”.

Essa forte identificação pode estar relacionada a alguns fatores dentre os quais: a construção da identitária do formador de formação continuada ser um fato social recente; ambos compartilharem da mesma formação inicial; o fato de, normalmente, assumirem essa função profissional, após anos na atividade docente e constituírem sua formação inicial como docentes.

Sendo assim, essa visão pode ser analisada, por um lado, como uma herança de traços da cultura docente que se enraízam, como afirmam Tedesco e Fanfani (99) no período fundacional da Escola e do Estado Moderno. Período esse, segundo esses autores, que conformaram os sistemas educativos, reivindicando para ciência e para escola um caráter quase sagrado. A essa época, Escola e Estado tinham por função construir essa nova subjetividade em sintonia com a república moderna. Nessa perspectiva, a constituição identitária do profissional docente era vista como resultado de uma vocação com traços de sacerdócio.

Por outro lado, essa compreensão parece evidenciar, também um fato objetivo e atual, que é o esforço para construção da identidade do formador de Educação Preventiva e Promoção de Saúde pelo fato dessa ser uma fundação muito recente, que passa a existir, a partir de 1996, no Sistema de Ensino Público e, que também, faz parte de um projeto do Estado que se propõe à construção de uma nova subjetividade, porém, desta vez, em sintonia com valores democráticos.

Esse novo contexto que se funda na intenção de construir valores democráticos e o faz, por meio de uma visão científica fundada na interdisciplinaridade, parece se constituir como elemento de propiciação para a emergência de novos contornos identitários, como podemos observar na fala da outra formadora, cuja identidade profissional se desenvolve a partir da área de conhecimento da saúde e que tem como formação de base, a psicologia e não a docência, e para quem um dos traços do formador de formação continuada é estar na vanguarda e antecipar tendências.

Esse traço identitário está ancorado em traços da cultura social do psicólogo, enraizado numa tradição de estudos e pesquisas, portanto, mais próximo à formulação de concepções teóricas.

A análise até aqui realizada permite indicar que, ao nível dos formadores-coordenadores, há uma representação social do formador de formação continuada em educação preventiva e promoção de saúde, em grande parte ancorada em traços identitários e culturais comuns aos professores, alguns, mais tradicionais, associados à idéia de vocação e sacerdócio que parecem orientar a decisão, ou não, de se envolver nessa tarefa. E outros, mais contemporâneos, enraizados na idéia de construção da autonomia baseada na pesquisa e formação cultural e associados aos princípios que devem orientar a educação preventiva.

Esses são indicadores importantes, pois, como afirma Marková (2006), as representações sociais não são substituídas, mas permanecem como substrato, voltando ao diálogo toda vez que se propõe uma situação, propiciando

novas compreensões da realidade e, por meio dessas, novas possibilidades de atuação sobre a mesma.

Ao considerarmos, para análise, os formadores em perspectiva, desde os especialistas que subsidiam as decisões do Estado, passando pelos formadores-conceptores do projeto e os formadores-regionais (ATPs) é possível inferir uma direção verticalizada que direciona claramente o conteúdo a ser difundido e sob quais diretrizes.

Nesse direcionamento, do nível dos especialistas para os formadores-coordenadores do projeto, ainda cabe uma elaboração conceitual e prática desses conhecimentos, objetivados numa proposta de formação para o professor. Porém, a partir daí, a ênfase está no processo de reprodução. Esse traço identitário parece estar ancorado na perspectiva clássica de formação, na qual a racionalidade científica e técnica fundam modelos estruturantes, vinculados à perspectiva transmissiva do saber e do fazer.

Essa perspectiva pode ser vista, nas expressões dos formadores-regionais: “[...] a ATP antigamente era o elo então, por exemplo, eu ia para lá recebia as orientações, em seguida marcava orientação dos professores...” ou “Até o ano passado a gente convocava o professor para vir até aqui, (...), agora, nós chamamos o coordenador, passamos para o coordenador e ele multiplica isto na escola no horário de HTPC”.

Dessa forma, parece que esse traço identitário, aparentemente, tão revisado para o outro (professor) – relacionado à autonomia e à co-autoria que se situa na perspectiva de dar centralidade ao sujeito da ação formadora, tal qual emerge no discurso da proposta, não se aplica à prática dos formadores. Ao contrário, os formadores de nível central parecem ainda atrelados à idéia de que, ao produzirem diretrizes e modelos, esses possam configurar a realidade, conservando a perspectiva da autoridade clássica na qual caiba para si toda a responsabilidade de construção intelectual, e, para os Outros, a construção na realidade sob a forma de reprodução.

Embora um dos traços identitários que caracterizam os formadores seja a autoridade, é importante ressaltar que esse projeto, como vimos no levantamento documental, se filia a um projeto maior que revisa justamente os princípios de autoridade, se referenciando na perspectiva da autoridade democrática, que, como tal, aplicada a si, se refere à abertura ao diálogo com o outro, incluindo-o como co-construtor da realidade.

Temática 1: Formador de educação preventiva - trajetória

DEP

Prof. E.

Engraçado né, quando eu comecei no Prevenção, há quase quinze anos atrás, a gente pensava como falar de sexualidade em sala de aula, falar de sexo, de preservativo, de gravidez, por que, até determinado tempo, nós biólogos falávamos de sexo, por meio da informação genética (X,Y), aquela coisa, né? Por que não se falava nisso, não tinha uma abertura para se falar, não existia, na época, nenhum documento do Ministério que nos respaldasse e era grande a preocupação do professor: Como eu vou falar isso? Vocês garantem que não vai ter nenhum processo? E a família? Naquele período, no Rio de Janeiro, uma professora trabalhou as questões de sexualidade e foi processada pela família. Logo em seguida, comecei a fazer o meu trabalho e pensei: Meu Deus do céu!

E agora? Dá um frio, mas achamos que era importante estar quebrando alguns paradigmas, eu dizia: Gente isso é educação, eu não estou incentivando. Apesar de até hoje, ainda ter gente que diz que falando de sexo você está incentivando, eu sempre digo: Não! Nós estamos discutindo uma coisa de maneira científica, (...) de forma que vai possibilitar este aluno e esta aluna a fazer suas escolhas. Eu não vou falar para o aluno, olha você está pronto para transar, ou você não deve transar, (...) você tem de formar este indivíduo, então, ainda é, e tem sido, um desafio o trabalho com alguns temas (...) a função da educação é a informação científica independente. É uma das coisas que a gente fala muito, independente da religião, independente do que eu acho e do que eu deixo de achar, o professor ele tem de ser o quê?

Tem de ser um pesquisador, ele tem de ter uma postura independente das suas convicções pessoais (...) Ele tem de trabalhar com a pessoa que está a sua frente, os conceitos cristalizados, têm que deixar em casa. Na regência da sala de aula, tem que se ter uma postura limpa de um trabalho, (...) trabalhar com fatos concretos, com pesquisas sérias, científicas para você poder respaldar este adolescente, então, trabalhar com prevenção para comunidade ainda é um desafio, não tanto como foi no passado, de tirar o sono da gente, mas um desafio a cada dia...

Psicóloga S.

[...] estou aqui direto há treze anos. No Prevenção, (...) eu acho que no começo dele, teve um texto que foi fundamental, que era um texto muito novo no Brasil que era do epidemiologista chamado José Ricardo Aires,

onde se falava de vulnerabilidade, que era justamente, esse eixo que integrava parte individual com a parte programática institucional e com contexto sócio cultural. Eu acho que isto foi o que diferenciou o Prevenção de qualquer outro projeto que apareceu no Brasil, naquele tempo e foi, também, modelo para os outros. Na verdade foi o texto do Aires que proporcionou a grande revolução no trabalho com o tema prevenção - acho que isso foi muito importante.

No começo também havia algo que era muito legal, que infelizmente, não deu para continuar, por questão de dinheiro, que era enviar uma equipe muito grande para as diretorias de ensino na cidade, e trabalhavam diretamente com as pessoas então, isto era muito positivo. Nós tínhamos isto no inicio, tínhamos uma visão ali da ponta, do que estava acontecendo, das diferenças regionais, da adequação para aquele local, era uma coisa muito dinâmica e era muito rico de fazer.

[...] a gente ia três vezes naquelas regiões depois ia fazer avaliação de como tinha sido, o que tinha sido feito, então, foi um projeto que foi maravilhoso no começo, mas depois você sabe, de quatro em quatro anos tem troca, troca de governo tem grandes mudanças e é muito difícil de saber da continuidade dos projetos e acho até que no caso do Prevenção foi até um dos poucos que tem esta continuidade, mas não tem mais uma condição orçamentária para ter uma equipe grande ... Isto é uma parte importante que eu acho que seriam condições ideais para a gente trabalhar, agora a nossa equipe é a que você conhece...

DE

Prof. V.

[...] eu trabalhei na rede de 69 a 76, seis ou sete anos. Como professora de ciências e biologia. Como professora de Ciências, naquela época eu trabalhava este assunto no primeiro dia de aula com alunos e alunas. E eu trabalhava a sexualidade com eles, por quê? Por que eu estava orientando o aluno que estava entrando na escola, então ele tinha de receber este tipo de informação...

Então eu dava, é interessante lembrar isto. Eu trabalhava este assunto com meus alunos e, geralmente, os meus colegas trabalhavam com meninas de um lado e meninos do outro, e eu dizia: Não! Tem que ser junto!

[...] era por minha conta eu estava me formando na faculdade e eu sentia as necessidades dos alunos, porque assim eu tive uma mãe que não me passou nada, por que ela não sabia. Não era comum, eu sentia falta disso, então eu podia avaliar que meus alunos, também, iam sentir, então me dediquei a trabalhar neste assunto e era engracado, por que eu falava o que era o corpo humano, quais as modificações que eles iriam sofrer, o que iria acontecer (...) E eu já sabia, no dia seguinte eu tinha duas turmas, eu tinha aquela que chegava para mim e falava assim: _ Ah!, professora que beleza, muito obrigada! Eu não sabia como abordar este assunto com minha filha à senhora abriu, sabe vinham me agradecer e tinha o grupo que vinha reclamar; - Ah, mas a senhora não pode falar isto! Meu filho veio me perguntar uma barbaridade! Ai, eu só virava e dizia: _ Está bom, o que a senhora prefere, que ele tenha aprendido comigo na sala de aula ou no banheiro com um colega? A senhora escolhe.

Como professora, ai, eu me afastei porque fui morar em outro Estado, virei professora universitária lá até me aposentar até 95, neste período eu fiz o mestrado e o doutorado em outra área. Não, o mestrado eu fiz em anatomia dentro da citologia e o doutorado eu fiz em biologia molecular; nada a ver com que eu gosto, (...) voltei para o Estado em 2.000, então na realidade eu estou há oito anos só.

Em 2000, eu fiquei em escola, em 2001 me convidaram a vir para cá; em julho fez sete anos agora. Eu estou como ATP da oficina desde 2001 e tenho trabalhado diretamente com os professores até o ano passado e a partir deste ano não pudemos tirar o professor da sala de aula para trazer para a orientação.

Prof. W

[...] o projeto tem doze anos, mas, eu estou há nove anos... O projeto teve início, em 1996, pela Secretaria da Educação, junto às Diretorias de Ensino, e, a partir de então, ficou pactuada com as escolas a inclusão do projeto na proposta curricular (...), com ações contínuas, durante o ano todo, abrangendo qualquer área preventiva da saúde...

A secretaria (...) convocava os ATPs, da época, (...) e a gente fazia um trabalho de multiplicação com os professores, das capacitações recebidas pela coordenação do Projeto (...), a gente era convocado por oito horas, às vezes, dezesseis (...) e até trinta e duas horas, e, (...) aí, a gente convocava os professores das escolas e repassava.

Até o ano passado, a gente convocava o professor para vir até aqui, (...) e a gente fazia esta capacitação (...), do final do ano passado, para cá, a gente não tem mais como tirar o professor da sala de aula, então, nós trabalhamos com os coordenadores. Cada escola tem seu CP, então, nós o chamamos, passamos para o coordenador e ele multiplica isto na escola. (...) Eu acho que o ideal seria capacitar o professor direto por que o efeito lá na ponta é muito melhor, por que (...) o professor que vai trabalhar direto com o aluno.

Eu já tenho vínculo com o professor. (...) até o final do ano passado, eles já vinham até a Oficina Pedagógica, inclusive fora das convocações, buscar subsídios, materiais, já era hábito....

Hoje, a gente percebe que os pais participam mais, já não tem aquela questão, que tinha antigamente, antes de 96. Eu mesmo passei por esta experiência, em sala de aula. Você começa a trabalhar as temáticas e os pais chegam na escola revoltados: _ Como o professor (de química) está falando sobre sexo, sobre drogas! Para quê? Para instigar meu filho a usar drogas, para excitar meu filho a fazer a prática sexual? Era difícil você trabalhar (...), por que você tinha a interferência dos próprios colegas professores, que achavam que você era maluco de fazer um trabalho deste, e você tinha a intervenção da comunidade, que chegava na escola (...), querendo tirar o professor da escola. (...) Depois de algum tempo desenvolvendo este projeto, a gente percebe que hoje, você comunica a comunidade, aos pais, a necessidade de fazer este trabalho, e eles acabam participando e interagindo com a escola, isto é muito gratificante!

No início até mais ou menos 2002, 2003, a gente trabalhava, especificamente, o professor da área de ciências e, em alguns momentos, o professor de geografia. Hoje, a gente, já trabalha com todas as áreas. (...) quando chamamos professores de outras áreas, normalmente, é aquele que tem mais afinidade com a temática e sente a necessidade de fazer este trabalho, junto à sala de aula, (...) ele que vai desenvolver esta atividade, independente da área de conhecimento dele.

[...] a partir de 2005 nós fizemos uma parceria com a Secretaria de Saúde e a Secretaria Municipal de Educação e outros parceiros e formamos um comitê Municipal de DST/AIDS (...). Então, (...), com essa parceria, do comitê gestor Municipal, nós trabalhamos com a Educação Municipal, Estadual e as UBS da saúde, então, são os gestores da saúde, gestores da educação, professores e jovens...Então, na educação Estadual, nós trabalhávamos com os jovens protagonistas, que multiplicavam isto, junto aos jovens da escola e da comunidade

escolar e da comunidade do entorno da escola. (...) Depois do comitê, nós contratamos uma ONG que fez estas capacitações. (...) em 2006 e 2007, em média, foram (...) setenta e seis escolas e seis UBS. (...), em regiões de maior vulnerabilidade. Em 2008 nós tivemos a troca de um membro do comitê e perdemos um tempo até vir outro representante. (...) Hoje nós já temos um novo coordenador, e iniciamos um trabalho junto aos gestores da educação pela impossibilidade de estar chamando o professor.

Ao tomar a trajetória dos formadores-coordenadores, é possível perceber que há uma diferença, do ponto de vista da construção do conhecimento relativo à educação preventiva e promoção de saúde, nos traços que marcam as identidades profissionais.

Para o sujeito E., é possível observar como se entrelaçam: motivações pessoais; as experiências vividas como docente na interação com os alunos e suas famílias; na abordagem das temáticas de saúde e prevenção; o desafio constante em negociar espaço para partilhar essas convicções e conhecimentos e ao lado da busca de respaldo em documentos oficiais e conhecimento científico. É uma trajetória que privilegia a experiência vivida, como ponto de partida, como se pode ver em trechos de falas como essa:

[...] a gente pensava como falar de sexualidade em sala de aula, falar de sexo, de preservativo, de gravidez, por que até determinado tempo, nós biólogos falávamos de sexo, por meio da informação genética (X,Y), aquela coisa, né? Por que não se falava nisso, não tinha uma abertura para se falar, não existia, na época, nenhum documento do Ministério que nos respaldasse e era grande a preocupação do professor: _Como eu vou falar isso? Vocês garantem que não vai ter nenhum processo? E a família? Naquele período, no Rio de Janeiro, uma professora trabalhou as questões de sexualidade e foi processada pela família, logo em seguida, comecei a fazer o meu trabalho e pensei: _Meu Deus do céu!.

Para o sujeito S., cuja identidade profissional não passa pela docência, podemos observar uma diferença na dimensão que é destacada na trajetória. Há uma preocupação com o eixo que organiza o pensar à prevenção e promoção de saúde em relação às mudanças conceituais e metodológicas que foram ou que estão sendo implementadas, mobilizando uma atitude diferenciada em relação ao outro formador. Nesse sujeito, se vê que a trajetória evidencia um esforço teórico-conceitual e o privilegia, colocando a formação de professores em

perspectiva como objeto a ser conceituado e pensado, portanto, uma visão mais distanciada, em relação ao outro formador, como se pode ver no trecho abaixo:

[...] estou aqui direto há treze anos. No Prevenção, (...) eu acho que, no começo dele, teve um texto que foi fundamental, que era um texto muito novo no Brasil que era do epidemiologista chamado José Ricardo Aires, onde se falava de vulnerabilidade, que era justamente, esse eixo que integrava parte individual com a parte programática institucional e com contexto sócio cultural. Eu acho que isto foi o que diferenciou o Prevenção de qualquer outro projeto que apareceu no Brasil, naquele tempo e foi, também, modelo para os outros.

Nesse sentido, é possível inferir que, mesmo considerando o interesse comum entre os formadores, isto é, consolidar uma proposta de formação para o professor em educação preventiva, a partir de uma visão interdisciplinar, observa-se que os traços identitários que organizam a relação com o objeto se ancoram em representações sociais distintas, enraizadas na trajetória sócio-cultural e histórica de cada uma das profissões – docência e psicologia.

Ao que parece, a representação social que orienta a composição do projeto formativo ainda se apóia na visão clássica da ciência, relativa à segmentação do saber, por especialidades de conhecimento e condicionantes técnico-metodológicos de cada área, e, nessa perspectiva, se mantêm inalterados os traços identitários desses profissionais. Nesse sentido, parece não haver recomposição dos saberes e práticas na constituição do objeto formativo e, nem tampouco, propiciação dessa reconstituição ao longo do sistema de ensino.

Na trajetória dos formadores-regionais, observamos muitos pontos em comum com o formador-coordenador E., dentre os quais: motivações pessoais; as experiências vividas como docente na interação com os alunos e suas famílias na abordagem das temáticas de saúde e prevenção; e o desafio constante em negociar espaço para partilhar essas convicções e conhecimentos como podemos ver nos trechos selecionados abaixo:

Como professora de Ciências, naquela época, eu trabalhava este assunto no primeiro dia de aula com alunos e alunas (...) era por minha conta, eu estava me formando na faculdade e eu sentia as necessidades dos alunos, porque assim eu tive uma mãe que não me passou nada, por que ela não sabia. (...) E eu já sabia, no dia seguinte eu tinha duas turmas, eu tinha aquela que (...) vinham me agradecer e tinha o grupo que vinha reclamar...

Hoje, a gente percebe que os pais participam mais, já não tem aquela questão, que tinha antigamente, antes de 96. Eu mesmo passei por esta experiência, em sala de aula. Você começa a trabalhar as temáticas e os pais chegam na escola revoltados (...) Era difícil você trabalhar (...), por que você tinha a interferência dos próprios colegas professores, que achavam que você era maluco de fazer um trabalho deste, e você tinha a intervenção da comunidade, que chegava na escola (...), querendo tirar o professor da escola. (...) Depois de algum tempo desenvolvendo este projeto, a gente percebe que hoje, você comunica à comunidade, aos pais, a necessidade de fazer este trabalho, e eles acabam participando e interagindo com a escola, isto é muito gratificante!

Em comum, entre os que são professores, há ainda, a evidência de que todos eles apresentam certa sensibilidade para as temáticas da saúde e da prevenção, revelando traços de identificação entre eles e deles com o projeto, fortalecendo conceitos, posturas não apenas para a construção dos novos valores e conceitos no meio escolar, mas, também, para o enfrentamento das resistências e oposições das famílias e dos próprios professores e de toda uma sociedade que ainda se orienta, em grande parte, por representações sociais enraizadas em preconceito, mitos e tabus religiosos quanto a alguns temas abordados por essas temáticas que estão sendo alvo da formação.

Para esses sujeitos, o que parece mais evidente é a orientação pelo saber fazer e o saber dizer. É por meio da prática que encontram um sentido. A produção da inteligibilidade, da compreensão, parece se realizar, nesse caso, a partir do contexto pragmático.

A experiência está centrada no fazer, referendado por conhecimentos compartilhados entre os indivíduos pertencentes ao grupo, portanto, enraizado em representações sociais. Isso porque, para compartilhar, há a necessidade de agir de acordo com as expectativas da vida cotidiana que são

utilizadas como esquemas de interpretação e são completadas por acordos já compartilhados entre os parceiros da interação.

Portanto, é possível inferir que, para esses sujeitos, com traços identitários tão fortemente marcados pela prática, o estímulo provocado pelo processo formativo pode ser visto como um catalisador para conversação que evoca a sinergia entre os grupos em que a idéia ou noção que gerou o motivo do trabalho formativo tende a se amplificar e ganhar corpo para além da proposta inicial. O que caracteriza a sinergia é uma compreensão profunda do significado de um trabalho, capaz de gerar sentido e mobilização para comprometer-se num esforço cooperativo em direção a um objetivo comum.

A mobilização tem um forte componente afetivo, de arrebatamento para a ação, guardando pouca relação com constructos teórico-reflexivos desencadeados em processos formativos. É uma força geradora em direção a realizar, operar na realidade, mais pela convicção, do que pelo fundamento teórico-metodológico. E essa convicção parece se relacionar com o conhecimento socialmente derivado e aceito pelo grupo de pertença que constituem os traços identitários desse grupo, e, portanto, criando a perspectiva da reciprocidade entre seus membros.

4.3.2 O Professor (Outro)

Temática 2: Professor (Outro)

DEP

Prof E.

Eu não sei, em alguns momentos, eu senti que o professor tem saído da universidade muito despreparado, isto é importante, é difícil...

Não só o professor, a universidade também. Às vezes, a universidade ainda não se atualizou como a sociedade vem se atualizando. Ainda você encontra grandes universidades, não estou falando da universidade de periferia (...) grandes universidades, no conjunto, que ainda, como foi na minha formação, o professor ainda pensa assim: _Eu dei minha “matérinha”, agora, as relações, façam vocês. Nós falamos muito de transversalidade, transdisciplinaridade, mas eu vejo que a universidade, ainda, está no seu tradicional, e isso, eu acho muito perigoso. Não existe uma conversa, o doutor se forma, mas, continua naquele seu mundo, ele não consegue fazer outras relações, que também, fazem parte daquele conjunto, então, eu não coloco culpa no

professor. Quando ele chega em sala de aula, quer no Estado ou em colégio particular, por que não é exclusivo, de quem dá aula lá no Estado ou na prefeitura, é sua formação que está insuficiente. Este professor está no mercado, às vezes, ele não faz, por que não sabe como abordar, ele não tem a didática. Ele se pergunta: Como eu vou fazer isto?

A gente só aprende fazendo. Começa fazendo e aí se torna um pouco mais ágil, mas quando pega a mão, como falava a P., que trabalhava conosco, (...) ele descobre: _ Olha! Na minha matéria (geografia e história), eu posso trabalhar sexualidade sem falar da sexualidade, falando do comportamento da sociedade ou através da moda! E é isto! Você não precisa falar de sexo. Você pode falar uma série de outras coisas que estão articuladas, que compõem este saber. O professor de matemática, ele pode pegar os gráficos para mostrar a freqüência de adolescentes com gravidez não planejada, por exemplo, o de geografia pode abordar a questão das migrações, e mostrar como essa questão pode estar articulada à gravidez na adolescência ou ao abuso de álcool. O professor precisa ter a visão de que fazendo a prevenção, ele está trabalhando. Aí, o professor, às vezes, ele não tem *felling* para aproveitar na sua própria matéria o que pode ser ampliado para abranger os valores, questões éticas e políticas. Também lhe falta como aprender no cotidiano, também, batendo muito a cabeça. Falta ao professor, a equipe, por que esse é um trabalho multidisciplinar, a equipe já favorece. Por exemplo, aqui no Departamento de Educação Preventiva, eu tenho uma equipe que é multidisciplinar, não tem ninguém aqui com uma única área de conhecimento. Eu tenho até adolescentes que trabalham conosco que também são importantíssimos na escolha do material e na hora de participar do trabalho.

Falta ao professor infra-estrutura, eu vejo essas temáticas como matéria muito questionada, e ainda, apesar de tudo, o professor ainda tenta a possibilidade de trabalhar. Mas, aí você sabe, você conhece quem faz, mas cai nesse lado de não ter grande divulgação do trabalho. Aí eu vejo na sala de aula, tive a oportunidade de estar na sala de aula, como professor, aí você fala: _ Gente! Não tem espaço para a gente discutir! E é a mesma coisa que acaba acontecendo nas escolas, por que eu tenho um programa e tenho de cumprir o programa.

No colégio particular que os meus filhos estudam, também a mesma coisa: agora que eles acordaram e começaram a dar importância a este tipo de tema. Agora, os professores estão fazendo cursos do Estado, agora eles vão fazer curso sobre a homossexualidade que são quatro etapas o dia inteiro, por que viram que era necessário...

[...] sempre pedimos que sejam profissionais de várias disciplinas, não só de Ciências como veio no começo muito, dentro da área de biologia e educação física (...) hoje, já mudou um pouco isto, mas, ainda é difícil você ter vários profissionais, é uma discussão muito maior, então, nós pedimos sempre, que venham professores de outras áreas para atuar. Agora nós temos professores da área de, então, ciências e humanas, nas Diretorias de Ensino, por que? (...) O exemplo começa pela Diretoria, o professor pode ver o comportamento, aquilo que está sendo discutido e de que forma.

Psicólogo S.

Eu acho que o projeto de formação de educadores é prioritário para você fazer alguma ação, por que esta história que não precisa por que você fez universidade, ou precisa por que é leigo, você chega à conclusão, isto é uma bobagem. Quando você chega lá, eu vejo minha formação na psicologia, conheço muita gente que trabalha na faculdade de psicologia e quando a gente conversa, a gente percebe que, apesar

de termos feito a faculdade contemporânea e tal, as reflexões foram por caminhos diferentes e aí no caso, a gente precisa trocar isto, eu tenho de aprender com ela e ela tem de aprender comigo, certo? Acho que este espaço de troca mesmo é que é fundamental, por estas experiências que a gente vai tendo durante a vida e, principalmente, pelas surpresas que a gente vai tendo no desenvolvimento do nosso trabalho. Por que não era aquilo que a gente estudou, certo?

[...] na prática você diz _ Ah! Sim tem aquela coisa de fulano, legal! Na prática eu faço o quê?

Que situação se apresenta, como é que eu transformo aquilo em algo usável, utilizável naquele momento, e na formação é muito legal justamente por causa disso, por que é um espaço de troca.

A gente pensa que os professores, como sexualidade já é proposta como tema transversal, é falado na escola, mas muitas vezes é falado na aula de biologia, e o que a gente quer é que seja em qualquer matéria, qualquer disciplina que possa estar trazendo esta questão. Então, o que a gente procura mostrar é que dá para você colocar em todas as matérias, em todas disciplinas.

E isto é outra coisa que a gente toma cuidado para não ficar só na queixa, na verdade. Mostrar que existem alternativas e que é possível trabalhar com isso, e, de qualquer forma, tirar esta fala de que é muito difícil, da queixa, por que quando fica só naquilo: _ Ah! Eu vivo num ambiente muito difícil! A gente não chega a lugar nenhum, na verdade, a gente quer mostrar que é possível sair deste pântano de lamúria e criar novas situações.

[...] agora para 2009, o foco é a não discriminação e o não estereótipo das pessoas, por que, os casos que a gente vê relatados agora, muito do que a gente tem posicionado, diz respeito à violência.

Mas aí, a violência que as professores trazem, são aquelas violências de assassinato, roubo, agressões. São aquelas, onde realmente não é um trabalho nosso, são realmente assim, física né? Então, a gente trabalha com, não da para falar que são as pequenas violências, mas, aquelas violências do cotidiano, que de alguma forma também são extremamente discutíveis, não é que a gente não percebe. Então, neste novo kit, nós vamos trabalhar com algumas questões, onde existe esta diferença entre as pessoas que se transformam em desigualdade, por exemplo: a questão ética, isso é uma violência (...) Outra questão é o *bullying*. Isto acontece na escola todo tempo, mas, todo professor e os pais falam que é brincadeira, bobagem, então, algo para trabalhar, por que eu acho que o papel da prevenção na escola é esse, reconhecer estas situações e não deixar que elas continuem ocorrendo. Por que nesta parte de formação, é no cotidiano que você vai fazer uma prevenção à violência urbana, não adianta querer ir de trás para frente.

DE

Prof. V

Eu estou como ATP da oficina desde 2001 e tenho trabalhado diretamente com os professores até o ano passado. A partir deste ano, não pudemos tirar o professor da sala de aula para trazer para a orientação. Neste período de 2001 a 2007, eu senti muitas carências dos professores em termos de conteúdo em relação a trabalhar prevenção nas escolas, então, a forma que eu achei para tentar nas nossas orientações a gente procura dar um pouco de conteúdo para eles que são carentes, são fracos. A gente percebe que quando eles se formam não têm um preparo, até agora nenhum tinha formação.

[...] normalmente quando os professores trabalham e já têm alguns que se destacam, a maioria, foi informação própria, foi pesquisa, foi o

professor que se interessou para melhorar o seu trabalho, então, a gente se deparou com muito problema. Às vezes, eu dava uma dica, falava do corpo humano, dos órgãos humanos do corpo humano, e alguns professores ficavam histéricos de tanta coisa que tinham aprendido (...) e, ai eu ficava preocupada por que se ele aprendeu comigo significa que ele não está dando para o aluno.

Eles se disponibilizam, inclusive uma OT que eu patrocinei, no último sábado das férias, tinham uns vinte professores presentes para participar, então, eu sinto que é fraco neste sentido no trabalho da prevenção com os alunos. Em contrapartida, eu tenho professores trabalhando ativamente a prevenção...

Alguns professores se sentem constrangidos ao abordar este tema, então, (...) eu conversei com uma outra professora da escola que trabalha e esta professora começou a dar palestra na sala dessa professora (...) para poder atingir o aluno, por que o importante é que o aluno esteja conscientizado do problema.

Os professores se sentem apoiados, valorizados quando a diretoria vai até lá, então, nós temos trabalhado desta forma e acho que poderia estar fazendo mais coisas, mas, tem a nossa limitação também. É assim que a gente tem trabalhado aqui, através deste intercâmbio que a gente tem com os professores e orientação técnica dos coordenadores.

[...] eu tenho professor de Português que trabalha, de Arte, de Educação Física que trabalham a prevenção. Também não é multidisciplinar mesmo, é um assunto que é geral e não pode ser tratado só por um, mas, geralmente o professor de Biologia e o de Ciências são mais ativos com a relação a este assunto. Eu não sei se é por causa da nossa formação, a gente tem mais (...) interação com os alunos, os alunos tem mais empatia com os professores de Biologia e Ciências para falar sobre este assunto do que com outros professores... mas, não é regra...

Então, assim, tem que descobrir, na escola, quem é aquele que é o mais próximo do aluno. É este que tem de trabalhar. A primeira parte da orientação que eu dou é _ Olha! Não precisa ser experiente, tem de ser aquele que tenha esta aproximação com o aluno, que o aluno tenha mais confiança de chegar e conversar. É este que vai conseguir alguma coisa, não adianta o professor querer impor a confiança, que não consegue, então, tem de trabalhar com estes professores...

[...] nas OTs (orientações técnicas), em que eu chamo os professores, a minha tarefa é inclusive mostrar para o professor o uso correto da camisinha e você vê que o professor também não sabe, então, esse é problema, todo mundo sabe que existe a camisinha, mas como usar corretamente?

Tenho depoimentos de professores de escolas problemáticas, que dizem: _Eu não tenho problemas na minha sala, eu não tenho problemas com meus alunos, nada, e eu gosto dos meus alunos, então só o fato dele falar que ele gosta do aluno, já está meio caminho andado. É que neste sentido, tem os que acham: _Mas, o grande problema é do aluno, _ Ah! Eu não vou ser mãe, pai, e, eu digo: _Vai ter que ser, se não tem o pai, a nossa função é substituir o pai e alguns professores falam: _ Ah! Eu não sou o pai, não sou mãe, não tenho a obrigação de educar o jovem, e eu digo: _Tem sim, quando você abraçou esta profissão, você sabia que isto faz parte, sabia sim, inconscientemente talvez, mas você sabia disso. Se você quer ser professor, não é só chegar lá e falar (...) eu tento passar isso para eles, mas nem sempre você consegue, por que tem os professores resistentes. Você tem aqueles que vão apenas para dar aula, são os “dadores” de aula que a gente fala...

[...] acabava com estas capacitações instrumentalizando os professores para que eles pudessem desenvolver estas temáticas com os alunos. Então, era gratificante, por que o professor vinha cheio de ansiedade, cheio de dúvida, cheio de tabus e a gente conseguia durante as capacitações quebrar estes tabus.

Drogas e DST/AIDs, estas sempre foram grandes dificuldades deles trabalharem esta temática com os alunos.

O professor em si e na formação dele, ele não tem este preparo para trabalhar estas questões e ele carrega também os tabus, os preconceitos e aí você tem de estar rompendo com isso. Então, a intenção maior da gente durante as capacitações era exatamente abrir diálogo para romper com estes tabus do professor mesmo, para que ele pudesse de fato fazer este trabalho com o aluno.

O assunto sempre foi de interesse dos alunos, certo? Só que o professor, quando aparecia a temática, ele não tinha preparo para.

Entendeu, acabava desviando da temática; trabalhava-se na sétima série corpo humano, onde apareciam estas questões, curiosidades dos alunos e necessidade de trabalhar a temática. O professor não se sentia preparado e aí eles desviavam do assunto.

[...] o professor em si, antes da gente estar fazendo este trabalho com eles, quando se tocava na temática droga, o grande problema era conduzir este trabalho com o aluno, por que ele iniciava, mas não concluía nunca, por que o aluno sempre tinha uma pergunta a mais e ele acabava não tendo conteúdo para fechar uma discussão.

Faltava um pouco de preparo mesmo, de repente ele tinha o conhecimento, mas um conhecimento (...) faltava um conhecimento cotidiano, que podia exigir uma observação e interpretação daquilo que o aluno estava pedindo, as entrelinhas, aí ele não conseguia encerrar uma discussão com um bom termo. E também a questão do próprio preconceito, ele não conseguia fechar uma discussão.

(...)

O Projeto tem doze anos, e eu estou há nove anos e eu acho que o ideal seria capacitar o professor direto, por que o efeito lá na ponta é muito melhor, se tem um trabalho direto com o professor que vai trabalhar direto com o aluno.

Já tenho vínculo. O professor durante todo este tempo, até o final do ano passado... eles já tinham o hábito de virem até a oficina pedagógica. Inclusive fora das convocações, ele vinha buscar subsídios, materiais, já tem este hábito, né.

(...)

[...] quando nós chamamos o professor das outras áreas ou o coordenador repassa isso na escola, para todas as áreas. Normalmente, é aquele professor que tem um pouco de afinidade com esta temática e sente a necessidade junto à sala de aula em falar sobre a temática. É o professor que já tenha esta visão, normalmente, ele que se aproxima mais e ele que vai desenvolver esta atividade independente da área de conhecimento dele.

(...)

[...] quando a gente convoca o professor. É comum a gente fazer esta troca de experiência, tem um espaço que a gente reserva para esta troca de experiência. Então eles trocam experiências uma mais incrível que a outra. Então, acaba juntando tudo isso, mais aquilo que a gente passa, e aí eles saem cheios de energia para fazer o trabalho na escola.

Nas falas dos formadores coordenadores, vemos posicionamentos diferentes em relação à formação inicial do professor e como esta impacta às

respostas atuais do professor para esse trabalho. Para o Prof E., há uma lacuna da universidade quanto à abordagem das temáticas transversais, na formação do professor, tanto da perspectiva de conteúdo quanto em relação à didática dessa abordagem. Isto faz com que, muitas vezes, o professor não realize esse trabalho, por que não tem conhecimento e não desenvolveu procedimentos e posturas adequadas a essa tarefa como podemos ver no trecho abaixo:

Eu não sei, em alguns momentos eu senti que o professor tem saído da universidade muito despreparado, isto é importante, é difícil...
Não só o professor, a universidade também, às vezes a universidade ainda não se atualizou como a sociedade vem se atualizando. Ainda você encontra grandes universidades, não estou falando da universidade de periferia (...) grandes universidades, no conjunto, que ainda, como foi na minha formação, o professor ainda pensa assim: _Eu dei minha "matérinha", agora as relações façam vocês. Nós falamos muito de transversalidade, transdisciplinaridade, mas eu vejo que a universidade, ainda, está no seu tradicional, e isso, eu acho muito perigoso.

Do ponto de vista prático, a cada renovação do quadro de educadores, nas escolas, estas se obrigam a refazer a lacuna da formação inicial e os educadores são postos a enfrentar os mesmos tabus, medos e preconceitos que foram enfrentados pelos que já passaram pelo processo, pois o tema se afirma como estrangeiro a esses fundamentos iniciais.

Nessa crítica à universidade, o sujeito E. aponta para a necessidade de articulação entre a formação inicial e formação continuada, sobretudo em relação a essa questão da educação preventiva e promoção de saúde, pois essa implica em um novo atributo profissional ao grupo de professores que redefine os traços identitários profissionais. Nessa fala, o sujeito parece representar o processo formativo como um forte componente da identidade profissional do professor e o vê na perspectiva da integração entre esses dois momentos formativos acima referidos.

Essa visão do sujeito encontra muitos pontos de ressonância com teorias sociológicas e psicológicas sobre a identidade profissional como em Dubar (1998), como discutido anteriormente no corpo teórico deste estudo. Para ele, no mundo contemporâneo, a identidade profissional se articula ao mundo da

formação, mundo do trabalho e do emprego, estruturando o espaço-tempo individual pela legitimidade social dessas instituições.

Para esse mesmo autor, nesses grupos acima referidos, os traços identitários de uma profissão são construídos a partir de dois movimentos complementares e dialéticos, presentes em todos os grupos sociais: atribuição (refere-se a – quem os outros dizem que somos) e pertença (refere-se a – quem sentimos e pensamos que somos), e se referem a uma construção compartilhada de conhecimentos.

Ao considerar o ponto de vista do sujeito E., vemos que, quando a formação inicial do professor se mantém vinculada a propósitos teóricos-metodológicos, considerando apenas as competências fechadas e deixando as competências abertas a cargo dos formadores de formação continuada, cria-se uma tensão que se constitui como referentes contraditórios para o professor, ao invés de complementares e integrados.

Nesse sentido, as recusas identificadas nas reações dos professores quanto a trabalharem com as temáticas transversais parecem se ancorar, ainda no paradigma positivista de conhecimento, não apenas por que seu conhecimento em relação às temáticas transversais é de senso comum, enraizado em mitos, preconceitos e tabus; mas também por que esse paradigma não revisto, processo formativo inicial, que continua a formar os profissionais dentro daquele mesmo princípio.

Lembrando Moscovici (1976), as interpretações que fazemos do novo compreendem a integração e adequação a um contexto de sentido disponível, impregnado de conhecimentos socialmente derivados e aceitos pelo grupo de pertença e esse contexto de sentido não está posto no âmbito da formação inicial para as temáticas transversais de ensino que tratam da construção de valores.

Uma outra visão é trazida pela formadora-coordenadora S. que entende a formação continuada como sempre necessária, em função das

escolhas e oportunidades que emergem na vida profissional, fazendo com que os caminhos de reflexão originem novos conhecimentos que deverão ser trocados no enfrentamento da prática como podemos ver no trecho abaixo:

Eu acho que, o projeto de formação de educadores é prioritário para você fazer alguma ação, por que esta história de que não precisa por que você fez universidade, ou precisa por que é leigo, você chega a conclusão que isto é uma bobagem. Quando você chega lá, por exemplo, eu vejo minha formação na psicologia, conheço muita gente que trabalha na faculdade de psicologia e quando a gente conversa a gente percebe que, apesar de termos feito a faculdade contemporânea e tal, as reflexões foram por caminhos diferentes e aí no caso, a gente precisa trocar isto, eu tenho de aprender com ela e ela tem de aprender comigo, certo? Acho que este espaço de troca mesmo é que é fundamental, por estas experiências que a gente vai tendo durante a vida e principalmente pelas surpresas que a gente vai tendo no desenvolvimento do nosso trabalho, por que não era aquilo que a gente estudou, certo?

Para essa formadora, há sempre um descompasso entre um momento e o outro, que é dado pelo desenvolvimento profissional e pessoal de cada um, e essa tonalidade e esse diferencial é ditado pela prática. Portanto, todos os profissionais, incluindo os professores, precisam estar envolvidos com formação, na perspectiva de troca de experiências e de reconstrução do conhecimento.

Ao que parece, esse sujeito dá menos relevância à formação inicial como estruturante da identidade profissional, seja qual for à profissão, não apenas do professor. Esse sujeito dá ênfase à construção identitária na relação com o trabalho, afirmindo os propósitos e a relevância da formação continuada pela demanda permanente de regulação entre a prática, a reflexão e os processos de trabalho. Embora trazendo uma outra perspectiva, ambas as visões fazem parte, segundo Dubar (1998), de um mesmo eixo que estrutura a identidade profissional que é a identidade da Instituição.

Essa visão se ancora em concepções contemporâneas em formação continuada que se orientam por modelos construtivistas que atribuem ao professor traços identitários de autoria, biografia, investigação, condição interativo-reflexiva. Portanto, é uma perspectiva dinâmica, em que se busca ver o

Outro da formação como co-partícipe do processo formativo, apoiado em sua experiência e saber profissional e tem a expectativa que o processo formativo o constitua professor reflexivo, capaz de assumir a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, essa concepção revisa os traços identitários dos professores, porém, o faz do ponto de vista conceitual, pois a transformação ou a mudança se constituirá, segundo essa perspectiva, durante os percursos da formação continuada articulada à escola e seus projetos, visão compartilhada por pesquisadores da área, como Nóvoa, que se inserem na matriz conceitual sócio-construtivista.

A atribuição social, nessa perspectiva, é para que o professor pense, reflita, conduza o seu processo de autoformação; assuma riscos e incertezas, reveja suas concepções, propósitos, posturas, reflita sobre sua prática e a construa, visando um projeto comum de escola que permita o trabalho coletivo e integrado.

Portanto, essa perspectiva é uma proposta de mudança social, pois, se os traços que estão vistos no professor são: recusa, fechamento, conservadorismo, dependência; segundo o sujeito S., o que se quer é “[...] mostrar que existem alternativas e que é possível trabalhar com isso (...) tirar essa fala de que é muito difícil, da queixa, (...) mostrar que é possível sair deste pântano de lamúria e criar novas situações”.

Pela perspectiva social de Dubar (1998) há sempre tensão entre a atribuição e pertença, no entanto ao considerarmos novas atribuições para o profissional em exercício, podemos supor que essas se ampliam. Novas atribuições revisam traços identitários de um grupo social, colocando em questão a pertença de um grupo, que se constituiu por sua história, tradição, domínio e controle sobre o objeto de uma profissão; mesmo com os problemas e dificuldades cotidianas nesse exercício. Significa dizer que alterações dessa ordem não podem ser visadas sem que se estabeleça um longo período de

diálogo e negociação em que ambos os grupos se impliquem na construção dessa mudança.

Ao tomarmos a fala dos formadores-coordenadores regionais, podemos observar que sua visão em relação aos professores se aproxima à do Prof. E. quanto a reconhecer que o professor não apresenta o conhecimento, valores e atitudes prévios que lhe possibilitem trabalhar na educação preventiva e promoção de saúde como podemos ver nos trechos abaixo selecionados:

[...] eu senti muitas carências dos professores em termos de conteúdo em relação a trabalhar prevenção nas escolas, então, a forma que eu achei para tentar, nas nossas orientações... a gente procura dar um pouco de conteúdo para eles que são carentes, são fracos. A gente percebe que, quando eles se formam, não têm um preparo, até agora nenhum tinha formação.

O professor em si e na formação dele, ele não tem este preparo, para trabalhar estas questões e ele carrega também os tabus, os preconceitos e ai você tem de estar rompendo com isso. Então, a intenção maior da gente, durante as capacitações, era exatamente abrir diálogo para romper com estes tabus do professor mesmo, para que ele pudesse de fato fazer este trabalho com o aluno.

No entanto, a compreensão deste fato e a forma pela qual ambos irão orientar sua ação como formadores, é bastante diferente entre si. A formadora V. dá a essa falta de preparo uma interpretação de *carência* que é a palavra que ela usa durante toda a entrevista para se referir aos professores e aos alunos.

A visão do professor como um profissional carente parece estar ancorada, em parte, na perspectiva do determinismo cultural segundo a qual os aprendizes – alunos ou professores –, são vistos em sua diferença de desempenho, a partir de condicionantes sociais, e, em parte, em traços identitários pessoais e profissionais fortemente constituídos ao longo da história docente que se referem ao acolhimento e a afetividade numa perspectiva maternal.

— Olha! Não precisa ser experiente, tem de ser aquele que tenha esta aproximação com o aluno, que o aluno tenha mais confiança de chegar

e conversar. É este que vai conseguir alguma coisa, não adianta o professor querer impor a confiança, que não consegue, então, tem de trabalhar com estes professores, então só o fato dele falar que ele gosta do aluno, já está meio caminho andado.

Por essa perspectiva, a atribuição social do professor é suprir a carência do aluno e a do processo formativo é sanar a carência de conteúdo do professor. Os traços identitários do professor, por essa visão, são justamente aqueles que estão propostos a serem revisados pelo projeto, ou seja, relativos à: dependência, a limitação e a falta.

Alguns professores se sentem constrangidos ao abordar este tema, então, (...) eu conversei com uma outra professora da escola que trabalha e esta professora começou a dar palestra na sala dessa professora (...) para poder atingir o aluno, por que o importante é que o aluno esteja conscientizado do problema.

Essa visão de professor pode levar a uma ação formativa com fortes traços maternais em que o formador se torna o alimentador, aquele que irá dar conteúdo, dar subsídio, procurar material, dar palestras por eles; enfim, suprir a carência. Essa contrapartida do formador parece gerar: do lado do professor, pouco envolvimento com o projeto e, do lado do formador, um esgotamento de agenda devido à demanda e o cumprimento de tarefas; inviabilizando a atenção para as ações formativas que possam servir a construir uma condição de maior autonomia para os professores e alunos.

É que neste sentido, tem os que acham: _Mas, o grande problema é do aluno, _Ah! Eu não vou ser mãe, pai, _ Ah! Eu não sou o pai, não sou mãe, não tenho a obrigação de educar o jovem, e eu digo: _Tem sim, quando você abraçou esta profissão, você sabia que isto faz parte, sabia sim, inconscientemente talvez, mas você sabia disso. Se você quer ser professor, não é só chegar lá e falar (...) eu tento passar isso para eles, mas nem sempre você consegue, por que tem os professores resistentes.

O formador W. identifica a falta de preparo dos professores para trabalhar essas questões, advindas da formação inicial e também, identifica os tabus e preconceitos que fazem parte de todos nós, incluindo os professores. No entanto, mesmo tendo identificado tanto a lacuna de formação quanto os preconceitos e tabus constituídos por conhecimentos de senso comum, a respeito das temáticas preventivas, vemos que a visão que ele parece ter do *Outro*

(professor) parece ser a de que esse possa se rever e transformar sua visão, de acordo com novos parâmetros, por meio da capacitação.

[...] acabava com estas capacitações instrumentalizando os professores para que eles pudessem desenvolver estas temáticas com os alunos. Então, era gratificante, por que o professor vinha cheio de ansiedade, cheio de dúvida, cheio de tabus e a gente conseguia durante as capacitações quebrar estes tabus.

Os traços identitários dos professores que parecem emergir da concepção desse formador é que esses são preconceituosos quanto aos temas propostos pelas temáticas transversais ligadas à saúde e prevenção e temem abordar os temas junto aos alunos, por não disporem nem de instrumental, nem de fundamentos teóricos para a execução da tarefa. O formador, por essa concepção, em contrapartida, é visto como aquele que irá capacitar o professor, provendo-o de instrumentos e subsídios teóricos para que ele seja capaz de se orientar em uma nova direção.

Faltava um pouco de preparo mesmo, de repente ele tinha o conhecimento, mas um conhecimento (...) faltava um conhecimento cotidiano, que podia exigir uma observação e interpretação daquilo que o aluno estava pedindo, as entrelinhas, aí ele não conseguia encerrar uma discussão com um bom termo. E também a questão do próprio preconceito, ele não conseguia fechar uma discussão.

Já tenho vínculo. O professor durante todo este tempo, até o final do ano passado... eles já tinham o hábito de virem até a oficina pedagógica. Inclusive fora das convocações, ele vinha buscar subsídios, materiais, já tem este hábito, né.

Essa visão parece estar ancorada, de um lado, na perspectiva de competência e desenvolvimento de habilidades, considerando o caráter mais conteudista e instrumental de uma proposta pedagógica por meio da qual se comprehende a formação pela ruptura e mutações de concepções e padrões comportamentais. De outro lado, há também a visão assistencial-paternalista, enraizada numa visão de liderança, fortemente marcada por traços político-ideológicos.

[...] quando a gente convoca o professor. É comum a gente fazer esta troca de experiência, tem um espaço que a gente reserva para esta troca de experiência. Então eles trocam experiências uma mais incrível

que a outra. Então, acaba juntando tudo isso, mais aquilo que a gente passa, e aí eles saem cheios de energia para fazer o trabalho na escola.

É assim que a gente tem trabalhado aqui, através deste intercâmbio que a gente tem com os professores e orientação técnica dos coordenadores.

Dessa forma, mesmo que, em comum, esses formadores-regionais afirmem que há um trabalho a ser realizado em formação continuada que deve ser orientado pela troca de experiência e pelo diálogo, as bases desse diálogo parecem bem diferentes, entre si, e entre o que está sendo proposto como diálogo pelos formadores-coordenadores do nível central.

Ao que parece, pela análise até aqui realizada, fica clara a correlação entre a concepção dos formadores sobre os traços identitários dos professores e as decisões e escolhas dos formadores em relação ao processo formativo. E, é nesse sentido que se afirma à identidade como categoria organizadora do processo formativo.

A identidade como categoria organizadora do pensamento da formação nos permite pensar não apenas no conteúdo de uma comunicação, como é o caso da educação preventiva e da promoção de saúde como um novo saber no âmbito educativo, mas, também e especialmente, conjugar esses tempos, no tempo do processo formativo, que é de longa duração.

4.3.3 A Formação (Objeto)

Temática 3: A Formação para Educação Preventiva e Promoção de Saúde (Objeto)

- Quanto à concepção de formação

DEP

Prof E.

[...] os alunos deram entrevista para Folha (...). O trabalho chegou em sala de aula, teve uma modificação nas relações dentro da escola, então, isto eu acho super positivo. Então, você não pode pegar um trabalho e colocar como linear, hoje nós temos 5.450 escolas, de acordo

com o Ministério da Educação. (...) O desenvolvimento do adolescente, que é nosso grande foco, em alguns locais nós percebemos que está mais adiantado, então, é fantástico, quando eu pego uma reportagem e vejo que é o aluno que está falando sobre o trabalho, que está dando importância. Não pelo nome do nosso projeto, por que, aí é que tá, cada diretoria, cada escola vai ter o seu projeto de prevenção, o que interessa é o que pode ser feito naquele trabalho. É extensão, então, eu vejo que está chegando nesta ponta aqui e este é o objetivo do departamento aqui, é trabalhar para que se envolva lá na ponta não aquilo que eu acho que deve ser o correto de prevenção, mas o que está sendo possível fazer para os alunos...

(...)

[...] Então, o professor, ele nunca pode parar seu trabalho, ele não pode estar estagnado naquele momento, me formei acabou, não *ele é um eterno pesquisador* e acho que quem trabalha na área de prevenção, principalmente, tem que estar muito atento às leituras diárias, tem que ler os jornais, entrar no site do Ministério, do MEC, no mundo, e ver o que tem de evolução ou no combate da AIDS ou em qualquer outra área que trabalha com prevenção. Por que, quando eu trabalho com prevenção, eu entendo que a minha prevenção é só DST, AIDS? Não, não é só DST, AIDS, é tudo aquilo que gira entorno deste aluno, desta comunidade e tudo que sai do aspecto aluno, é o indivíduo como um todo. Não adianta ser um grande especialista em DST, um grande especialista em drogas, se eu não consigo ver este adolescente, este ser humano, na sua total fragilidade, então, por que será que estou fazendo o meu trabalho ou não? Aí eu tenho de estar fazendo uma avaliação de como é a economia do país, é o pesquisador, pois quando você está fazendo sua pesquisa, você tem que ver quais fatores e quais são as vulnerabilidades, você tem a institucional, a social, a individual que promovem ou não este indivíduo a não cometer determinados tipos de prejuízos a si...

Psicólogo S.

[...] a gente falava no começo que se tinha uma posição, assim, construtivista e participativa, acho que continua assim, muito por esta linha... mas, na minha visão, totalmente pessoal, eu acho que se perdeu muito do conteúdo pelo excesso de dinâmica de grupo. Acho que isso aconteceu no Brasil inteiro, então, tinha muita atividade super divertida, super gostosa, super acolhedora, mas faltava estofo teórico, entendeu? Então, eu acho que agora a gente continua nesta linha, mas, com um pouco mais dessa preocupação de que a escola não é mãe, não é pai, a escola ensina. O papel da escola, não é ficar neste acolhimento, neste carinho, neste sentimento. Na verdade, os alunos não precisam gostar da gente, mas, eles têm de aprender coisas, eles têm de pensar, têm de refletir. Então é isso. Acho que é algo que me incomodava muito, de forma que, também, faço parte desta turma, essa de ficar muito nas coisas meio amorosas, afetivas e muito pouco na realidade, no contexto mesmo das pessoas. Acho que isso também tem uma história na educação, meio envolvida por aí, que a escola é meu segundo lar, que a professora é tia, então, na verdade, é muito difícil romper com isso. Eu diria que hoje, também, tudo que a gente faz, é um termo que está sendo muito usado na saúde, é baseado em evidências, não tem nada do que a gente faça que não tenha uma evidência que mostre que é necessário.

Então, sempre tem uma preocupação, se estamos trabalhando na questão da diversidade sexual é por que existem casos de pessoas que foram mal tratadas, é por que foi estatisticamente comprovado, tem uma evidência, não é por que são casos de uma única escola ou de uma

criancinha, na verdade, é uma coisa pensando no contexto sócio-cultural brasileiro, nunca algo pontual.

É uma freqüência com base estatística que existe, e, principalmente, por que, também, que a gente percebe hoje que existem planos de governo que trazem estas questões e que sugerem que seja feito algo na educação.

Então, toda base nossa é essa, então, nós temos, por exemplo, o plano de enfrentamento da discriminação da AIDS que é algo bem recente então, isto mostra que a gente tem de trabalhar de uma outra forma também, não só com as meninas para elas tomarem cuidado, mas, também com os meninos, para que tenham mais compromisso com a contracepção, com a prevenção, que isso é não é um caso só de meninas. Então, você tem, também, de trabalhar com os meninos para eles ajudarem as meninas. Na verdade, para eles ficarem menos vulneráveis também, por que isto foi um grave erro da educação sexual anterior.

DE

Prof V.

[...] a ATP antigamente era o elo então, por exemplo, eu ia para lá, recebia as orientações e em seguida marcava orientação dos professores, mas, também, era pouco, por que eu podia trazer um professor de cada escola e meu sonho era trazer todos. O interessante, que eu estava falando da orientação técnica é que, além do material que eu disponibilizo, do conteúdo que eu procuro, da dinâmica que eu passo, o mais importante é a troca de experiências. É rico demais e a gente sempre deixa um tempo para que haja esta troca, por que não adianta falar para eles, você faz isso, isso e isso, por que na realidade não é isso que cada escola enfrenta, então, se você tem alguém que usa um determinado método para trabalhar um determinado assunto e ele passa isto para os colegas, aí sim, eles falam: _ Nossa! Não tinha pensado nisto! _ Vou trabalhar isto! _ É muito rico, ou então: _ Eu não posso mais fazer isto!

Dá um trabalhão porque pensar na saúde em geral porque você vai englobar a saúde toda, você vai falar de gravidez, de DST, das drogas, violência e tudo eu falo, que a minha área, e eu a acho a mais importante, por que cuida, justamente, da vida que é o bem mais precioso que a gente tem, então se você não tem como orientar o indivíduo a cuidar da sua vida... é o fim! Então, eu acho graça este negócio de filósofo, eu não sei quem pensa assim, ou assado, ou que teoria é essa ou aquela, esses estudos me dão sono, o que eu gosto, é justamente de fazer, por a mão na massa, vir aqui, e fazer, vir trabalhar, não ficar pondo no papel.

Sou inimiga e não é nenhum segredo.

Também, então eu sou inimiga, em fazer o aluno pesquisar sem que se expresse, por que para ele se expressar ele tem de ter interiorizado o conhecimento, para ele falar sobre aquilo ele tem de guardar alguma coisa, eu acho que é a melhor forma de você trabalhar com o aluno, é desenvolver este tipo de exteriorização do conteúdo que ele tem de aprender.

Eu estou como ATP da oficina desde 2001 e tenho trabalhado diretamente com os professores até o ano passado, a partir deste ano não pudemos tirar o professor da sala de aula para trazer para a orientação.

Prof. W.

É o assistente técnico pedagógico que dava capacitação e orientação para os ATP's que multiplicavam isto para as escolas e para os professores, a gente fazia um trabalho de multiplicação com os professores das capacitações recebidas pela Fundação. Na capacitação recebida da Fundação, trabalhava-se a temática. A cada capacitação, a gente era convocado, por oito horas, às vezes mais dezesseis, às vezes até trinta e duas horas e depois a gente repassava esta mesma temática para os professores, a gente convoca os professores das escolas e repassava. Com o mesmo material com a mesma temática. Com a mesma lógica. Tudo igual, igualzinho.

A resposta dos professores sempre foi muito boa. Muito boa, por que eles têm certa dificuldade para tratar das temáticas preventivas, principalmente nas questões de drogas e DST\AIDS e a gente acabava com estas capacitações instrumentalizando o professor para que eles pudessem desenvolver estas temáticas com os alunos, então, era gratificante por que o professor vinha cheio de ansiedade, cheio de dúvida, cheio de tabus e a gente conseguia durante as capacitações estar quebrando estes tabus.

Drogas e DST\AIDS, estas sempre foram as grandes dificuldades deles trabalharem com os alunos.

O professor em si e na formação dele, ele não tem este preparo para trabalhar estas questões e ele carrega também os tabus, os preconceitos e ai você tem de estar rompendo com isso, então, a intenção maior da gente durante as capacitações era exatamente abrir diálogo para romper com estes tabus consigo mesmo, para que ele pudesse de fato fazer este trabalho com o aluno. Hoje, o professor, já tem um pouco de liberdade para trabalhar estas questões.

Não tem tanto temor quanto no passado, hoje ele consegue falar sobre drogas sem preconceito, sem atingir um ou outro aluno, ele consegue falar de uma forma mais generalizada. E esse avanço se deve sim, com certeza aos trabalhos que a gente tem realizado com o Prevenção.

Nas falas dos formadores-coordenadores do Projeto, podemos identificar marcas teóricas contemporâneas que se afirmam na concepção de formação por meio de alguns indicadores bastante evidentes. O professor-pesquisador, a perspectiva construtivista e a postura participativa parecem sintetizar a compreensão desse grupo sobre a concepção de formação continuada de professores. Como podemos ver nesses trechos abaixo:

Então, o professor, ele nunca pode parar seu trabalho, ele não pode estar estagnado naquele momento, me formei acabou, não, ele é um eterno pesquisador e acho que quem trabalha na área de prevenção, principalmente, tem que estar muito atento às leituras diárias, tem que ler os jornais, entrar no site do Ministério, do MEC, no mundo, e ver o que tem de evolução ou no combate da AIDS ou em qualquer outra área que trabalha com prevenção.

[...] a gente falava no começo que se tinha uma posição, assim, construtivista e participativa acho que continua assim, muito por esta linha... mas, na minha visão, totalmente pessoal, eu acho que se perdeu muito do conteúdo pelo excesso de dinâmica de grupo.

No entanto, a partir do desenvolvimento dessas idéias é que podemos perceber que essas convivem com concepções anteriores nos próprios formadores. Ao afirmar que o professor tem que ser um pesquisador e defender essa condição como necessária e fundamental para o formador que pretenda trabalhar com a formação para educação preventiva e promoção à saúde, observamos, no contexto da fala, que essa é uma premissa aplicada a si, enquanto exemplo de professor, mas não é transferida para a proposta no sentido de estimular o professor a conquistar essa autonomia e essa competência, haja vista a proposta de um kit de materiais pré-selecionados pela equipe para cada escola.

Da mesma forma, a defesa da formação de professores dentro da perspectiva construtivista, que propõe, como ponto de partida da aprendizagem, o próprio aprendiz e relaciona a ação formadora a uma co-construção do conhecimento, não se afirma pela proposta, uma vez que não há evidências do *Outro*, na construção desse conhecimento; a proposta formativa é pronta e acabada, servindo ao outro apenas de modelo – é uma proposta de multiplicação.

A condição participativa fica restrita a opinar sobre qual tema seria interessante que compusesse uma capacitação ou uma orientação técnica; não é participação, é um levantamento de interesse do público-alvo da ação formativa. Nesse sentido, os formadores-coordenadores parecem permanecer do lado de fora do sistema e não como parte integrante do mesmo.

A proposta formativa é um meio de comunicação de um novo conhecimento ou atitude, mas é, também, expressão de um grupo situado em seu tempo histórico e em seu contexto particular e como tal insere no âmbito de suas representações sociais mesmo que a proposta seja a comunicação de conteúdos apoiados na ciência.

Portanto, os processos formativos não podem prescindir da compreensão sistêmica e articulada dos grupos envolvidos na transformação de uma idéia ou conceito. Esse modelo é baseado na perspectiva da interdependência e não da composição de duas entidades separadas. Não há relação de causa-efeito – linearidades – há relação de reciprocidade e simultaneidade como refere Moscovici na teoria de mudança social (2003).

Nesse sentido, em um texto de mudança social, como a proposta pelo projeto formativo em educação preventiva e promoção de saúde, não apenas se estabelece uma tensão entre elementos novos e antigos, gerando conflito e tensão em relação ao conhecimento e à forma de pensar, mas também, e, principalmente, como esse trabalho vem mostrando, ao longo da análise, se precipita uma tensão que se amplia, alcançando traços estruturais e estruturantes que marcam a identidade da profissão docente tanto quanto a do próprio formador, que não pode ser resolver numa proposta verticalizada de formação, baseada apenas na multiplicação.

Mas, ao que parece, essa percepção não fica clara na visão dos formadores, pois em E. vemos, em defesa da proposta da forma como vem sendo implementada, o argumento da não-linearidade dos resultados e o limite do possível, dada a extensão da rede, e, em S., há uma revisão crítica da ação formativa, mas essa se faz em relação às metodologias empregadas, nesse caso, as dinâmicas de grupo, que proporcionam muito diálogo e expressividade dos sujeitos em formação, mas, não constituem uma nova concepção de realidade, sem a presença do conteúdo como podemos ver abaixo:

[...] os alunos deram entrevista para Folha (...). O trabalho chegou em sala de aula, teve uma modificação nas relações dentro da escola, então, isto eu acho super positivo. Então, você não pode pegar um trabalho e colocar como linear, hoje nós temos 5.450 escolas, de acordo com o Ministério da Educação. (...) O desenvolvimento do adolescente, que é nosso grande foco, em alguns locais nós percebemos que está mais adiantado, então, é fantástico, quando eu pego uma reportagem e vejo que é o aluno que está falando sobre o trabalho, que está dando importância. Não pelo nome do nosso projeto, por que, aí é que tá, cada diretoria, cada escola vai ter o seu projeto de prevenção, o que interessa é o que pode ser feito naquele trabalho. É extensão, então, eu vejo que está chegando nesta ponta aqui e este é o objetivo do departamento aqui, é trabalhar para que se envolva lá na ponta não

aquilo que eu acho que deve ser o correto de prevenção, mas o que está sendo possível fazer para os alunos...

Então, eu acho que agora a gente continua nesta linha, mas, com um pouco mais dessa preocupação de que a escola não é mãe, não é pai, a escola ensina. O papel da escola, não é ficar neste acolhimento, neste carinho, neste sentimento. Na verdade, os alunos não precisam gostar da gente, mas, eles têm de aprender coisas, eles têm de pensar, têm de refletir. Então é isso. Acho que é algo que me incomodava muito, de forma que, também, faço parte desta turma, essa de ficar muito nas coisas meio amorosas, afetivas e muito pouco na realidade, no contexto mesmo das pessoas. Acho que isso também tem uma história na educação, meio envolvida por aí, que a escola é meu segundo lar, que a professora é tia, então, na verdade, é muito difícil romper com isso.

Por essas falas, parece possível inferir que a proposta formativa abriga uma indefinição conceitual que emerge da tensão entre defender a perspectiva construtivista e participativa, em tese, e, na prática, ainda se prender à visão tradicional verticalizada de educação. Ao tomarmos a fala de E. vemos que a verticalização da proposta fica validada na proposta de multiplicação e apenas o resultado das ações formativas é avaliado segundo a perspectiva construtivista e participativa, isto é, a implicação efetiva do outro apenas no resultado final da proposta.

Ao tomarmos a fala do sujeito S., vemos que a perspectiva construtivista e participativa está associada a posturas amorosas e afetivas na educação, de maneira equivocada. Da forma como está posta, dá a entender que afetividade como característica humana está separada do ato de pensar, o que não se confirma nessa perspectiva teórica. Ao contrário, é uma perspectiva que propõe a articulação teórica e prática, em um processo que implica os sujeitos da formação e o formador em uma constante revisão, em que situações-problema cotidianas são vistas como pontos de partida para a reflexão-ação-reflexão, compreendendo que o ato de reflexão implica em pensar e sentir,

Esse ponto de reflexão é importante, pois vemos que esse sujeito-formador parece iniciar um processo de correção de rota conceitual, com uma sutil revisão dos princípios construtivistas, em favor da busca de uma certa segurança em critérios mais objetivos, como a estatística e as evidências empíricas, como se pode ver abaixo, neste trecho da sua fala:

Eu diria que hoje, também, tudo que a gente faz, é um termo que está sendo muito usado na saúde, é baseado em evidências, não tem nada

do que a gente faça que não tenha uma evidência que mostre que é necessário.

Então, sempre tem uma preocupação, se estamos trabalhando na questão da diversidade sexual é por que existem casos de pessoas que foram mal tratadas, é por que foi estatisticamente comprovado, tem uma evidência, não é por que são casos de uma única escola ou de uma criancinha, na verdade, é uma coisa pensando no contexto sócio-cultural brasileiro, nunca algo pontual.

É uma freqüência com base estatística que existe, e, principalmente, por que, também, que a gente percebe hoje que existem planos de governo que trazem estas questões e que sugerem que seja feito algo na educação.

Em relação aos sujeitos da Diretoria de Ensino, vemos que, em comum, não há explicitação de fundamentos teóricos orientando sua ação; mas, é possível depreender, por meio de suas falas, que a perspectiva é claramente a transmissiva, apoiada na lógica da racionalidade científica e técnica o que permite que o modelo de multiplicação seja admitido como parâmetro para a ação como um processo natural, como podemos ver nos trechos abaixo:

[...] a ATP, antigamente, era o elo, então, por exemplo, eu ia para lá, recebia as orientações, em seguida marcava orientação dos professores, mas, também, era pouco, por que eu podia trazer um professor de cada escola e meu sonho era trazer todos.

É o assistente técnico pedagógico que dava capacitação e orientação para os ATP's que multiplicavam isto e para as escolas para os professores, a gente fazia um trabalho de multiplicação com os professores das capacitações recebidas pela Fundação. Na capacitação recebida da Fundação trabalhava-se a temática. A cada capacitação, a gente era convocado, por oito horas, às vezes mais dezenas, às vezes até trinta e duas horas e depois a gente repassava esta mesma temática para os professores, a gente convocava os professores das escolas e repassava. Com o mesmo material e com a mesma temática. Com a mesma lógica. Tudo igual, igualzinho.

Se tomarmos Marková (2006), ao analisar essa proposta formativa, podemos identificar que, nessa relação entre os formadores-coordenadores e os formadores-regionais, a escolha comunicativa pela multiplicação se dá considerando a assimetria no conhecimento dos participantes, porém, suprimindo o entendimento e ação do outro no processo. É possível, então, concluir que a perspectiva que está subjacente a essa escolha seja a concepção do conhecimento numa visão dualista, em que o processo de conhecer implique apenas em reproduzir, tendo como ponto de partida a atribuição que lhe é dada por um coletivo de especialistas.

- Quanto ao modelo de ação

DE

Prof. E.

É por isso que nós temos, em cada diretoria de Ensino, dois coordenadores regionais, pois, é muito mais fácil de trabalhar com ele, fazendo a capacitação aqui em São Paulo. A gente faz a multiplicação dentro de uma orientação pedagógica, no horário que ele já tem na Diretoria de Ensino da sua região. Então, além do tempo, além da quantidade de profissionais que teria que estar sendo remanejado, você imagina? Tem regiões que ficam a doze horas diretas daqui (Paranapanema, Presidente Prudente) e isto eu estou falando apenas das Diretorias, mas, eu tenho escolas que fazem divisa com todo este Brasil, você pega ali, no sul do Estado, você tem o Paraná e assim por diante! Trazer este pessoal para cá seria muito dispendioso financeiramente para os cofres públicos. A gente, também, tem que pensar nisto, não é só fazer o trabalho, vamos fazer o trabalho, mas não vamos gastar à toa, por que é dinheiro público.

Tem que pensar nisso, quando eu repasso este trabalho, que os kits vão para as escolas, também, tento deixar claro que é dinheiro público gasto em material que foi pago por todos nós. Então, temos que estar utilizando-o da melhor maneira possível.

Psicólogo S.

[...] uma vez tendo isto (kit) definido, nosso próximo passo é uma reunião técnica com professores técnicos pedagógicos e diretores de ensino para apresentar este material, mas não é só mostrar...

Então, a gente monta reuniões para alguns destes temas mais novos, por exemplo, chamar alguém para falar de diversidade sexual, por que são três Diretorias de Ensino que fazem este trabalho: chamar especialistas, autores, pessoas que trabalhem com isso na escola para falar sobre o tema, numa conversa bem informal, se trava um diálogo com estes profissionais. Na medida do possível também, a gente faz algumas das oficinas propostas.

Quer ver? Todo kit que a gente manda, a gente manda com um manual, que fala sobre a obra e que traz indicações de onde usar, como usar e as sugestões de atividades que você pode estar inserindo no texto, por exemplo: "O Direito das Crianças", que é um livrinho da Ruth Rocha, "Os Direitos Humanos do Ensino Fundamental", de 2^a a 4^a séries, que abordam os temas transversais: ética e modalidade cultural, e aí tem a atividade que a gente propõe (...) e ainda, a gente traz os adjetivos, os materiais, o tempo, passo a passo, isto é muito importante: o que faz primeiro, faz isso, depois, faz aquilo e aqui as idéias principais. Essas Oficinas, depois eles irão reproduzir.

Esse cuidado todo na construção do material não é por que não se acredite na possibilidade do professor criar. Eu acho que isto depende. Não é uma regra, não é uma receita, são sugestões. O que eu acho mais importante é o educador e a educadora, querer fazer, se quiserem fazer, é só dar uma lida na proposta, e aí, mudam conforme acha que deve (...) então, ele pode optar. É uma referência (...), o importante é entender qual é a mensagem... Agora pode ter outro, que faça exatamente como está escrito aqui, e aí não tem aquela postura dialógica de discussão, que no fim já dá efeito, nosso limite vai até aqui,

nosso cuidado até ele (professor), agora o que acontece na sala de aula é por conta dele.

(...)

[...] quando a gente percebeu que era impossível uma equipe dar conta de todo mundo, então, se pensou nesta formação em cascata que eu era formada e formava outras pessoas que formaria outras e outras. Em tese, isto parece ser racionalmente uma saída, mas na realidade ficou muito buraco por que a gente trabalha com duzentos e tantos ATPs supervisores algum tempo e a gente não sabe quando ele está repassando, as vezes o tema aquele negócio de ficar meio telefone sem fio, sabe vai passando, que quando chega no aluno mesmo...

DE

Prof V.

Eu estou como ATP da oficina desde 2001 e tenho trabalhado diretamente com os professores até o ano passado, a partir deste ano não pudemos tirar o professor da sala de aula para trazer para a orientação. Neste período de 2001 a 2007 eu senti muitas carências dos professores em termos de conteúdo em relação a trabalhar prevenção nas escolas, então, a forma que eu achei para tentar sanar este problema foi trazê-los até aqui e procurar parcerias para que eles pudessem desenvolver o trabalho deles nas escolas, nas nossas orientações a gente procura dar um pouco de conteúdo para eles que são carentes, são fracos a gente percebe que quando eles se formam não tem um preparo, até agora nenhum tinha formação.

[...] este ano isto já ficou mais trancado porque a gente não pode estar em contato diretamente com o professor eu desenvolvo também alguns projetos em parceria com a USP inclusive eu tenho trazido professores aos sábados e domingos e você percebe que a carência é tanta, a vontade é tanta que eles vão.

Alguns professores se sentem constrangidos ao abordar este tema, então, o que eu fiz, cheguei na escola, assisti à aula, conversei com a pessoa e a professora falou que não se sentia à vontade para trabalhar este assunto, então, o que eu fiz, conversei com uma outra professora da escola que trabalha e esta professora começou a dar palestra na sala daquela que é constrangida para poder atingir o aluno, por que o importante é que o aluno esteja conscientizado do problema e engraçado que esta professora que começou dar palestra nesta classe virou moda, os colegas das outras classes pediram e ela começou a dar palestras nas salas, em todas as salas...

[...] Ele ficava junto e se interava, pegava algum macete, olha ande sempre com um avental com bolso para os alunos colocarem dúvidas mais freqüentes...

A carência é tanta, que eu tenho um rapaz, que mora em Carapicuíba, que é meu parceiro desde 2001, 2002, ele é um ex-drogado que consegue passar para os ouvintes uma vivência do que era viver no mundo das drogas e do que é ter saído, ele consegue sintetizar. Eu fico abismada, seiscentos, setecentos alunos e sem microfone, num ginásio enorme, você não houve um som, você vê aluno chorando, desmaiando e interessado, por que ele fala a linguagem dos alunos, ele só tem ensino médio, então, consegue passar para os alunos esta preocupação com o depois, o importante como eles falam, você não pode falar que a droga não é boa se não fosse boa, ninguém usava, o problema é o depois eu vou dar palestra, eu prestigio o professor que trabalha.

[...] quando a diretoria vai até lá, eles se sentem valorizados, então nós temos trabalhado desta forma, acho que poderia estar fazendo mais coisas, mas, tem a nossa limitação também. É assim que a gente tem trabalhado aqui, através deste intercâmbio que a gente tem com os professores e orientação técnica dos coordenadores. Pela orientação atual, você teria de dar a orientação para o coordenador e ele passar para o professor, mas, eu acho que neste momento vai ser truncado, por que eles não vão passar do jeito que eu passaria direto para o especialista da sala...

Eu acho que a única forma de se trabalhar melhor seria um contato mais estreito com os professores, eu acho que é isto que está faltando atualmente, por que material a gente... A gente consegue, a gente pede e agora com a internet fica fácil para que eles possam trabalhar... Então, material não é o problema, o problema é encontros com os professores para eles poderem expressar as dúvidas deles, entendeu? Por que assim você entra no site, você consegue informação. (...) Agora tem o outro lado do professor falar entendeu? O professor perguntar as dúvidas (...) o que falta é justamente este retorno do professor, esta ponte para que o professor tivesse a solução de dúvidas e que ele tivesse liberdade para chegar, às vezes ele tem dúvidas e às vezes ele é tão banal que eles ficam com vergonha de perguntar e ficam com a dúvida.

Prof W.

Até o ano passado a gente convocava o professor para vir até aqui, tirava ele da escola para vir para cá e aqui a gente fazia esta capacitação. A oficina pedagógica e do final do ano passado para cá a gente não tem mais como tirar o professor da sala de aula; então, nós trabalhamos com os coordenadores, cada escola tem seu coordenador pedagógico, então, nós chamamos o coordenador, passamos para o coordenador e ele multiplica isto na escola.

Enquanto pessoa é igual, agora o coordenador, também, é um formador, então, o trabalho com o coordenador deve ser um pouco mais elaborado do que com o professor, por que o professor já está numa ação direta com o aluno e o coordenador vai repassar aquilo que você está passando para ele, então, tem de ser um trabalho mais elaborado, pois a intenção é atingir um terceiro, quarto.

Eu acho que quando se trabalha direto com o professor você tem um efeito melhor lá na ponta que é o aluno certo?

Por que quando você repassa para o coordenador ele vai ter um horário muito curto para repassar isto na escola que é o horário do HTPC enquanto quando se chama o professor você trabalha durante oito horas com ele e o coordenador vai ter uma hora no máximo, duas horas para trabalhar com o professor. Então, o efeito final com certeza não é o mesmo do que quando eu chamo o professor, não por incapacidade, nada disso, é questão de tempo mesmo por que o coordenador vai ter um tempo reduzido para trabalhar aquilo que nós trabalhamos com ele às vezes em oito horas, aí vai ser complicado para ele repassar isto.

O Projeto tem doze anos, e eu estou a nove anos e eu acho que o ideal seria capacitar o professor direto, por que o efeito lá na ponta é muito melhor, se tem um trabalho direto com o professor que vai trabalhar direto com o aluno.

Já tenho vínculo, o professor durante todo este tempo até o final do ano passado eles já tinham o hábito de virem até a oficina pedagógica inclusive fora das convocações ele vinha buscar subsídios, materiais já tem este hábito...

É, apesar de, neste momento, a gente não poder estar fazendo este trabalho direto com o professor, a gente tem corrido muito na intenção

de passar subsídios a este coordenador para que ele continue repassando para o professor.

Eu acredito que não tenha a formação correta que se precisa, mas acredito que é só momentâneo, estamos num momento de implantação de propostas, então, neste momento é necessário que o professor permaneça em sala de aula por que a implantação de uma proposta pedagógica não é fácil e neste momento eu acho que o professor tem de estar em sala de aula.

E depois deste momento de implantação, dá para chamar o professor, seria mais viável. Quando você convoca o professor cabe a substituição em sala de aula, então, entra um professor eventual.

Então, em 2005 nossa parceria na constituição do comitê gestor Municipal, nós trabalhamos com a educação Municipal, Estadual e o pessoal da UBS (Unidade Básica de Saúde), então, nós trabalhamos gestores da saúde, trabalhamos gestores e professores e jovens da educação Estadual e trabalhamos gestores educadores e alunos da educação de jovens e adultos do Município.

Quanto ao comitê, nós contratamos uma ONG que fez estas capacitações, nós capacitamos em 2006 e 2007 e como nós fizemos isso? Nós pegamos pela região de maior vulnerabilidade em 2006, trabalhamos na região de São João Bom Sucesso, nós trabalhamos com a média entre Estado e Município, setenta e seis escolas nesta região e seis UBS.

Isso, neste ano nós contratamos uma companhia de teatro e estamos fazendo um trabalho com esta companhia de teatro, já tivemos dois eventos grandes para esta apresentação desta companhia de teatro.

Nós chamamos os coordenadores até, um ponto determinado e lá nós fazemos um trabalho de capacitação com eles, aí eles assistem esta companhia de teatro e normalmente uma palestra junto, então, nós temos lá um médico especialista ou uma pessoa de uma ONG que faz uma palestra sobre à temática trabalhada, naquele momento e temos uma peça de teatro direcionada ao mesmo tema.

Eu acho que a gente precisa cada vez mais estudar, se instrumentalizar teoricamente e sempre vai estar fazendo falta materiais, sempre vai estar precisando de mais materiais para que a gente possa buscar mais técnica para estar fazendo bem este trabalho.

Em relação ao modelo de ação adotado pelos formadores coordenadores da proposta podemos encontrar em suas falas algumas motivações que parecem se orientar mais por motivações econômicas e estruturais do que por motivações técnicas ou conceituais como podemos ver nos trechos abaixo:

É por isso que nós temos, em cada diretoria de Ensino, dois coordenadores regionais, pois, é muito mais fácil de trabalhar com ele, fazendo a capacitação aqui em São Paulo. A gente faz a multiplicação dentro de uma orientação pedagógica, no horário que ele já tem na Diretoria de Ensino, da sua região. Então, além do tempo, além da quantidade de profissionais que teria que estar sendo remanejado, você imagina? Tem regiões que ficam a doze horas diretas daqui (Paranapanema, Presidente Prudente) e isto eu estou falando apenas das Diretorias, mas, eu tenho escolas que fazem divisa com todo este Brasil, você pega ali, no sul do Estado, você tem o Paraná e, assim por diante! Trazer este pessoal para cá seria muito dispendioso

financeiramente para os cofres públicos. A gente, também, tem que pensar nisto, não é só fazer o trabalho, vamos fazer o trabalho, mas não vamos gastar à toa, por que é dinheiro público.

[...] quando a gente percebeu que era impossível uma equipe dar conta de todo mundo, então, se pensou nesta formação em cascata que eu era formada e formava outras pessoas que formaria outras e outras. Em tese, isto parece ser racionalmente uma saída, mas na realidade ficou muito buraco por que a gente trabalha com duzentos e tantos ATPs e supervisores algum tempo e a gente não sabe quando ele está repassando, as vezes o tema, aquele negócio de ficar meio telefone sem fio, sabe vai passando que quando chega no aluno mesmo.

Em geral, essa é uma das tensões mais evidenciadas entre as propostas de projetos, e sua objetivação na prática, não apenas na área de educação, mas de um modo geral. Há uma grande tendência em se delinear princípios e diretrizes de acordo com as mais altas especificações técnicas e científicas e balizar as ações por argumentos políticos e econômicos.

Essa tensão emerge ao longo da história, na educação, associada a inúmeras tentativas de reformas que se inviabilizam na prática pela falta de investimento financeiro com reflexo justamente no âmbito da formação. Essa reincidência não tem sido tratada desse ponto de vista. Ao contrário, quando os resultados se apresentam falhos e insuficientes, alteram-se as perspectivas teóricas e metodológicas, como se houvesse uma relação de causa e efeito, entre essas e os resultados insuficientes.

Do ponto de vista de um processo formativo, é necessário defender que o investimento em tempo, dinheiro e desenvolvimento profissional são condições imprescindíveis para operar a enorme alteração que se propõe com, por exemplo, um projeto formativo que esteja voltado a construir referenciais de saúde e prevenção, baseado em fundamentos científicos, visando o aumento da qualidade de vida da população escolar.

Em relação aos formadores-regionais, vemos, em comum, a queixa de que não podem estar diretamente na ação formadora com os professores, tendo esta que passar para mais um formador antes de finalmente a proposta chegar ao professor como podemos ver no trecho abaixo selecionado:

Eu estou como ATP da oficina desde 2001 e tenho trabalhado diretamente com os professores até o ano passado, a partir deste ano não pudemos tirar o professor da sala de aula para trazer para a orientação. Neste período de 2001 a 2007 eu senti muitas carências dos professores em termos de conteúdo em relação a trabalhar prevenção nas escolas, então, a forma que eu achei para tentar sanar este problema foi trazê-los até aqui e procurar parcerias para que eles pudessem desenvolver o trabalho deles nas escolas, nas nossas orientações a gente procura dar um pouco de conteúdo para eles que são carentes, são fracos a gente percebe que quando eles se formam não tem um preparo, até agora nenhum tinha formação.

Até o ano passado a gente convocava o professor para vir até aqui, tirava ele da escola para vir para cá e aqui a gente fazia esta capacitação. A oficina pedagógica e do final do ano passado para cá a gente não tem mais como tirar o professor da sala de aula, então, nós trabalhamos com os coordenadores e cada escola tem seu coordenador pedagógico, então, nós chamamos o coordenador passamos para o coordenador e ele multiplica isto na escola.

Eu acho que quando se trabalha direto com o professor você tem um efeito melhor lá na ponta que é o aluno certo?

Embora a condução do projeto, na perspectiva da formação em cascata, tenha sido, sempre, a de formar o coordenador para que esse repassasse a formação ao professor para que finalmente esse repassasse para o aluno, vê-se, em comum, nessas duas Diretorias de Ensino que o ATP buscou a ação direta com o professor e, isso talvez guarde relação direta com o fato do trabalho ter conseguido ter algum alcance e projeção dentro das escolas. Como evidenciado pelo Prof W., há contingências nas condições objetivas de trabalho do Coordenador Pedagógico que reduzem ainda mais o alcance da ação formadora.

Novamente, também nesse nível, os formadores se vêem na mesma cultura de fazer uma adaptação na proposta, considerar uma alternativa, uma meia medida,, que leva, na maioria das vezes, a um resultado distante do desejado. Ao mesmo tempo, é preciso salientar que, mesmo considerando todas essas dificuldades, esses sujeitos encontram formas criativas de expandir seus limites, particularmente, fazendo parcerias. A questão que se coloca é que, muitas vezes, pela falta de formação do próprio ATP, fica difícil para ele avaliar a

proposta das parcerias e, em alguns casos, vemos que algumas dessas estão na contramão dos princípios do projeto.

A carência é tanta, que eu tenho um rapaz, que mora em Carapicuíba, que é meu parceiro desde 2001, 2002, ele é um ex-drogado que consegue passar para os ouvintes uma vivência do que era viver no mundo das drogas e do que é ter saído, ele consegue sintetizar. Eu fico abismada, seiscentos, setecentos alunos e sem microfone, num ginásio enorme, você não houve um som, você vê aluno chorando, desmaiando e interessado, por que ele fala a linguagem dos alunos, ele só tem ensino médio, então, consegue passar para os alunos esta preocupação com o depois, o importante como eles falam, você não pode falar que a droga não é boa se não fosse boa, ninguém usava o problema é o depois, por isso, eu vou dar palestra, eu prestigio o professor que trabalha.

Isso, neste ano nós contratamos uma companhia de teatro e estamos fazendo um trabalho com esta companhia de teatro, já tivemos dois eventos grandes para esta apresentação desta companhia de teatro. Nós chamamos os coordenadores até um ponto determinado e lá nós fazemos um trabalho de capacitação com eles. Aí eles assistem esta companhia de teatro e normalmente uma palestra junto. Então, nós temos lá um médico especialista ou uma pessoa de uma ONG que faz uma palestra sobre a temática trabalhada naquele momento e temos uma peça de teatro direcionada ao mesmo tema.

As adaptações sucessivas vão sendo incorporadas à formação, e, por conta dessa limitação, vão deformando a própria proposta que vai perdendo toda a concepção original, dando lugar a um improviso que quase sempre redonda em desperdício de esforço profissional, de tempo e de dinheiro. Sendo assim, não há como implicar apenas o sujeito social, em seus determinantes motivacionais e seu repertório de conhecimento, ou apenas o condicionante técnico-científico, sem implicar os determinantes motivacionais em que se apóiam as decisões político-econômicas enraizadas na dimensão ideológica.

Essa dimensão ideológica, nesse texto do projeto, transfere a responsabilidade da construção de uma nova forma de ser e estar na sociedade ao cidadão, porém, sem os meios que possam exercer essa competência cidadã, inviabiliza-se a proposta. A transversalidade e a proposta de uma educação preventiva e promoção de saúde, nessas bases, mantêm essas temáticas fora da realidade escolar e muito distante da formação dos alunos.

Ao tomarmos Dubar (1998) podemos analisar a tensão entre a relação de atribuição e pertença que se estabelece, à medida que um sistema político em fase de redemocratização promove uma reabertura em suas Instituições, e, por meio dessas, inicia um processo de modernização, portanto, de novas atribuições, como o que está previsto para a Educação no âmbito Institucional.

A ideologia apresenta um forte viés de conversão, pois é, em última instância, o organizador e conector do tecido social, sendo, nessa perspectiva, um produtor de significado que orienta as concepções e ações das instituições sociais. Essas Instituições, como a escola, apresentam, não apenas estrutura física, mas, também, dinâmicas institucionais dadas por suas rotinas, seus textos diários conduzidos por seus sujeitos sociais, no enfrentamento do cotidiano que configuram e são configurados como identidades profissionais.

Nesse sentido, novas atribuições institucionais como as propostas pelo projeto de redemocratização do país do qual faz parte o projeto de reforma da educação, e dentro desse, o projeto de inserção das temáticas sociais no âmbito escolar prevêem alterações na cultura institucional com a reorganização de rotinas e dos processos que acompanham a abertura que está sendo proposta.

Atrás de grades curriculares, tempos exíguos de horas aula e programas fechados a cumprir visando a preparação para o vestibular, os PCNs, que orientam na perspectiva da inserção das temáticas sociais e do domínio de competências abertas, se transforma apenas retórica política. As rotinas e processos institucionais, tais como: as grades curriculares, não apenas definem rotinas e processos, mas também, são a objetivação de um projeto político-ideológico e um estruturante de traços identitários profissionais.

A organização e cultura institucional são constituídas no tempo, espaço, continuidade e identidade e fazem parte da condição de pertença de um grupo, se constituindo, para os sujeitos dessa ação profissional como referencial

para sua atividade. A proposição de que a escola exerce sua função social, tomando para si a formação humana de modo integral, numa perspectiva ampla, em que a ação pedagógica possa abarcar a construção de valores e contribuir para esse projeto democrático, requer, necessariamente um movimento dialógico entre atribuição e pertença, constituindo novas bases institucionais que permitam a estruturação de novos referentes identitários.

Dessa forma, a tensão que se estabelece é quanto à confiabilidade da proposta, uma vez que se pretende alterar e mudar a forma de pensar e agir do professor, sem modificar os estruturantes institucionais, sem investir em processos formativos de co-participação na mudança da cultura institucional, interpretando a realidade escolar, em função, apenas, da falta de conhecimento e atitude resistente do professor em relação aos avanços da modernidade.

Da perspectiva da teoria das representações sociais podemos analisar que as intenções, motivos e razões, subjacentes ao projeto democrático para a educação, parecem ainda se ancorar na perspectiva progressista com forte viés positivista, materializado na organização dos tempos e espaços escolares de rotina, dinâmicas, processos e conteúdos gradeados. O reducionismo do conhecimento em áreas de saber vinculado a disciplinas é ainda a realidade das escolas, mesmo considerando as inovações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

- Escolhas Pedagógicas: Elaboração do Conteúdo

DEP

Prof E.

[...] a equipe começa a se reunir para uma discussão (...) essa questão de gênero, se tem pesquisa de linguagem, se não tem pesquisa de linguagem, qual é a posição da mulher, qual a posição do homem, a gente se coloca que até isso a gente aprendeu aqui...

E um dos critérios para o material compor o Kit que vai para a escola (...) se tem equilíbrio entre a posição do homem e da mulher, isto tem sido uma constante, se tem algum termo, é pejorativo. Às vezes, você compra uma publicação, que não tem essa visão, mas é o relato da vida de uma pessoa, aí você tem a liberdade literária, então, não vamos interferir no autor (...), mas, aí quando eu mando essa publicação, a gente faz a observação dos pontos que tem que ser trabalhado.
(...)

[...] então você chama a atenção para isso, isso, para a desconstrução que deve ser feita no conceito. Este ano, o tópico são os direitos humanos, então: ética cidadania, etnia, todas as opções de gêneros, tudo isso para você formar um trabalho bem adequado.

O preconceito, eu ainda acho que é um grande tabu para nós. Estou ciente que o preconceito não é só prerrogativa do próprio educador, mas o preconceito também, da comunidade que vamos atuar. As pessoas, ainda querem muito saber o que você quer com isso, ficam preocupados com o tema, não com o ser humano, querem saber o que há por trás, qual a política, (...) eu posso falar por que nós estamos aí a quase quinze anos com uma política dentro da secretaria da educação com um trabalho extremamente organizado, com respaldo do trabalho pelo próprio Ministério da Educação e tem respaldo de um grande parceiro nosso que são o Ministério e a Secretaria de Saúde, então, é fantástico o respaldo da continuidade de um trabalho mas, às vezes, você se depara com pessoas que ainda estão cristalizadas.

Psicólogo S.

O processo de formação, aqui no nosso caso, é o que a gente está vivendo agora. No ano retrasado e passado nós passávamos um questionário para levantar o que vai ser os temas de maior interesse dos professores, dos ATPs e dos supervisores, então, sempre a gente pergunta quais seriam estes temas e o que gostariam de estar vendo. Mas fora isso como a gente tem o projeto que está interligado com outros projetos como os do Programa Nacional, então, aparecem algumas questões que ainda não chegaram nos professores, que a gente se antecipa e já começa a tratar então, por exemplo, o tema da diversidade sexual é um que os professores achavam um horror, um pecado, isso era doença e acabou.

Eles nem queriam saber, não perguntavam.

Não perguntavam, o ideal mesmo seria se aquele aluno que apresentasse os tais trejeitos fosse expurgado da escola. Então, este foi um tema que a gente se antecipou e não foi assim de repente. (...) A gente foi preparando o campo, foi trazendo outras coisas, teve como base a Instituição de Direitos Humanos então, isto sempre com base nos documentos de referência que o Ministério da Educação e do Ministério da Saúde, por que estando nos parâmetros curriculares funcionais, nós temos liberdade para trabalhar. Por exemplo, o tema da diversidade ele é pouco tocado, o tema da violência também, aparece muito pouco, então, são algumas coisas que a gente reforçou, mas não foi nem a gente que resolveu reforçar, na verdade a gente já recebia informações disso do Programa Nacional, que apesar de ser da Fundação, não significa que a gente também aprendeu. Nestes treze anos do Prevenção, percebemos que existe o componente de vulnerabilidade pode ser visto tanto no âmbito da rede quanto, também, com os programas que existem para diminuir esta vulnerabilidade na sociedade e na cultura que a gente vive.

Por estas demandas institucionais dos profissionais, o ano passado na reunião técnica nós passamos um questionário onde perguntávamos que temas gostariam que fosse abordado neste projeto, então, ai apareceu a diversidade sexual na escola, apareceu a violência e apareceu drogas, então, foram esses os temas contemplados. Então, dentro deste ano, a gente tem os kits que a gente manda e fora isso nós temos a reunião técnica, onde a gente vai estar apresentando e trabalhando com os conteúdos escolhidos. Então, tem uma parte mais voltada para as crianças que é Os Direitos da Criança Segundo Ruth Rocha, (...) tudo tem a ver um pouco com a violência. Vamos falar

também do *bullying*, com estas diferenças que viram desigualdade que é muito comum, mexe com a questão do racismo e a terceira idade também faz parte.

Do Jairo tem perguntas e respostas de sexo e companhia mesmo né? Não só sobre sexo, sobre vários outros temas (...) que é algo também que a gente gosta de voltar sempre, por que o que acontece, os alunos vão embora parecem outros, então, voltam essas questões. Além, disso os livros, que muitas vezes nós já mandamos, podem ter sumido ou desatualizado ou tem uma linguagem antiga. Tem livro que a gente mandou que hoje a gente vê como chato, não tem figura, mas na época era o que tinha.

Tem dois DVDs, um é O Medo de Que? Que trata da questão da convivência da diversidade sexual na escola e há o Caso da Maria que trata sobre gravidez na adolescência, violência sexual, contracepção e uma abordagem de gênero. Essa apresentação será feita para trabalho na reunião técnica.

A gente faz assim, este aqui o Adolescente do Contardo Callegari também foi escolhido por ele, pega mais na questão da construção sócio-cultural do adolescente, quando fica na puberdade, ele pega a idéia que a adolescência é uma coisa moderna, que não existia no passado...

É algo bem mais atualizado, o livro – Saúde e Prevenção das Escolas, que este é do Ministério da Saúde, vai pegando pelas faixas etárias como um processo, este aqui então, é usado por fundamental a partir da 6^a e 7^a série e ensino médio.

Tem o livro “O corpo da menina e do menino aos onze, doze anos”, que são bem tradicionais, mas apresentam a possibilidade e por isso são muito interessantes por que é para estabelecer um vínculo com a saúde, educação, para se trabalhar integrado.

Esse processo é bem demorado, pois, nós lemos um monte de coisas. Impressionante como tem coisa ruim no mercado, repetitiva, desatualizada, na questão de sexualidade mesmo, o pessoal tem muito apego à teoria Freudiana, está muito desatualizado, por que, não dá para falar que o jovem daquela época é o mesmo jovem de hoje (...) e nós não somos terapeutas, tem uma questão sócio-cultural, que aí que eu acho que é nossa interferência, então, a gente tem de procurar materiais por esta linha.

DE

Prof V.

Os professores são fracos de conteúdo e a forma que eu achei para tentar sanar este problema foi trazê-los até aqui e procurar parcerias para que eles pudessem desenvolver o trabalho deles nas escolas. Nas nossas orientações a gente procura dar um pouco de conteúdo para eles que são carentes, são fracos, a gente percebe que quando eles se formam não tem um preparo, até agora nenhum tinha formação.

É, normalmente quando os professores trabalham e já têm alguns que se destacam a maioria foi informação própria, foi pesquisa, foi o professor que se interessou para melhorar o seu trabalho, então a gente deparou com muito problema engraçado que às vezes eu dava uma dica, falava do corpo humano, dos órgãos humanos do corpo humano e as pessoas ficavam histéricas de tanta coisa que eu aprendi.

Eu desenvolvo também alguns projetos em parceria com a USP, inclusive eu tenho trazido professores aos sábados e domingos e você percebe que a carência é tanta a vontade é tanta, que eles vão.

Chamava até aqui os professores um dia todo com oito horas de atividades, então a gente passava para os professores dinâmicas de trabalhar na sala de aula, vídeo.

Os temas se relacionam aos enviados pela Fundação?

Também, a cada vez que a Fundação manda o kit que eu acho interessantíssimo e os professores amavam, se sentiam realizados, agora finalmente tenho material para trabalhar em sala de aula, sabe então... Quando vem, vem um para cada escola da diretoria. Em 2001, acho que foi a última vez que eles mandaram.

O material da Fundação, as videoconferências, as orientações técnicas que a gente vai, com prazer, são as que são dadas do Prevenção, por que a gente sabe que chega lá e tem alguma coisa, tem novidade, tem material.

[...] é um material que é muito utilizado, inclusive em 2003 me mandaram um kit com vinte e nove livros bons sobre o assunto e eu distribui para setenta escolas, só que há muita rotatividade de coordenadores, de diretor, então, muito deste material se perdeu, então tem um kit numa escola que eu fiquei duas horas na biblioteca catando onde estava e achei dos vinte e nove, apenas dezoito, algumas pessoas levam para casa... e o material vai desaparecendo...

Prof. W.

O professor em si e na formação dele não tem este preparo para trabalhar estas questões (...) então, a intenção maior da gente durante as capacitações era exatamente abrir diálogo para romper com estes tabus do professor mesmo para que ele pudesse de fato fazer este trabalho com o aluno.

A oficina pedagógica e do final do ano passado para cá a gente não tem mais como tirar o professor da sala de aula, então, nós trabalhamos com os coordenadores e cada escola tem seu coordenador pedagógico, então, nós chamamos o coordenador, passamos para o coordenador e ele multiplica isto na escola.

(...) quando a gente convoca o professor é comum a gente fazer esta troca de experiência, tem um espaço que a gente reserva para esta troca de experiência. É muito importante.

Aí é o seguinte, cada região e cada momento demanda uma temática, então, de repente hoje eu tenho a necessidade numa escola X de trabalhar a questão de drogas, hoje neste mesmo momento, em outra região, numa outra escola, eu tenho a necessidade de trabalhar a gravidez na adolescência, então, estas necessidades aparecem em cada momento e são regionais, então, o professor tem de ter esta percepção da necessidade local para ele desenvolver o trabalho em cima daquela necessidade.

Ás vezes a gente até faz um trabalho generalizado, mas de repente a necessidade daquela escola, naquela região e naquele momento é outra então, é muito mais importante estar trabalhando a necessidade do local.

Agora estas necessidades são rotativas por que hoje se tem a necessidade da escola X de trabalhar a questão droga e amanhã na mesma escola X ele tenha necessidade de trabalhar gravidez na adolescência, então, é um ir e vir entre temáticas.

Quando a gente tem o material disponível para que a gente possa repassar para eles, aí a parte pedagógica para que este material seja bem trabalhado na escola cabe a nós da oficina pedagógica.

O material vem através da Secretaria da Educação ou através do Ministério da Saúde ou da Educação. O material enviado por eles é excelente, de ótima qualidade com temáticas muito importantes, o material é excelente, tenho feito um ótimo trabalho com ele.

[...] sempre que chega o material a gente disponibiliza um kit de material por escola.

O desafio é constante, cada dia é um desafio, há sempre uma necessidade nova. Neste momento a gente tem a intenção de fazer um trabalho grandioso, que é conseguir atingir todas as escolas, as oitenta e sete escolas da nossa diretoria numa parceria com o comitê Municipal de prevenção DST/AIDS.

Em relação à escolha e elaboração do conteúdo, podemos ver, na fala dos formadores-coordenadores que existe uma preocupação em compor os Kits contemplando tanto as orientações técnicas recebidas pelo Ministério da Educação e da Saúde quanto o interesse dos professores.

Os formadores-especialistas, em geral, são responsáveis pelas orientações das temáticas que ainda não se tornaram objeto de atenção da sociedade como um todo e da comunidade escolar em particular. Em geral, são os temas que deverão compor elementos para uma reconfiguração conceitual e atitudinal.

As temáticas de interesse dos professores, em geral, são reapresentações de temas já trabalhados que estão em fase de elaboração, em diferentes níveis, nos diversos grupos que compõem a comunidade escolar.

Da interação desses dois interesses, nasce a intencionalidade do processo formativo, desencadeado a cada dois anos pela capacitação e entrega desse material para as Diretorias distribuírem nas escolas de sua região, como podemos ver na fala dos formadores coordenadores nos trechos abaixo relacionados:

Hoje nós temos o fenômeno bullying, hoje nosso tópico é trabalhar diversidade sexual, o que eu recebi já só em um mês eu dei mais uma semana, dei mais de dez entrevistas, dizem assim ah! Então nós vamos respeitar gay? Não, não se trata de respeitar o gay, vou respeitar o ser humano que tem uma orientação diferenciada da minha, só, somente isto. O prazer dele, o desejo dele é particular, mas, no entanto, eu continuo trabalhando com o ser humano, então este é o desafio hoje: eu estou trabalhando a sexualidade, outro desafio é trabalhar diversidade sexual.

No ano retrasado e passado, nós passávamos um questionário para levantar o que vai ser os temas de maior interesse dos professores, dos ATPs e dos supervisores, então, sempre a gente pergunta quais seriam estes temas e o que gostariam de estar vendo. Mas fora, isso, como a gente tem o projeto que está interligado com outros projetos, como os do Programa Nacional, então, aparecem algumas questões que ainda não chegaram aos professores, que a gente se antecipa e já começa a tratar. Então, por exemplo, o tema da diversidade sexual é um que os professores achavam um horror, um pecado, isso era doença e acabou. Eles nem queriam saber, não perguntavam.

Os formadores-coordenadores, em comum, apresentam preocupações quanto à qualidade do material didático e para-didático que irá compor o Kit, realizando um processo extenso de pesquisa e seleção, baseado nos critérios científicos atualizados e com respaldo dos Ministérios da Educação e Saúde.

Do ponto de vista de conteúdo, a literatura é apropriada, sem haver qualquer crítica a esse respeito. As temáticas trazidas para o âmbito da educação preventiva estão sintonizadas com as demandas sociais de emergência, atendendo ao critério de necessidade da população escolar e se assentam em pesquisas de ponta em educação e em saúde e são valorizados pelos coordenadores ATP como nos trechos abaixo selecionados:

... é um material que é muito utilizado, inclusive em 2003 me mandaram um kit com vinte e nove livros bons sobre o assunto e eu distribui para setenta escolas, só que há muita rotatividade de coordenadores, de diretor, então, muito deste material se perdeu, então tem um kit numa escola que eu fiquei duas horas na biblioteca catando onde estava e achei dos vinte e nove, apenas dezoito, algumas pessoas levam para casa ... e o material vai desaparecendo

O material vem através da Secretaria da Educação ou através do Ministério da Saúde ou da Educação. O material enviado por eles é excelente, de ótima qualidade, com temáticas muito importantes, o material é excelente, tenho feito um ótimo trabalho com ele.
[...] sempre que chega o material a gente disponibiliza um kit de material por escola.

O eixo organizador das temáticas que irão compor o Kit e as capacitações é a idéia de vulnerabilidade. Esse conceito é relevante dentro da organização da proposta por que coloca a prevenção como uma atitude que deva ser desenvolvida por todos, independente de qualquer tipo de diferença que

possa ser estabelecida entre eu e outro. Isso por que, no início dos trabalhos em prevenção, sobretudo com relação à AIDS, se adotou o princípio de grupos de risco, gerando, por um lado, muita discriminação entre os grupos sociais, por exemplo, os homossexuais, e, por outro lado, promovendo a falsa idéia que os que não estavam em grupos de risco não precisariam tomar medidas preventivas.

A crítica em relação a essa escolha, por parte dos formadores - coordenadores, é que esse é um processo extremamente demorado, focado na qualidade do conteúdo e detalhamento das ações práticas com pouco investimento na ação formativa. A pressuposição desse investimento é que, com o apoio de uma bibliografia bem revisada e estruturada, acompanhada de um bom manual de atividades passo-a-passo, se tem possibilidade de alcançar o aluno nesse mesmo ambiente de qualidade em que são criadas essas qualificações.

Essa pressuposição não se confirma na prática, pois, por melhor que seja o material, ele não supre a necessidade de interação que se estabelece no âmbito da proposta formativa, no encontro das pessoas, sobretudo na construção da relação de confiança necessária para que se possam fazer revisões em traços identitários tão fortemente arraigados. São revisões que se dão na interlocução entre Eu e Outro, e não há álibi para que um dos implicados no processo mantenha-se do lado de fora da comunicação como defende Marková (2006).

Tomando essa perspectiva, podemos inferir que os formadores-coordenadores, ao viabilizarem o projeto por meio do kit pedagógico, se distanciam da proposta interacionista e materializam uma proposta apoiada na perspectiva comportamental-cognitivista, pois se subtraem do processo construtivo para indicar apenas o caminho. É uma representação social de mudança que implica apenas o outro, por um princípio de objetividade, em que se mantém a pretensa neutralidade da posição de formador.

Esse pressuposto da multiplicação, em relação à mudança, tem raízes no viés tutorial-paternalista; é uma concepção que mantém a relação de

dependência e não se alinha aos princípios democráticos e nem tampouco construtivistas.

- Quanto à Avaliação:

DEP

Prof E.

[...] nós tivemos a Diretoria de Ensino Norte 2, que os alunos deram entrevista para Folha, que também foi um trabalho de seriedade. O trabalho chegou em sala de aula, teve uma modificação nas relações dentro da escola, então, isto eu acho super positivo. Então, você não pode pegar um trabalho e colocar como linear, hoje nós temos 5.450 escolas, de acordo com o Ministério da Educação. No interior você tem a restrição, mas, você vê que algumas escolas dão um trabalho mais efetivo do que outras, não que não tenha nenhum trabalho, mas não estão no mesmo pé de igualdade. O desenvolvimento do adolescente, que é nosso grande foco, em alguns locais, nós percebemos que está mais adiantado. Então, é fantástico, quando eu pego uma reportagem e vejo que é o aluno que está falando sobre o trabalho, que está dando importância. Não pelo nome do nosso projeto, por que, aí é que tá, cada diretoria, cada escola vai ter o seu projeto de prevenção. O que interessa é o que pode ser feito naquele trabalho.

É a extensão do trabalho que interessa, então eu vejo que está chegando na ponta e este é o objetivo do departamento, é trabalhar para que se envolva lá na ponta, não aquilo que eu acho que deve ser o correto de prevenção, mas o que está sendo possível fazer para os alunos então...

[...] ano passado, três escolas ganharam prêmios da secretaria pelo projeto, então você fala: olha! (...) As Diretorias vão informando e aí a gente possibilita que os trabalhos apareçam na rede. Nós fizemos aí o prêmio Unesco, não tinha ninguém da equipe na seleção dos materiais, eu só divulgo e as escolas mandam direto para Brasília, então, você vê como é a seriedade deste trabalho, que o aluno está produzindo e reproduzindo todos estes materiais, então é por que é uma coisa que tem valido a pena este trabalho.

[...], mas, cada dia, quando vem aquela manchete: "Aumentou a Gravidez na Adolescência", e você tinha começado a deslanchar, causa um enorme impacto naqueles que ainda não vêem a importância do trabalho. Nós temos um trabalho muito grande e aquele que dá certo não sai na publicação, acho que o trabalho de qualquer área vai acontecer isso. A mídia pega o quê? O que é manchete? É aquilo que não deu certo, aquilo que deu certo ah não, não precisa, sai uma notinha no rodapé...

[...] por que quando eles falam: _ah, e seu um relatório? Eu digo: _Gente, se tiver na escola uma aluna que não ficou grávida, já é bom e também, existe uma outra coisa, quando se trabalha com prevenção, a gente tem de pensar: _ Foi só a minha ação que evitou esta gravidez? Se eu pensar que não, eu estou sendo um impotente, existem outros fatores... Eu vou fazer pesquisa? Um grupo faz, o outro grupo não... Não dá para ter o controle e para saber daqui a dez, quinze anos, o que foi que de fato alterou o quadro... É muito difícil, realmente avaliar... E, tem mais! Eu devo perguntar: _Fui eu que fiz? Não! Aqui tem o E. e tem várias pessoas que já passaram por aqui: especialistas, não

especialistas, que eu aprendo muito com a luta deles no dia-a-dia na capacitação.

A realidade não cabe no papel, por exemplo: quando eu vou para o interior, nossa! Ali é um grande aprendizado, (...) é quando você vê na ponta, quais são as dificuldades. Na região do Mirante do Paranapanema, eram muitas, mas, por exemplo, eu disse no meu discurso, algo sobre equipamentos sociais de lazer, só que lá não existe equipamento social, não tem cinema na cidade, não tinha nem hotel, tive que ficar em outra cidade, mas, mesmo assim o adolescente tinha um meio de se divertir naquela cidade. Não tinha nada disso, mas tinha a praça. E, quando nós fomos falar, estava o prefeito, o juiz, o promotor, era uma importância que estava sendo dada ao trabalho que você fala: _ Gente, onde eu estou? Estou em São Paulo? Ali eu aprendi, também, espera um pouquinho, antes de falar de equipamento social, o que eu tenho aqui na região? A partir daquilo da realidade deles, eu tenho de ver o que eles podem estar fazendo. Isto que eu acho que tem sido legal, por que, a gente, também, não é tão rígido, você tem a região e fala: _ Então, tudo bem! Vamos fazer uma adaptação aqui neste lugar e vamos trabalhar.

Na última entrevista que nós demos sobre diversidade sexual, só para você ver, as manchetes foram: "Escola terá Aula de Diversidade Sexual, Alunos Aprenderão a Respeitar Gays", não é este tópico. Outra: "Alunos de São Paulo terão Aulas de Diversidade Sexual em 2009, não são aulas de diversidade, não tem de dar aula de diversidade, um que se aproximou"; Escolas de São Paulo abordarão Diversidade Sexual, tranquilo..., E, por fim: "Diversidade Sexual será Tema de Estudos nas Escolas" – perfeito! É isso, é tema de estudos, de reflexão...

Psicólogo S.

[...] acho que na formação a gente passa algumas diretrizes que já pode ter um monte de gente usando, mas podem ter outras também que nunca ouviram falar por que também a gente tem uma rotatividade muito grande na própria rede estadual de ensino, nos ATPs, por exemplo, nesta última reunião técnica que te falei, que passou aquele questionário, tinham 40% dos ATPs que estavam lá, pela primeira vez e 40% dos supervisores dos ATPs, então, tudo aquilo que tinha gente que já vivenciava há treze anos - 40% não sabia do que se tratava, então, estamos tendo que retomar. Para inserir tudo de novo então, (...) É muito dinâmico, e muito contínuo não pode parar e não tem tempo para ter a permanência que a gente gostaria, são questões (...) da nossa realidade.

E, Olha, trabalhar em equipe não é fácil e na rede não há essa tradição (...) e o básico para você fazer um trabalho na escola de prevenção é saber trabalhar em equipe...então essa rotatividade atrapalha muito o trabalho...

É a gente não chega aos alunos municipais, a gente para nos ATPs, supervisores que seriam eles, que seria aquela coisa que também eu tenho questionado muito - a formação em cascata.

O que que chega? Por que você tem a interpretação, você tem as dificuldades, subjetividades milhares de outros projetos que eles tem de dar conta, então, você tem isto em foco, uma avaliação, não sei com seria este tamanho, a gente tem 92 Diretorias, mais de 5.000 escolas, mas a gente podia estar avaliando na ponta, então, eu acho que isso é uma grande questão.

Para trazer de volta, para receptar resultados mais concretos, para nortear o trabalho. Mas, como a gente podia trabalhar com a estrutura pequena que a gente tem aqui? Seria muito difícil, o que nós

poderíamos fazer? Como abordar toda uma rede neste momento? Tenho questionado muito, mas, não saberia te dizer como resolver. Mas, o que me incomoda muito... muito mesmo, é isto - o que acontece lá na ação.

DE

Prof V.

Neste período de 2001 a 2007, eu senti muitas carências dos professores em termos de conteúdo em relação a trabalhar prevenção nas escolas (...) Normalmente quando os professores trabalham e já têm alguns que se destacam, a maioria, foi informação própria, foi pesquisa, eu sinto que é fraco o trabalho da prevenção com os alunos, em contrapartida eu tenho professores trabalhando ativamente a prevenção, inclusive quando ligam querendo saber o nome do professor que vai dar entrevista para o jornal, na televisão, então, eu sei quem é que está trabalhando...então, na semana passada saiu no Estadão uma reportagem de uma professora que estava falando sobre prevenção da gravidez na adolescência e a professora estava com uma camisinha na mão, então você vê que o pessoal está trabalhando.

(...) cada vez que a Fundação manda o kit, que eu acho interessantíssimo. Quando vem, vem um para cada escola da diretoria. (...) Mandavam, né, em 2001 acho que foi a última vez que eles mandaram. (...) então é um material que é utilizado inclusive em 2003, me mandaram um kit com vinte e nove livros bons sobre o assunto e eu distribui para setenta escolas, só que há muita rotatividade de coordenadores, de diretor, então muito deste material se perdeu, então tem um kit numa escola que eu fiquei duas horas na biblioteca catando, onde estava e achei dos vinte e nove, apenas dezoito, algumas pessoas levam para casa para trabalhar, é um material que... Vai sumindo... Por que é assim, neste momento, as minhas orientações do Prevenção, que não foram muitas, mas, válidas, ficam prejudicadas, mas é por que tem algumas atividades que o pessoal não cumpre o procedimento determinado que deve ser tomado, então isto, pode ter gerado algum tipo de situação, em se tirar o professor da sala de aula. O que não pode é o aluno ficar sem aula, mas para isso teria que ter um eventual para ficar no lugar do professor. Para a escola é um transtorno, eu sei disso, mas, se a pessoa vem aqui para ser enriquecido, para melhorar o ensino acho que é válido né?

Olha! Fazer o cálculo de quantos professores... Eu não sei. Eu tenho setenta escolas, destas setenta, trinta e nove escolas são do ciclo um, até a quarta série, então, sobram quarenta escolas, que essas tenham quatro, cinco professores, então, deve dar uns dois mil professores. Veja, são quarenta escolas vezes... não, não tem somente cinco professores, é muito difícil, por que tem escola que é pequena, tem escola que é grande, então, não dá muito para saber...

Prof W.

[...] a questão do próprio preconceito, ele não conseguia fechar uma discussão, então, a gente percebia isso, e uma vez que isso foi percebido e, a partir de 96, com o Projeto de Prevenção, a gente começou a trabalhar estas questões, fazendo parcerias e trazendo alguns especialistas, sempre que possível, para falar da temática. Hoje já não tanto. Hoje, o professor, já tem um pouco de liberdade para trabalhar estas questões.

Eu acho que, quando se trabalha direto com o professor, você tem um efeito melhor lá na ponta, que é o aluno, certo? O Projeto tem doze anos, e eu estou há nove anos e eu acho que o ideal seria capacitar o professor direto, por que o efeito lá na ponta é muito melhor, se tem um trabalho direto com o professor que vai trabalhar direto com o aluno. Quando você convoca o professor cabe a substituição em sala de aula, então, entra um professor eventual.

A gente recomenda para os professores que no início do ano promovam a reunião com os pais e a comunidade em geral em torno da escola e coloque para eles o que vai ser trabalhado de temáticas. Hoje a gente percebe que os pais participam mais, já não tem aquela questão que antigamente, antes de 96, eu mesmo passei por esta experiência em sala de aula. Você começa a trabalhar as temáticas e os pais chegam, na escola, revoltados, dizendo: _O que é isso! _Como o professor está falando sobre sexo, sobre drogas?

A gente ainda tem muita dificuldade, tem muito a se trabalhar, muitas regiões das nossas escolas, mas hoje a comunidade este participando mais.

No início, até mais ou menos 2002, 2003, a gente trabalhava especificadamente o professor da área de ciências e, em alguns momentos, professor de geografia. Hoje a gente já trabalha com todas as áreas.

[...] em 2005, nossa parceria na constituição do comitê gestor Municipal nós trabalhamos com a educação Municipal, Estadual e o pessoal da UBS (Unidade Básica de Saúde), então, nós trabalhamos gestores da saúde, trabalhamos gestores e professores e jovens da educação Estadual e trabalhamos gestores educadores e alunos da educação de jovens e adultos do Município.

[...] em 2006 e 2007, e como nós fizemos isso? Nós pegamos pela região de maior vulnerabilidade. Em 2006, trabalhamos na região de São João Bom Sucesso, nós trabalhamos com a média entre Estado e Município de setenta e seis escolas, nesta região e seis UBS.

[...] em 2007, nós trabalhamos na região do Pimenta e trabalhamos aproximadamente, com oitenta e seis escolas do Estado e do Município e doze UBS.

O desafio é constante, cada dia é um desafio, há sempre uma necessidade nova, neste momento a gente tem a intenção de fazer um trabalho, em 2009, grandioso que a gente consiga atingir todas as escolas, as oitenta e sete escolas da nossa diretoria numa parceria com o comitê Municipal de prevenção DST/AIDs, então, o nosso desafio é atingir todas estas escolas em 2009 nós trabalhamos duas regiões grandes em 2006 e 2007. Em 2008, estamos trabalhando só com coordenadores e em 2009, temos a intenção de fechar e trabalhar com todas as escolas da Diretoria, este é o grande desafio...

(...)

[...] nós teremos um evento num espaço aberto dentro do Município, numa praça, um lugar onde se ouve bastantes pessoas e nós faremos palestras e apresentação da peça de teatro.

[...] nós vamos estar fazendo um evento grande que vai acontecer no Adamastor, onde nós vamos estar chamando, também, os coordenadores, convidando professores, vamos ter apresentações teatrais dos alunos...

[...] nós já fizemos quatro seminários, onde foi apresentado o trabalho das escolas, então, foi muito interessante, muito bacana a apresentação da escola, num espaço do Adamastor onde toda comunidade participa. O Adamastor é um centro Cultural em muito conhecido e onde a gente tem conseguido um espaço para apresentar nosso trabalho. Por que ai você atinge a comunidade como um todo, então, quando você

desenvolve este seminário ou fórum, você está rompendo o tabu da comunidade e a participação da comunidade dentro da escola aumenta. [...] nós temos a escola da família que tem desenvolvido, a partir do ano passado 2007, muita atividade junto ao Prevenção, eles fazem trabalhos direto com a comunidade, em torno das escolas, e também, com os alunos. (...) eu tenho um grupo que coordena este trabalho na escola, e, na escola, nós temos os universitários fazendo o trabalho junto à comunidade, então, tem uma coordenação e quem faz o trabalho lá na escola no fim de semana são os universitários participantes da escola da família.

A partir de 2006, a gente começou a trabalhar as UBS's próximas das escolas e isto é um trabalho interessante, por que quando eu trabalho as temáticas relacionadas à saúde, obrigatoriamente, a consequência vai ser o aluno procurar a UBS, e, se eu não tenho funcionário da UBS preparado para dar conta da nova demanda... por exemplo, até 2005 os profissionais da saúde não atendiam de forma alguma os adolescentes sem a presença de um responsável, mas, depois de 2006 que nós iniciamos este trabalho eles recepcionam melhor este adolescente, atendendo a necessidade deste adolescente sem a necessidade da presença de um responsável...por que é fácil deduzir que se uma adolescente está grávida ou percebe algum problema de saúde sexual e esse ato é realizado sem o consentimento dos pais, ele ou ela não irá procurar o serviço médico, se precisar ir acompanhado ...

Ao analisar as falas dos formadores-coordenadores, há uma certa divergência sobre a forma de pensar a avaliação do próprio trabalho e da própria proposta de formação, como podemos ver, ao compararmos os trechos abaixo selecionados:

O trabalho chegou em sala de aula, teve uma modificação nas relações dentro da escola, então, isto eu acho super positivo. Então, você não pode pegar um trabalho e colocar como linear, hoje nós temos 5.450 escolas, de acordo com o Ministério da Educação. No interior, você tem a restrição, mas, você vê que algumas escolas dão um trabalho mais efetivo do que outras, não que não tenha nenhum trabalho, mas não estão no mesmo pé de igualdade. (...) então, é fantástico, quando eu pego uma reportagem e vejo que é o aluno que está falando sobre o trabalho, que está dando importância. Não pelo nome do nosso projeto, por que, aí é que tá, cada diretoria, cada escola vai ter o seu projeto de prevenção, o que interessa é o que pode ser feito naquele trabalho. (...) É a extensão do trabalho que interessa, então eu vejo que está chegando na ponta e este é o objetivo do departamento, é trabalhar para que se envolva lá na ponta, não aquilo que eu acho que deve ser o correto de prevenção, mas o que está sendo possível fazer para os alunos então...

É a gente não chega nos alunos municipais, a gente para nos ATPs supervisores que seriam eles que repassariam, que seria aquela coisa que eu tenho também, questionado muito - a formação em cascata.

O que é que chega? Por que você tem a interpretação, você tem as dificuldades, as subjetividades, os milhares de outros projetos que eles têm de dar conta, então, você tem isto em foco, uma avaliação, mas, não sei como seria, qual o tamanho, a gente tem 92 Diretorias, mais de

5.000 escolas, mas a gente podia estar avaliando na ponta, então, eu acho que isso é uma grande questão.

Para trazer de volta, para receptar resultados mais concretos, para nortear o trabalho. Mas, como a gente podia trabalhar com a estrutura pequena que a gente tem aqui? Seria muito difícil, o que nós poderíamos fazer? Como abordar toda uma rede neste momento? Tenho questionado muito, mas, não saberia te dizer como resolver. Mas, o que me incomoda muito... muito mesmo, é isto - o que acontece lá na ação.

Para o primeiro dos formadores, parece haver uma compreensão de que a natureza complexa do trabalho, aliada à sua extensão, justifica que haja tanta disparidade no desenvolvimento do projeto formativo do aluno, que é, em última análise, o objetivo do esforço coletivo da formação. Sendo assim, não há indicador, em sua fala, de que haja necessidade de se estruturar uma avaliação.

Ao contrário, dá a entender que os critérios da avaliação, para ele, são as emergências espontâneas de resultados, à medida que situações-estímulo se apresentem como é o caso de premiações de trabalhos, concurso de atividades, entre outras que evidenciam as ações desenvolvidas nas escolas ou o reconhecimento daquilo que já está sendo possível realizar, pela mídia, e pela opinião pública de forma geral.

Ao que parece, o formador-coordenador E., ainda que incorpore em sua argumentação os princípios da não-linearidade para avaliar o alcance das ações formativas podendo levar a inferência de uma percepção sistêmica do processo formativo, não tem confirmado essa visão, pois a mesma não é aplicada ao todo da proposta. Ao analisar esse todo, se pode inferir, ao contrário, que esse argumento parece estar mais associado a uma justificativa pelos resultados pouco expressivos da proposta na linha de frente, isto é, na formação dos alunos do que propriamente enraizada numa visão sistêmica e complexa da realidade do cotidiano escolar.

Do ponto de vista das representações sociais, o que parece estar subjacente à idéia de mudança, nesse caso, é novamente a subtração de uma das partes do sistema no processo de interlocução, pois a não-avaliação, nesse caso é o não retorno da informação ao sistema, mantendo a ação formativa em

uma única direção da comunicação – dos produtores aos reprodutores da comunicação.

O formador S., ao inverso, revela explicitamente a sua preocupação quanto a avaliar os resultados finais da proposta em relação ao processo formativo do aluno. A sua visão, em relação à avaliação, parece ser bastante diferente da visão do formador E., e aponta para a necessidade de uma avaliação sistemática que possa reorientar a proposta.

As limitações colocadas por esse sujeito são da ordem de adequação entre: a necessidade de realizar o processo avaliativo; a visão do tamanho da tarefa; a extensão da rede e a infraestrutura restrita de pessoal de que dispõem no departamento. Há um processo de reflexão em elaboração, que, embora não tenha objetivamente se transformado em uma proposta, desencadeou um posicionamento crítico em relação ao próprio trabalho.

A avaliação pode ser um caminho para reencontrar a dimensão dialógica da formação de professores na qual as identidades se redefinem e se reencontrem, na possibilidade de produzir uma nova cultura escolar. É uma mudança na direção verticalizada do saber e do saber fazer no qual ambos se implicam na mudança e na transformação, revisando a idéia de produção e enquadramento de um grupo pelo outro.

Em relação aos formadores-regionais, vemos que a avaliação, como meio e ferramenta de trabalho, também não está posta de modo estruturado, revelando-se de modo insinuado, nos dois formadores, porém, com perspectivas e categorias de reflexão bem diferentes, e, consequentemente, com resultados também diferentes, como podemos ver nesses trechos selecionados:

Os professores são fracos de conteúdo (...) Nas nossas orientações, a gente procura dar um pouco de conteúdo para eles, que eles são carentes, são fracos. A gente percebe que, quando eles se formam, não têm um preparo (...) inclusive quando ligam, querendo saber o nome do professor que vai dar entrevista para o jornal, na televisão, então, eu sei quem é que está trabalhando... então, na semana passada, saiu no Estadão...

[...] as minhas orientações do Prevenção, que não foram muitas, mas, válidas, ficam prejudicadas...

Sobre o material didático-pedagógico (Kit), quando vem, vem um para cada escola da diretoria. Em 2001, acho que foi a última vez que eles mandaram (...) é um material que é muito utilizado, inclusive em 2003 me mandaram um kit com vinte e nove livros bons sobre o assunto e eu distribui para setenta escolas só que há muita rotatividade de coordenadores, de diretor, então, muito deste material se perdeu...

Olha! Fazer o cálculo de quantos professores... Eu não sei.

[...] a questão do próprio preconceito, ele não conseguia fechar uma discussão (em relação a drogas), então, a gente percebia isso, e uma vez que isso foi percebido e a partir de 96, com o Projeto de Prevenção, a gente começou a trabalhar estas questões, fazendo parcerias e trazendo alguns especialistas, sempre que possível, para falar da temática. Hoje, já não tanto. Hoje, o professor, já tem um pouco de liberdade para trabalhar estas questões.

No início até mais ou menos 2002, 2003 a gente trabalhava especificamente o professor da área de ciências e em alguns momentos professor de geografia. Hoje a gente já trabalha com todas as áreas.

[...] em 2005 nossa parceria na constituição do comitê gestor Municipal nós trabalhamos com a educação Municipal, Estadual e o pessoal da UBS (Unidade Básica de Saúde), então, (...) em 2006 (...) nós trabalhamos com a média entre Estado e Município de setenta e seis escolas, nesta região e seis UBS(...), em 2007 nós trabalhamos (...) aproximadamente, com oitenta e seis escolas do Estado e do Município e doze UBS (...), em 2009, (...) que a gente consiga atingir todas as escolas as oitenta e sete escolas da nossa Diretoria numa parceria com o Comitê Municipal de Prevenção DST\AIDs então, o nosso desafio é atingir todas estas escolas.

Em comum, os formadores têm, como visto anteriormente, afinidade com a proposta e com a temática a ser conduzida na formação, porém, o olhar sobre a intervenção que realizam, sobre si e sobre o outro (professor) é bastante diferenciado, e isso parece ter produzido arranjos diferentes em relação à adaptação do projeto à sua realidade como formadores e a forma como avaliam a si e o seu trabalho.

O formador V. orienta sua ação formativa para sanar carências de conteúdo e de didática dos professores, e, em sua avaliação, essa carência é tanta e tamanha que, por mais que tente, está sempre muito aquém de conseguir supri-la. Há uma grande disposição para fazer, para construir e para participar, mas essa força construtiva não é discutida ou trocada com os formadores-coordenadores. Os motivos, propósitos e intenções vão se tornando tão distintos, que, em parte, ficam irreconhecíveis, em relação à proposta original a qual deve ser multiplicada.

Algumas de suas escolhas e decisões se opõem à orientação mesma do projeto, como, por exemplo, a de introduzir e sensibilizar os alunos a debaterem sobre drogas, por meio de depoimento de ex-usuários, em seus dramas existenciais e cotidianos, utilizando o apelo emocional e o amedrontamento para produzir a intenção preventiva. Na avaliação dessa formadora, o mais importante é que a informação e o recurso cheguem ao aluno e que ele comprehenda a idéia de prevenção e cuidado com a própria saúde e consiga se autoproteger. Segundo ela, os condicionantes para realização desse objetivo estão na mobilização para ação por meio do vínculo afetivo.

Diferentemente desta formadora, o outro formador apresenta indicadores, em suas falas, que podem ser lidos a partir dos tempos verbais utilizados para se referir ao seu trabalho. Estes evidenciam um balanço entre as condições iniciais em que estavam os professores, alunos e comunidade, quanto à questão da prevenção e promoção de saúde e como se encontram depois das intervenções realizadas com indicativos de resultados qualitativos e indicativos de resultados quantitativos. Há visão de contexto geral e específico e uma alteração na sua trajetória de trabalho que indica que houve uma mudança significativa no seu modo de orientar sua ação como formador.

Há marcas que ele interpreta como um salto, quando, por exemplo, ele próprio formador reconfigurou sua ação profissional e se inseriu numa perspectiva mais ampla, tal qual parece ser a do Comitê, referido por ele. Parece ter havido uma potencialização das ações formativas em diversos ambientes: escolas municipais escolas estaduais, unidades básicas de saúde, equipamento social de cultura e lazer buscando maior alcance dos sujeitos-alvo da formação: professores, profissionais de saúde, família, alunos e comunidade.

Em relação aos formadores-regionais podemos analisar que ambos sujeitos não estruturaram a avaliação como processo reflexivo de suas ações como formadores. Ao que parece, a sistematização de uma avaliação perde um pouco do sentido quando se compromete o outro somente com o repasse de valores,

condutas e práticas. Essa forma de conduzir mudanças tem raízes na visão tutelar de formação na qual se conduz o outro por meio de normas e diretrizes para um novo estágio de consciência e cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa jornada, que iniciei tomando como ponto de partida conhecer mais e contribuir para a construção da formação continuada de professores em Educação Preventiva e Promoção de Saúde, retorno a esse ponto para apresentar as considerações finais desse processo.

O aporte teórico da pesquisa foi uma tentativa de articulação das teorias: das representações sociais e da mudança social que foram produzidas por Moscovici (1961). Isso por que, desde o começo, havia um duplo desafio neste estudo. O primeiro, em relação à temática em si mesma que se colocava como estranha ao âmbito da educação, se referindo a *O quê partilhar* na formação de professores, e o segundo, em relação à forma de apresentação dessa temática ao professor que se refere a *Como fazer*.

Dessa forma, o contato com o diálogo entre Marková e Moscovici (2003), no qual havia uma reflexão sobre as faces de convergência entre as teorias inspirou-me a buscar nessa articulação o quadro conceitual que pudesse alcançar a ambos desafios colocados pelo problema, que, inicialmente se colocava como: analisar as representações sociais subjacentes aos conceitos, propósitos e ações desencadeados nos processos formativos de professores para a educação preventiva e promoção de saúde pelo ponto de vista do formador.

Ao mesmo tempo, as marcas de longos debates, tanto na Universidade, quanto no âmbito das pesquisas contemporâneas, em relação à identidade profissional, como eixo organizador para pensar a formação de professores, me influenciou na escolha dessa perspectiva dentro desse quadro conceitual mais amplo. E, nessa perspectiva, caminhei com Dubar (1998) e a própria Marková (2006), autores que me permitiram pensar a formação dos professores como fenômeno psicossocial complexo e situado na cultura e na história.

A experiência profissional nessa área, somada a essa imersão nos aspectos conceituais, me levou à formulação da hipótese de que todo ato de formação pressupõe uma intenção de mudança, que busca se objetivar por meio do diálogo simbólico e comunicativo de uma idéia entre o EU e o Outro, e, portanto, ao se tratar de Educação Preventiva e Promoção de Saúde, se visava não apenas transformar a forma de pensar desses professores para mediarem um novo conteúdo aos alunos, mas, também, e especialmente, provocar uma mudança na sua Identidade Profissional que permitisse abarcar esses conteúdos como parte da função educativa.

O campo da pesquisa se configurou a partir do estudo de um projeto formativo para professores em educação preventiva e promoção de saúde, em decurso nas escolas públicas do Estado, no qual se observou a possibilidade de encontrar respostas e novas questões relacionadas ao problema da pesquisa.

Na formulação metodológica, em decorrência da natureza do objeto de estudo, busquei uma abordagem qualitativa, partindo de dois procedimentos: estudo documental dos textos que constituem a proposta do projeto formativo e entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores da proposta, pressupondo, de acordo com as premissas teóricas, a possibilidade de aproximação das representações sociais dos formadores por meio dos processos de comunicação e linguagem.

O foco do estudo se desenhou, tomando como referência três categorias conceituais: Eu (formador), o Outro (professor) e o Objeto (a formação); que foram inspiradas por Marková (2006) em relação aos estudos sobre a Identidade Social. Por essa categorização, busquei examinar, da perspectiva dialógica proposta pela autora, as tensões que se estabelecem e se constituem na comunicação simbólica entre esse par de opositos, na formulação do projeto formativo em Educação Preventiva e Promoção de Saúde, bem como, na implementação do mesmo na rede de ensino.

Ao final da análise dos dados coletados, compartilho, a seguir, as descobertas, as surpresas, as dificuldades do percurso e a abertura a novos questionamentos.

Nesses treze anos de investimento de um coletivo de profissionais empenhados na construção desse trabalho, surpreendeu-me a tenacidade e a batalha árdua no campo das idéias, que vem sendo travada, incessantemente, no âmbito institucional a fim de que se objetive a educação preventiva, como proposta de formação para os alunos.

Ao revisar a história, surpreendeu-me, ainda, tomar contato com um coletivo de pesquisadores de áreas do conhecimento distintas, assim como profissionais de saúde, que, antes destes, se empenharam em observar, discutir e refletir sobre essas questões, construindo o pano de fundo para que essas idéias pudessem ser alvo de conversação entre os grupos sociais e se consolidassem como foco de atenção, não apenas dos cientistas, mas, também, de um projeto de governo.

Começo falando em surpresas, pois, no início dessa jornada, minha visão estava bastante limitada, pelo momento presente e pela minha experiência prática como formadora o que me colocava numa perspectiva excessivamente crítica, considerando apenas as dificuldades e os resultados atuais alcançados junto aos professores que me pareciam ser pouco expressivos, e que, para mim, guardavam relação direta com o trabalho formativo.

A reconstituição da profundidade histórica e o reconhecimento e a valorização desse coletivo que, antes deste trabalho, se implicaram nessa mesma construção, me permitiu uma maior abertura no ângulo do olhar, favorecendo uma atitude mais propícia para descobertas e novas proposições.

Descobertas e Proposições

O projeto formativo de professores para formação continuada em Educação Preventiva, que foi analisado neste estudo, é uma concepção coletiva de um conjunto de formadores do nível central das Secretarias da Saúde e Educação, respaldado por documentos oficiais dos respectivos Ministérios e por especialistas nessas áreas do conhecimento.

A proposta se insere dentro da perspectiva de um Estado que se redemocratiza e busca viabilizar um projeto de sociedade no qual os sujeitos sociais possam se construir como co-autores da sua realidade numa perspectiva participativa. Nessa nova ordem social instituída, se compartilha a idéia da autonomia, a partir de um projeto reflexivo do Eu, afirmado pela construção de narrativas biográficas revisadas continuamente, num contexto de múltiplas escolhas, atravessadas pelos sistemas abstratos de conhecimento, como propõe Giddens (2002).

Segundo a concepção desse coletivo, a educação preventiva visa construir valores e conceitos em relação à promoção de saúde e a proteção contra riscos a vetores conhecidos, considerando como eixo organizador à vulnerabilidade da população escolar, tomando como base para essa ação o conhecimento científico, em especial, as orientações epidemiológicas.

A idéia central é que se enfrente as questões de saúde sob a perspectiva da qualidade de vida, isto é, que o processo formativo do aluno construa condições para que este seja capaz de realizar escolhas consequentes, que fortaleçam sua identidade: individual e social, e o leve a participar mais ativamente da solução de problemas da comunidade a que pertence.

É como afirma Silveira (1999), um programa formativo ambicioso, pois objetiva a discussão do projeto de vida global dos alunos e da sociedade, em geral, e não apenas as suas consequências, como: doenças, dependência de drogas, violência e fome. É uma busca ativa, no sentido de construir novos

projetos individuais e coletivos. É uma mudança na forma de considerar a si mesmo e ao outro, de modo que, ao invés de se perceberem como sujeitos de uma realidade dada, possam se ver como sujeitos de uma realidade que constroem.

Inserido nesse quadro geral de idéias e proposições, o projeto de formação de professores para Educação Preventiva é analisado como meio de comunicação dessas idéias na rede de ensino, sendo viabilizado por um coletivo de formadores, que, nesses treze anos de investimento na construção desse trabalho, se destaca pela tenacidade e pela batalha árdua que vem sendo travada, no campo das idéias, incessantemente, no âmbito institucional, a fim de que se objetive a educação preventiva como proposta de formação para os alunos.

Nesse sentido, com o devido respeito a esses profissionais empenhados nesse empreendimento, apresento a minha modesta contribuição, a partir da análise do projeto formativo em decurso.

Este estudo me permitiu perceber que não há um único perfil de formador de professores em educação preventiva e promoção de saúde. Ao contrário, à medida que se observa o modo pelo qual se difundem essas propostas formativas pela rede de ensino, nos deparamos com muitos perfis que não são discriminados em suas diferenças e semelhanças entre si.

Apesar da expressão rede de ensino, em relação aos processos formativos, a perspectiva da comunicação é verticalizada, orientada por uma lógica hierárquica, que busca se objetivar como orientação para a conduta do professor.

O estudo documental do projeto de formação demonstrou o esforço que realiza esse grupo, que, neste estudo, está sendo visto como o nível central do governo, apoiado por especialistas, para construir diretrizes e princípios que possam se constituir como pano de fundo para a proposta, atribuindo significado à

educação preventiva e promoção de saúde e objetivando que essas possam, efetivamente, orientar a concepção e comportamento dos sujeitos sociais quanto ao cuidado de si mesmo por meio da sua formação escolar.

Nesse primeiro grupo de formadores, os quais neste estudo, são discriminados como formadores-conceptores, há notadamente um perfil identitário, legitimado socialmente, que se refere à pertença¹ a um grupo marcado pela autoridade em relação ao conhecimento com atribuições específicas que, em síntese, se referem a: por um lado, mediar uma ordem social, baseada no conhecimento científico-tecnológico, e, por outro lado, viabilizar essa proposta, a partir da difusão dessas idéias.

Esse traço de autoridade que caracteriza o perfil identitário desse profissional, no contexto social atual, vem sendo revisado de forma a se perfilar a parâmetros democráticos com maior abertura ao diálogo e a co-participação no âmbito das decisões. No entanto, ao longo da história, esse traço se constituiu, enraizado em uma visão de autoridade tradicional, na qual as diretrizes, padrões e condutas são definidos e direcionados de forma verticalizada em direção aos grupos hierarquicamente situados.

A representação social subjacente aos traços de autoridade clássica dos formadores se refere a um forte acento no viés burocrático no qual se concentram grandes investimentos em produzir princípios, normas e procedimentos como intenção e forma de produzir mudanças nos *Outros* da formação, e, pela análise realizada neste estudo, essa parece ser a orientação desse processo.

Sendo assim, se observa, na proposta formativa, que, apesar dos formadores-conceptores buscarem revisar traços identitários dos professores, para que estes assumam a co-autoria do processo formativo de educação preventiva e promoção de saúde, não há ainda, a revisão no perfil identitário do

¹ Os termos atribuição e pertença estão sendo utilizados no sentido proposto por Dubar (1999), conforme discussão prévia no corpo teórico desse estudo.

próprio formador para conduzir o processo nessas bases. Ao que pareceu, na análise realizada neste estudo, os formadores-conceptores se mantêm aprisionados no esforço de padronizar e referenciar o que e como deve ser ensinado e perdem de vista o processo de co-construção que implica na negociação de significados entre os grupos e a co-produção do conhecimento.

Ao lado do traço de autoridade, neste estudo, também se analisou o traço identitário do formador-conceptor, como agente de transformação, uma vez que o projeto se afirma como proposta de mudança social, já que revisa a identidade profissional do professor para abarcar a construção de valores no processo formativo do aluno e a função social da escola.

É fato que os formadores-conceptores se constituíram, ao longo da história, no exercício de reforma das realidades institucionais, de modo a ajustá-las para atender às novas demandas sociais. No entanto, esse traço de inovação no perfil profissional do formador, tradicionalmente, se constituiu por reformas sucessivas visando apenas às mudanças do comportamento do professor.

Nessa perspectiva de mudança, o formador permanece fora do processo; o conhecimento científico é validado como a única forma de conhecimento e os *Outros* da formação, nesse caso, os professores, estão sempre aquém nesse processo, necessitando de revisões constantes na sua forma de ser e de pensar. Dessa forma, a modificação social está sendo vista da perspectiva do grupo proposito da mudança em direção ao grupo receptor da mesma como via de mão única.

Ao buscarmos as representações sociais que estão subjacentes a essa visão, encontramos suas raízes na perspectiva funcionalista, isto é, um modelo de pensar a relação entre grupos com ênfase na dependência, que, em última análise, busca a conformidade e a adaptação dos sujeitos sociais. Dessa forma, mesmo que as motivações que levem a proposição de um projeto formativo de professores em educação preventiva sejam questões de urgência e relevância social como a questão da AIDS que foi o motivo desencadeador desse

movimento, não há como promover mudanças apenas com a transmissão de novos conhecimentos.

O formador de formação continuada, que assume a fase de descentralização do projeto, – nesse caso, os formadores da Diretoria de Ensino (ATPs), assim como os coordenadores (CPs) –, não aparecem com traços identitários definidos nos documentos. A interlocução do processo formativo se dá apenas entre o formador-conceptor e os professores ainda que todos estes se impliquem como profissionais na proposta.

Esses formadores estão incumbidos de repassarem ou multiplicarem o conteúdo e a forma do que foi pensado pelos formadores-conceptores. Portanto, a lógica que parece estar subsidiando essa escolha não é a construção do conhecimento, mas a transmissão do conhecimento. Nessa perspectiva, não são identificados, em seu campo de atuação, suas especificidades e contexto da sua ação na rede o que impede que haja uma intenção formadora, também, para esses profissionais.

As entrevistas confirmam essa percepção de que os formadores-conceptores conservam a perspectiva clássica de assumir para si a responsabilidade da construção intelectual da proposta, colocando o *Outro* na perspectiva de reproduutor do conhecimento. Dessa forma, a revisão de traços identitários profissionais proposta ao professor, referente à autonomia e autoria, não estão sendo trabalhados pela proposta formativa. Ao contrário, os professores continuam sendo mantidos como dependentes das diretrizes do formador-conceptor.

Nesse sentido, não há espaço para negociação entre os grupos; há pressão para que se adote o ponto de vista do grupo que representa a autoridade legitimada, passando a co-construtor, desde que se siga o modelo oferecido. Há um desencontro entre o que está sendo proposto e o que está sendo realizado como processo de ação formadora, gerando desconfiança de um grupo em relação ao outro.

A mesma perspectiva fragmentária pode ser vista intragrupos quando se examina a organização do trabalho com vistas à construção da proposta formativa. Embora os formadores-conceptores, pelas entrevistas, afirmem o projeto como proposta coletiva, apoiada na interdisciplinaridade, as ações objetivas indicam apenas uma divisão de trabalho, por área de conhecimento, mantendo inalterados os traços identitários desses profissionais.

Dessa forma, essa revisão que é proposta ao professor, de que estabeleça um trabalho tendo como eixo um projeto de educação preventiva que se organize como proposta coletiva, é bastante difícil de viabilizar quando ainda não se consegue produzir a própria proposta formativa nesse mesmo modelo.

Entre os formadores entrevistados, independentemente da hierarquia, é possível notar que, para aqueles que tiveram a experiência como docentes na trajetória profissional, os traços identitários se misturam, e, ao que parece, o sentido para abraçar a educação preventiva vem do perfil humanista e da sensibilidade desses educadores para as necessidades e demandas dos alunos em relação às temáticas ligadas à saúde e prevenção.

Esses traços de identificação entre eles e deles com a temática parecem ser tomados como causa social, mas do que proposta formativa, que é uma das questões que se enfrenta, ao se propor trabalhar na construção de valores. Essa é, sem dúvida, uma grande força mobilizadora, pois, como pudemos perceber pelas entrevistas, precipita esses formadores a defender essa bandeira no meio escolar e a enfrentar as resistências e oposições das famílias, dos próprios professores e de toda uma sociedade que ainda se orienta, em

grande parte, por representações sociais enraizadas em preconceito, mitos e tabus religiosos quanto a alguns temas abordados por essas temáticas como sexualidade, drogas e violência.

Entretanto, essa força geradora, descolada dos pressupostos teóricos e conceituais e destituída do espaço de troca, diálogo e reflexão sobre como vem se consolidando essa ação entre os formadores, pode levar a algumas consequências indesejadas. Por um lado, pode conduzir à construção de valores tão preconceituosos como o que se quer preterir, e, por outro lado, manter a educação preventiva sob custódia do dinamismo pessoal do formador.

Diferentemente destes, a formadora-psicóloga, cuja trajetória profissional se constituiu na própria construção do projeto formativo, apresenta fortes marcas identitárias profissionais, que se estruturaram na perspectiva teórico-conceitual com o privilegiamento da dimensão da formação de professores em educação preventiva e promoção de saúde como objeto a ser conceituado e cuidadosamente preparado para que os *Outros* da formação possam se referenciar.

É uma posição distanciada em relação ao outro da formação que se enraíza na perspectiva tutelar, na qual grande parte do esforço e investimento do profissional, como discutido anteriormente, se presta a traçar modelos para serem seguidos, inclusive nesse caso, chegando ao detalhe do passo-a-passo, na construção de manual de atividades, para uso do material didático e para-didático a ser utilizado, por exemplo.

Da mesma forma que os outros formadores, essa perspectiva é também parcial, pois, sem a possibilidade de construção da educação preventiva, no exercício de formação dos professores como espaço de troca, negociação e construção do significado dessas temáticas, se pode ter como consequência, por um lado, o desperdício do investimento profissional pelo não uso do material produzido como referência, e, por outro lado, a falta de sustentabilidade da própria proposta formativa, caso o profissional deixa a equipe.

Ao analisar a forma pela qual o professor é visto pelos formadores entrevistados, é possível perceber que, de um modo geral, há um consenso quanto à avaliação de que há um despreparo para abordar as temáticas transversais em decorrência da sua formação inicial que se restringe a competências fechadas. Para eles, a formação inicial e formação continuada deveriam estar mais articuladas, visando à convergência nos referentes para o exercício profissional do professor.

Essa lacuna é o desencadeador do projeto formativo inicial na rede, que se mantém, parcialmente com as temáticas reiteradas na formação continuada em função da alta rotatividade dos profissionais nas Diretorias de Ensino, obrigando a refazer o percurso e cobrir essa lacuna toda vez que há substituição do profissional.

Alguns traços identitários são atribuídos aos professores entre as quais: recusa, fechamento, conservadorismo e dependência. Quanto aos temas propostos pelas temáticas transversais ligadas à saúde e prevenção, os professores são vistos como: preconceituosos e temerosos em abordar os temas junto aos alunos.

Os traços acima descritos são revisados na proposta formativa, e emergem na perspectiva de tornarem-se co-autores, reflexivos e capazes de assumir a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento pessoal e profissional, pesquisadores, abertos a formar os alunos de forma integral, incluindo a construção de valores e, nessa perspectiva, orientam a proposta dos formadores-conceptores visando um novo perfil para o educador.

Embora essa perspectiva seja compartilhada por muitos pesquisadores e, na área de educação, se enraíze na visão sócio-construtivista que é também adotada como perspectiva conceitual para a proposta formativa, podemos observar que as escolhas e orientações práticas não estão em sintonia com essa proposta.

Como se pode ver, na análise das entrevistas, a ação formadora não se propõe a uma co-construção do conhecimento. Ao contrário, a proposta formativa é um modelo que deve ser reproduzido. Nesse sentido, há uma inconsistência entre a perspectiva conceitual que sustenta a visão construtivista e participativa como perfil para o professor, mas, na prática formativa deste, a perspectiva conceitual se orienta pela visão tradicional enraizada na perspectiva funcionalista em educação.

Para os formadores-regionais, o modelo de multiplicação parece naturalizado como procedimento. Na rede de ensino, a perspectiva é claramente transmissiva, no entanto, cada um deles subverte a proposta e a configura, segundo suas representações do que seja a educação preventiva, de tal modo que algumas orientações são frontalmente contrárias as orientações propostas em revisão pelos especialistas da área.

Analizando o projeto formativo, do ponto de vista da adoção do modelo de ação adotado pelos formadores-coordenadores da proposta, podemos encontrar em suas falas algumas motivações que parecem se orientar mais por motivações econômicas e estruturais do que por fundamentação teórico-conceitual. De nada adianta delinejar princípios e diretrizes de acordo com pressupostos científicos se as ações forem comandadas apenas por argumentos políticos e econômicos.

Essas limitações levam às adaptações sucessivas que deformam a proposta original e criam a ilusão de que o trabalho formativo está sendo realizado. A perspectiva ideológica, de um Estado democrático, não pode ser apenas a transferência da responsabilidade da construção de uma nova sociedade. É necessário criar condições à viabilização de tal projeto.

Por esse modelo de formação, as temáticas transversais e a proposta de uma educação preventiva e promoção de saúde se colocam como perspectiva distante para a formação dos alunos. E o que persiste são os

conteúdos disciplinares com algumas atividades pontuais indicando que algo está sendo feito nessa direção.

O conteúdo da proposta formativa é apropriado, criteriosamente selecionado, sintonizado com as demandas sociais de emergência e alinhado à demanda da população escolar trazendo referências e contribuições fundamentais e relevantes para o sistema de ensino e para a transformação da concepção e prática do professor. Porém, não constrói no *Outro* a perspectiva da pesquisa, da composição e da busca, como é a proposta construtivista. Ao contrário, mantém a dependência e o viés de tutela que vem sendo sublinhado durante a análise das entrevistas.

A avaliação, como visto na análise das entrevistas, não estáposta para avaliação do trabalho dos formadores; apenas se coloca como parâmetro para o professor. Como em todos os pontos analisados por este trabalho, mais uma vez se afirma a perspectiva da mudança proposta pela ação formativa, dirigida apenas a transformar o grupo dos professores.

Do ponto de vista das representações sociais, o que parece estar subjacente à idéia de mudança, nesse caso, é novamente a subtração de uma das partes do sistema, no processo de interlocução, pois a não-avaliação é o não retorno da informação ao sistema, mantendo a ação formativa em uma única direção da comunicação – dos produtores aos reprodutores da comunicação.

Tendo em vista, os dados apresentados, proponho que os processos formativos em educação preventiva e promoção de saúde sejam construídos na perspectiva dialógica, o quê implica na revisão de traços identitários tanto dos professores quanto dos próprios formadores de formação continuada e de formação inicial incluindo nesse horizonte não apenas o pedagogo, mas os outros profissionais que se dedicam a essa tarefa.

A proposta é que, ao se pensar em uma modificação social, como é proposta na educação preventiva, que visa propor uma representação social

alternativa à que está posta, em relação à saúde e a prevenção de riscos conhecidos, que se veja tanto o grupo que inicia a mudança, no caso os formadores, quanto o que está sendo proposto que se modifique, no caso, os professores, como um sistema de relações intergrupais.

Tomando por base Moscovici (2003), é desencadear, por meio da proposta formativa, um motivo para conversação, uma provocação para que se estabeleça uma tensão entre o novo e o antigo. Nesse sentido, ao colocar uma nova idéia ou representação alternativa, temos que nos preparar para verdadeiras batalhas culturais, polêmicas intelectuais e oposições de diferentes modos de pensar que se desencadeiam entre os diferentes grupos.

Nesse sentido, alteramos a idéia presente em processos formativos de que para mudar é preciso substituir o que um grupo pensa pelo que o outro quer transmitir, até por que essa substituição é impossível. A construção do novo é um projeto conjunto que parte de comunicações, entendimentos, desentendimentos e numerosas reformulações, para, só então, se tornar familiar e passar a ser partilhada como senso comum.

Desse ponto de vista, a resistência não é um fator casual e periférico ao processo de mudança, nem tampouco vinculada apenas ao grupo para o qual está sendo proposta a novidade; é um fator desencadeador da negociação de idéias entre os dois grupos.

Essa visão demanda um grande investimento do grupo de formadores, no sentido de se propor à conversação, por longos e reiterados períodos, não de maneira espontânea como em outras relações e espaços sociais, mas sob a perspectiva de intenção formativa, de modo a também defender que essa postura possa favorecer o encontro dos mestres e seus alunos também, nessa mesma perspectiva.

As temáticas transversais precisam de tempo e espaço no ordenamento escolar, no imaginário dos professores, diretores, dirigentes e

gestores e do próprio formador, pois essas foram praticamente alijadas do processo formativo nas últimas décadas. A visão utilitarista baniu durante décadas o ensino das competências abertas da área da educação e da formação humana e esse processo de reabertura e negociação de tempo e espaço para a construção dessas competências não se fará sem tensão e sem mudança nas lógicas institucionais.

A educação preventiva nos coloca diante desse desafio, pois de nada adianta informarmos os professores ou os alunos sobre a necessidade de proteção ou dos efeitos prejudiciais das drogas se esse conhecimento não ocupar os debates e as conversações entre os grupos a ponto de se tornarem referência para orientação do comportamento cotidiano.

Esse conhecimento não é construído espontaneamente, nem é dimensionado a partir de uma boa bibliografia sobre o assunto. Trata-se de colocar foco no ser humano, seu desenvolvimento pleno e suas múltiplas capacidades. Esse é um movimento que demanda visão de processo e deve ser permeado por novos saberes que implicam no alargamento do horizonte educativo e em tempo e espaço para o amadurecimento.

Desenvolvimento humano prevê encontros e contato, e, na perspectiva de um trabalho coletivo, como é proposta da educação preventiva, contato com e entre o grupo de professores com e entre os formadores de professores de educação preventiva e contato com e entre os professores e o grupo de alunos. A escola aberta e participativa inclui a presença dos formadores e de outros profissionais em contato direto com sua equipe.

Nesse sentido, há um longo caminho de negociação e mudança, pois não se pode mudar perfis identitários, considerando apenas uma parte da relação, assim como não se pode mudar o perfil institucional da escola sem mudar o perfil institucional no qual está inserida. Atribuição e pertença são movimentos que devem ser vistos na articulação com mudanças identitárias profissionais, porém, sempre na perspectiva dialógica.

Ao final, espero que este trabalho possa ter contribuído para mais reflexões e idéias na construção do caminho.

Fontes e Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, M., RUA, M. das G. **Drogas nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002a.

_____, **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002b.

ABRIC, J. C. *Représentations Sociales: aspects théoriques*. In Abric, J. C. (org.), **Pratiques Sociales et Représentations**, Paris, PUF, 1994.

_____. *A Abordagem Estrutural das Representações Sociais*. In MOREIRA, A. S. P., OLIVEIRA, D. C. (orgs.) *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*, p. 27-38, Goiânia: AB., 1998.

AYRES, J. R.C. *O Jovem que Buscamos e o Encontro que Queremos Ser. A Vulnerabilidade Como Eixo de Avaliação de Ações Preventivas do Abuso de Drogas, DST e AIDS Entre Crianças e Adolescentes*. In Rev. Idéias: **O papel da educação na ação preventiva ao abuso de drogas e as DSTs e AIDS**. São Paulo: FDE, p. 15-23, 2002.

AZANHA, J. M. P. **Situação Atual do Ensino de 1º. grau: pequeno exemplo de desacertos**. Cad. de Pesqui., São Paulo, n. 52, 1985.

ALMEIDA e col. **Uma Formação em circulo: um sentido no presente..., um sentido no futuro**. Coleção Práticas Pedagógicas – Instituto de Inovação Educacional, v1 11, 2000. (p. 51-55) – ISBN 9727830153.

AMOSSY, R. (org). **Imagens de Si no Discurso: a Construção do Ethos**. São Paulo – SP: Ed. Contexto, 2008.

ANDRADE, M. A. A. *A identidade como representação e a representação da identidade*. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: Editora AB, 2000.

ANDRÉ, M E. D. A. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Cad. Pesq. CEDES, 2005.

ANTUNES, M. A. M. **Breves Considerações sobre a Contribuição das Representações Sociais para os Estudos em Identidade e Desenvolvimento da Consciência**. In *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação - PUCSP*. São Paulo, v1. 14-15, 2002, (p. 371-379) – ISSN 14146975.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens**. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2000.

_____. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2004.

ARRUDA, A. **Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero.** In Cad. Pesq. FCC, n. 117, 2002 – ISSN 0100-1574.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

CANDAU, V. M. F. *A formação continuada de professores: tendências atuais.* In: REALI, A. M. R., MIZUKAMI, M. G. N. (orgs). **Formação de professores: tendências atuais:** São Carlos: EDUFSCar. p. 139-152, 1996.

CARVALHO, M. R. Eu confio, tu prevines e nós contraímos: uma (psico)lógica (im)permeável à informação. In JODELET, D., MADEIRA, M. (orgs.) **AIDs e Representações Sociais: à busca de sentidos.** Natal: EDUFRN, 1998.

CASTELLS M. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - O Poder da Identidade.** São Paulo –SP: Ed. Paz e Terra, 1996.

CIAMPA, A. da C. *Identidade.* In: Lane, S. T. M. e Codo W. (orgs.). **Psicologia Social – o homem em movimento.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

DUBAR, C. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos.** In Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Campinas, v.19, n. 62, 1998.

DUCROT, O. e TODOROV, T. **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem.** São Paulo – SP: Ed. Perspectiva, 2007.

FARR, R. M. *Representações Sociais: a teoria e a história.* In GUARESCHI, P., JOVECHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais.** Petrópolis – RJ: Ed.Vozes, 1995.

GATTI, A. B. **Os professores e suas Identidades: O desvelamento da heterogeneidade.** Textos em Representações Sociais Cad. Pesqui., n. 98, p. 85-90, São Paulo – FCC, 1996.

_____. **A Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial.** Cad. Pesqui., 2003 n. 119, p. 191-204. ISSN 0100-1574.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade.** Rio de Janeiro – RJ: Zahar Ed., 2002.

_____. **Modernização Reflexiva.** São Paulo – SP: Editora da Universidade UNESP, 1997.

GUARRESCHI P. E JOVCHELOVITCH S. **Textos em Representações Sociais.** Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2008.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores.* In NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** Porto/Portugal: Porto Editora, p. 31-62, 1995.

JODELET, D. Representações Sociais do Contágio e a AIDS. In JODELET, D., MADEIRA, M. (orgs.) **AIDS e Representações Sociais: à busca de sentidos.** Natal: EDUFRN, 1998.

_____. *Representações Sociais: um domínio em expansão.* In: **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

LAGE, E. **Eléments de la representation sociale do sida chez les enfants de 10 à 14 ans.** Paris, ANRS, p. 55-66, 1994.

LELIS, I. *A Construção Social da Profissão Docente no Brasil: uma rede de histórias.* In TARDIF, M. e LESSARD, C., **O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Pimenta, S. G. **Formação de Profissionais da Educação: Visão Crítica e Perspectiva de mudança.** Educ. e Sociedade. v.20 n.68 Campinas dez. 1999. ISSN 0101-7330 versão impressa.

LUNA, I. N., BAPTISTA, I. C. **Identidade Profissional: prazer e sofrimento no mundo do trabalho.** Rev. Psic. São Paulo, 12(1): 39-51, 2001.

LUZ, A. L. **Educação e Prevenção ao Abuso de Drogas: Limites e Possibilidades.** Doutorado em Educação. USP, 2002.

MADEIRA, M. C. *A Confiança Afrontada: representações sociais da Aids para jovens.* In JODELET, D., MADEIRA, M. (orgs.) **AIDS e Representações Sociais: à busca de sentidos.** Natal: EDUFRN, 1998.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente.** Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2006.

MARTINS, E. F. **Violência na Escola: concepções e atuação de professores.** Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação. PUCSP. São Paulo, 2005.

MEDINA, M. G. e cols. *Epidemiologia do Consumo de Substâncias Psicoativas*, in SEIBEL, S. D., TOSCANO (orgs.), A. **Dependência de Drogas.** São Paulo: Editora Atheneu, 2001.

MONTEIRO, L. **A Construção do Conhecimento Profissional Docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORI, N. N. R., **Memória e Identidade: travessias de velhos professores**. Paraná: Ed. UNEM, 1998.

MOROZ, M., Gianfaldoni, M. H. T. A. **O Processo de Pesquisa: Iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002 – (série Pesquisa em Educação, v. 2).

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro – RJ: Zahar Ed., 1978.

_____. *Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história*. In JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro – RJ: EdUERJ, (p. 45-66), 2001.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2003.

_____. MARKOVÁ, I., Idéias e seu Desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2003.

MOURA, R. A. C. **O diálogo entre as políticas públicas, as pesquisas acadêmicas e a práxis da prevenção ao abuso de drogas nas escolas**. Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. PUCSP, 2004.

NÓVOA, A. Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. In **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Aveiro. Universidade Aveiro, 1991.

_____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In Sabino et al (org.). **Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, p. 19-40, 1998.

PAREDES, E. C., PECORA, A. R. **Questionando o Futuro: as representações sociais de jovens estudantes**. Rev. Psicologia: Teoria e Prática. Ed. especial: 49-65, 2004.

_____. e cols. **Representações Sociais de Jovem sobre Violência e a Urgência na Formação de Professores**. In Psicologia da Educação: Rev. do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação - PUCSP. São Paulo, v1. 14-15, 2002, (p. 347-367) – ISSN 14146975.

PLACCO, V. M. N. S, **As Representações Sociais de Professores do Ensino Médio quanto à AIDS, às Drogas, à Violência e à Prevenção**. Relatório de Pesquisa FAPESP, 2006.

REBELLO e cols. **A Visão de Escolares sobre Drogas no Uso de um Jogo Educativo.** Rev. Interface – Comunic., Saúde, Educ. v1 5, n. 8, p. 75-88, 2001.

ROLDÃO, M. C. **Função Docente – natureza e construção do conhecimento profissional.** Sessão Especial: Trabalho Docente e Processos Formativos – CESC – Universidade do Minho. Braga – Portugal, 2006.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 1996.

SANTOS, B. S. **Um Discurso Sobre as Ciências.** São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2004 – 2^a. Ed.

SECRETARIA NACIONAL ANTIDROGAS, EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA E DE EDUCAÇÃO BÁSICA E UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Apostila do **Curso de Formação em Prevenção do Uso Indevido de Drogas para Educadores de Escolas Públicas.** Brasília, 2000.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Folder impresso de apresentação do **Projeto Prevenção Também se Ensina.** São Paulo: FDE, 1996.

_____ e SECRETARIA DA JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Apostila do **I Curso de Capacitação de Educadores da Rede Pública em Prevenção ao Uso Indevido de Drogas.** São Paulo: FDE, 2000.

_____. **Apoio ao Trabalho Preventivo: na escola e na comunidade.** São Paulo: FDE, 2002.

_____. **Papel da Educação na Ação Preventiva ao abuso de drogas e às DST AIDS.** São Paulo: FDE, 2002.

_____. **Práticas e Valorização das Ações Preventivas: manual de atividades para a sala de aula.** São Paulo: FDE, 2006.

SILVA, N.R. da. **Relações sociais para superação da violência no Cotidiano escolar e processos formativos de professores.** Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação. PUCSP. São Paulo, 2006.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2000.

SODELLI, M. **Aproximando Sentidos: formação de professores, educação, Drogas e Ações Redutoras de Vulnerabilidade.** Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. PUCSP, 2006.

SOUZA, C. P. **Estudos de Representações Sociais em Educação.** In Psicologia da Educação: Rev. do Programa de Estudos Pós-Graduados em

Psicologia da Educação - PUCSP. São Paulo, vl. 14-15, 2002, (p. 295-323) – ISSN 14146975.

SPÓSITO, M. P. **Um Breve Balanço da Pesquisa Sobre Violência Escolar no Brasil.** São Paulo, Faculdade de Educ. USP. Rev. Educ. e Pesquisa, vl 27, n. 1, p. 87-104, 2001.

SUDBRACK, M. F. O. e cols. **Curso de Formação em Prevenção do Uso Indevido de Drogas para Educadores de Escolas Públicas.** vls 1 e 2. Brasília: MEC, 2005.

WUO, M. **Aids na Escola: Os contextos e representações sociais de estudantes de ensino médio.** Tese de Doutorado, PUCCAMP, 2003.

TAJFEL, H. **Social Psychology of intergroup up relations.** Annual Review of Psychology, n. 33, p. 1-39, 1982.

TARDIFF, M. e cols. **Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente.** In Teoria e Educ., n. 4, 1991.

_____ e LESSARD, C. (orgs.), *Introdução.* In **O Ofício do Professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2008.

_____, *As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor.* In **O Ofício do Professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2008.

TAVARES-DE-LIMA, Fernando, F. **Prevenção ao uso de drogas: modelos utilizados na educação, suas relações e possibilidades quanto a atitudes preventivas.** Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP, 2003.

TEDESCO, J. C., FANFANI, E. T. **Nuevos Maestros para Nuevos Estudiantes.** Conferencia: Los Maestros em América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño. Costa Rica: San José, 28-30 jun. 1999.

TURA, L. R. F. *AIDs e Estudantes: a estrutura das representações sociais.* In JODELET, D., MADEIRA, M. (orgs.) **AIDs e Representações Sociais: à busca de sentidos.** Natal: EDUFRN, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação. Tailândia: Jomtien, de 05-09 mar.1990.

VERONESE, M. V., GUARESCHI, P. (orgs.), **Psicología do Cotidiano: representaciones sociales en acción.** Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2007.