



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

VALÉRIA CARVALHO GOMES

**NOVAS RESPONSABILIDADES PARA O
PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**



Rio Claro
2013

VALÉRIA CARVALHO GOMES

**NOVAS RESPONSABILIDADES PARA O PROFESSOR NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Áurea de Carvalho Costa

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2013

370.71 Gomes, Valéria Carvalho
G633n Novas responsabilidades para o professor na educação
 básica / Valéria Carvalho Gomes. - Rio Claro, 2013
 79 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura -
Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Biociências de Rio Claro

Orientador: Áurea de Carvalho Costa

1. Professores - Formação. 2. Educação básica. 3.
Formação continuada. 4. Programas SECADI. 5. Educação e
assistencialismo. I. Título.

Dedico este trabalho especialmente a minha família – meu pai, Fernando Joaquim Gomes, minha mãe, Maria Irene de Carvalho Gomes, por todo o apoio que me deram durante estes quatros anos de formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois Ele é o meu Pai Amado, é a minha esperança, a minha força, o meu renovo, o meu consolo, a minha vida.

Agradeço ao meu pai, Fernando Joaquim Gomes, e minha mãe, Maria Irene C. Gomes, pelo imenso amor que demonstram a mim todos os dias, com o apoio, o incentivo, os carinhos, os valores.

Agradeço aos meus irmãos, Willian C. Gomes, e, Allan C. Gomes, pela paciência comigo por vários momentos de stress.

Agradeço às minhas amigas, em especial, Patrícia V. Luiz e Joice Costa, por compreenderem o meu distanciamento em muitos encontros sociais, devido a minha responsabilidade aos estudos. E as minhas companheiras acadêmicas, Gabriela Zumpano, Juliana Soriano, Marilei Peixoto e Vivian Santos, por estes quatro anos realizando trabalhos juntas, sofrendo e sorrindo juntas, desconstruindo e construindo conceitos, sempre uma respeitando a opinião da outra.

Agradeço a todos os professores da Universidade pelas contribuições à minha formação profissional, em especial, a minha orientadora, Áurea de Carvalho Costa.

O profissional competente é aquele que sabe fazer bem o que é necessário, desejado e possível no espaço de sua especificidade. A competência não deve ser definida como algo estático, como um modelo a ser seguido, mas como algo que se constrói pelos profissionais em sua práxis cotidiana (FUSARI; RIOS, 1995, p. 40 - 41).

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é identificar algumas das novas responsabilidades que têm sido atribuídas aos professores do ensino básico, sob a mediação de cursos de formação continuada. Partimos da ideia de que esses cursos, especialmente os oferecidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), são propostos aos professores tendo como uma das finalidades formá-los para uma atuação na escola que excede a atividade de ensino na sala de aula. O professor tem sido convocado a participar desses cursos nos quais é preparado para atuar na escola exercendo tarefas, antes, relacionadas ao cuidado dos alunos, do que ao ensino, assistindo-os em suas necessidades básicas, tais como saúde, proteção, inclusão e direitos humanos. Indagamo-nos se haveria uma reconfiguração das responsabilidades do profissional da educação. Elegemos como fontes de pesquisa os documentos da SECADI tais como legislações, manuais e materiais didáticos em que procederemos às análises, em cada curso, das populações-alvo privilegiadas; objetivos; remuneração e certificação; pré-requisitos para participar dos cursos; duração; parcerias envolvidas; se os cursos são presenciais, semipresenciais ou à distância; as atividades que o professor deverá desenvolver na escola após a conclusão dos cursos; cargas horárias. Buscamos analisar os documentos e materiais didáticos dos programas Escola que Protege, Programa Saúde na Escola e a Rede de Educação para a Diversidade. O referencial teórico-metodológico é o materialismo histórico e dialético, a partir do qual elegemos como pressupostos o caráter classista da sociedade no capitalismo e a alienação como fenômeno que atinge o trabalho em todas as suas manifestações. Assim, nossa hipótese geral é de que o enriquecimento das tarefas docentes na escola pública básica pode contribuir para alienação do professor do ensino básico.

Palavras-chave: Professores. Formação continuada. Programas SECADI. Educação e assistencialismo.

ABSTRACT

The goal of this study was to identify some of the new responsibilities that have been assigned to the elementary school teachers , under the mediation of continuing education courses . We start from the idea that these courses , especially those offered by the SECADI, are proposed teachers and aims to train them for a performance at school that exceeds the activity of teaching in the classroom . The teacher has been summoned to attend these courses in which is prepared to act on school performing tasks rather related to the care of students than teaching , assisting them in their basic needs such as health, protection, inclusion and human rights. Asked ourselves if there was a reconfiguration of the responsibilities of education professionals in order to make use of oneself given by the State. We chose as sources of research documents the SECADI such as legislation , manuals and instructional materials that will proceed to the analysis , in each course , the target populations privileged , purpose, remuneration and certification , pre - requirements to participate in the courses and duration ; partnerships involved if the courses are face , semi-distance or distance ; activities that teacher should develop in school after completion of the courses ; loads hourly . We will seek to analyze the documents and materials of School programs that Protects, School Health Program , Network Education for Diversity. The theoretical and methodological framework is dialectical and historical materialism, from assumptions which we choose as the class character of society in capitalism and alienation as a phenomenon that affects the work in all its manifestations . Thus , our general hypothesis is that the enrichment tasks of teachers in public schools can contribute to basic disposition Teacher education.

Keywords : Teachers. Continuing education. SECADI programs. Education and welfare.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os conceitos abordados no curso de formação continuada de professor, Escola e Protege, e as tarefas indicadas ao professor à sua prática futura	49
Quadro 2 – As unidades e as oficinas propostas na apostila “Saúde e Prevenção nas Escolas”	54
Quadro 3 – Alguns dos temas das oficinas (atividades) propostos na Apostila “Saúde e Prevenção nas Escolas” para o curso de formação continuada dos professores do PSE e seus objetivos a esta formação	55
Quadro 4 – Alguns dos temas abordados na apostila “Gênero e diversidade na escola” para o curso de formação continuada de professores, os objetivos e as tarefas indicadas ao professor	58
Quadro 5 - Conteúdos da Apostila “Relações étnico-raciais e de gênero”	62
Quadro 6 - Dados básicos sobre cada programa	64
Quadro 7 - Tarefas requeridas aos professores em cada programa	65

LISTA DE ABREVIATURAS

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FHC - Fernando Henrique Cardoso

GDE - Gênero e Diversidade na Escola

HEM - Habilitação Específica para o Magistério

LAPREV - Laboratório de Análise e Prevenção da Violência

ONU - Organização das Nações Unidas

PSE - Programa Saúde na Escola

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECRIE – Secretaria de Inclusão Educacional

SEEA – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SPM - Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 Introdução	11
CAPÍTULO 1 - AS NOVAS TAREFAS DO PROFESSOR.....	17
<i>1.1 O professor como disciplinador e transmissor de conhecimentos.....</i>	<i>17</i>
<i>1.2 O professor como facilitador da aprendizagem.....</i>	<i>21</i>
<i>1.3 O professor como artífice na moldagem de comportamentos.....</i>	<i>26</i>
<i>1.4 O professor desafiador.....</i>	<i>30</i>
<i>1.5 As novas atribuições aos professores na contemporaneidade</i>	<i>32</i>
CAPÍTULO 2 - A ATRIBUIÇÃO DE NOVAS TAREFAS AOS PROFESSORES SOB A MEDIÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTINUADA	39
<i>2.1 SECADI: uma agência irradiadora de políticas de educação continuada.</i>	<i>44</i>
<i>2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROTEGER: Programa Escola que Protege</i>	<i>47</i>
<i>2.3 - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA CUIDAR: Programa Saúde na Escola</i>	<i>51</i>
<i>2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ADMINISTRAR O PRECONCEITO: Programa Rede de educação para a diversidade</i>	<i>56</i>
<i>2.5 DE ENSINAR A CUIDAR: Análise comparativa dos programas</i>	<i>62</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	74

1 Introdução

O presente trabalho foi motivado pelo fato de que, durante os três primeiros anos do curso de Pedagogia, assistimos a discussões sobre a função social do professor, em que os docentes assumiram posições, por vezes, diversas: cada uma das disciplinas influenciou de uma maneira diversa da outra a formação do pensamento: alguns educadores postulam que o professor precisa realizar em sua prática o afeto, o acolhimento, a atenção maior para com seus alunos, outros, que o central é a relação de ensino, acima de qualquer outro tipo de assistência ou relação intersubjetiva, isolada do contexto da escola.

Enquanto uns atribuem o protagonismo ao processo de aprendizagem, pelos alunos, outros destacam a importância de o professor dirigir o processo de ensino, salientando que não cabe à escola, com exclusividade, satisfazer as necessidades básicas e emocionais dos alunos como tarefa primeira da escola, apesar de não poder deixar de considerar que alunos da classe trabalhadora, ao adentrarem o recinto escolar, trazem consigo todos os problemas e dificuldades vivenciados a partir de sua condição de classe na sociedade.

A teoria do afeto como parte do processo da formação do professor preocupado com a fraternidade, a solidariedade, o cuidado, foi sendo problematizada ao estudar as políticas educacionais no âmbito do atual mercado capitalista, quando participamos as discussões no curso de extensão do grupo de Pesquisas e Estudos Marxismo, Educação e Cultura. O presente trabalho de conclusão de curso se desenvolveu em continuidade à pesquisa sobre as relações entre Estado e escola no neoliberalismo, em que COSTA (2013) discutiu a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais, como parte das atividades daquele grupo de pesquisa, o que causou nesta professora em formação, a necessidade de repensar seu processo formativo em seu curso de licenciatura, pois:

[...] cada um de nós descobrimos existindo no mundo (existência que é agir, sentir, pensar). Tal existência transcorre normalmente, espontaneamente, até que algo interrompe o seu curso, interfere no processo alterando a sua sequência natural. Aí, então, o homem é levado, é obrigado mesmo, a se deter e examinar, procurar descobrir o que é esse algo (SAVIANI, 1989, p. 17).

Em continuidade aos estudos de COSTA (2013), trabalhamos as hipóteses de que as políticas neoliberais têm induzido à atribuição de novas responsabilidades aos professores, as quais não visam diretamente o ensino, em nome de atributos que esse profissional deve ter como a dedicação à profissão, como decorrência da relação afetiva com os alunos, numa perspectiva salvacionista da sociedade fundada na ideologia de que a educação seria um fator

de transformação social, e o professor, o protagonista dessa transformação, numa perspectiva heróica.

O presente trabalho buscou responder ao nosso problema de pesquisa sobre se haveria uma reconfiguração das responsabilidades do profissional da educação, sob a mediação de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) para fins de exercício de tarefas na escola não relacionadas diretamente ao ensino, mas às atividades de natureza assistencialista na escola.

Problematizamos se não seria empobrecedor apreender o profissional da educação como um vocacionado, ou um cidadão de boa vontade, pois nosso percurso pelos estudos da Pedagogia nos levam a concordar com a ideia de que ele é um intelectual orgânico (GRAMSCI, 1990) com valores éticos, que atua nas transformações sociais preparando as futuras gerações para empreenderem tais mudanças, ao formar para a participação social efetiva, na perspectiva crítica da sociedade, atuando como mediador entre o conhecimento e o aluno, conduzindo-o da ignorância ao conhecimento historicamente acumulado.

Esta ação se faz dentro de um espaço escolar, que não é o lócus de redenção da sociedade, mas, “[...] é uma instituição educativa especializada, nisto distinguindo-se da família, dos clãs familiares, dos locais de trabalho, das comunidades de ofícios, de associações e de grupos de todo tipo [...]” (PETITAT, 1994, p. 194). Por isso, a escola tem a especificidade de possibilitar o desenvolvimento da consciência humana, tornando-a assim, uma instituição essencial para a formação ética, cidadã e crítica do sujeito.

Porém, a educação, vivenciada na escola, um espaço para a socialização de situações diversas, tem sido alvo de transformações e ideologias na conjuntura neoliberal em que, visando interesses de mercado se dilui a especificidade da escola, o ensino (DUARTE, 2003).

[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passada era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios [...] O indivíduo que não aprender a se atualizar está condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (DUARTE, 2003, p. 10).

O processo educacional exitoso, nessa perspectiva, é aquele em que ocorre a maximização de competências cognitivas desenvolvendo nos indivíduos uma versatilidade para aprender a aprender, que não tem no horizonte a formação de cidadãos críticos e com a

criatividade desenvolvida para superar a realidade social capitalista, “mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista” (DUARTE, 2003, p. 12).

A doutrina neoliberal se edifica a partir do pressuposto de que o Estado é o culpado pela crise do capitalismo porque houve um grande investimento em políticas sociais, o que teria sido a causa da falência do aparelho estatal. No âmbito do neoliberalismo, a burguesia reivindica um Estado mínimo, que não interfira na economia deixando ao mercado a liberdade de arbitrar sobre as diferentes instituições sociais privatizadas, concorrentes entre si. Tendo em vista que o Estado mínimo neoliberal tem deixado de assumir a responsabilidade pela concretização de políticas sociais e investimento na ampliação de estruturas públicas, observa-se que a sociedade está assumindo tarefas e responsabilidades que deveriam ser do Estado.

Nesta nova fase, a educação é vista como um “[...] instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 7). Cria-se uma “nova sociabilidade” em que sustenta uma visão de sociedade por meio de representação e a escola sendo uma instituição social em que

[...] sempre lidou com o discurso articulado do pensamento cognitivo, vê-se diante de novas formas de conhecer, aparentemente mais complexas porque envolvem o sentimento, a emoção, o desejo. Na presença da cultura de tendência hegemônica do visual, a escola, supostamente, moderniza-se e incorpora acriticamente a imagem como ilustração, como motivação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 10).

Nas orientações internacionais propõe-se, sobretudo, aos professores, que se assumam como sujeitos intermediários e representantes legítimos dos objetivos e do poder do Estado, as exigências de atribuições em especificidades para garantir o sucesso da escola em cumprir funções sociais de promoção da equidade social, inclusão, proteção à infância e outras que caberiam a outras instituições estatais, tão sucateadas quanto a escola:

Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas (DELORS, 2003, p. 154).

Nessa conjuntura, propõem-se novos objetivos às políticas de formação de professores, menos relacionadas aos conhecimentos científicos e pedagógicos e mais relacionadas à produção de uma conduta ética:

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2003, p. 12).

Nesta perspectiva,

Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é *desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva* que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidade (DELORS, 2003, p. 162, grifo nosso).

Schwartz (1990) sintetiza que em qualquer atividade profissional podem ser identificadas três dimensões de sua qualificação: a dos conhecimentos, que se refere aos saberes sobre o trabalho, a da experiência, que diz respeito ao saber fazer e a dimensão social, cuja ênfase se dá na importância de um conjunto de profissionais para a sociedade, sua contribuição. A ideia, entretanto é que essa nova forma de ver o professor está supervalorizando a dimensão social em detrimento das outras.

E isso se dá numa conjuntura em que se desenvolvem estratégias do Estado mínimo em atribuir à escola, como um espaço privilegiado, princípios de fraternidade e solidariedade em que se ampliarão às famílias e comunidades e assim, todos em plena convivência harmoniosa e de contribuições voluntárias, como também, a delimitação de problemas e responsabilidades de serviços sociais por parte do Estado, tendo em vista a crise do capital sem precedentes que temos vivido, com uma crise mundial, a qual leva contingentes cada vez maiores da população mundial à situação de vulnerabilidade (CASTEL, 1998).

Em uma palavra, a sociedade está atribuindo ao professor uma missão redentorista, em que “Tendo assim perdido, em grande parte, a preeminência que tinham na educação, professores e escola, encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente [...]” (DELORS, 2003, p. 154). E assim, atribui-se à atuação dos docentes, quanto à obrigação de tratarem problemas da sociedade, a responsabilidade de que “[...] os alunos e a sociedade no seu conjunto de esperar deles que cumpram a sua missão com dedicação e com um profundo sentido de suas responsabilidades” (DELORS, 2003, p. 166).

Para cumprimento daquela “missão” do professor, expressa pela atribuição de novas exigências, a estes profissionais do ensino, o Estado impõe ao professor que faça um uso de si heterodeterminado, sob a forma de submissão, controle, avaliação, visando eficiência e eficácia em sua formação e atuação, pois, “[...] a construção de um dever ser do homem como

trabalhador, ou seja, de um ideal de trabalhador requerido pela nova organização de trabalho, que se estrutura em torno de representações” (ROSA, 1999).

Investigamos os cursos da SECADI que tem como estratégias a imposição de novas tarefas e comportamentos submetidos à obediências de poucos no comando (ROSA, 1999). Nas novas responsabilidades do papel docente, considerando que

O trabalho como uso de si aponta para a prática instrumentalizada da política. E aqui o trabalhador revela-se como o agente mediante, *o que é* dele esperado. Assim, ele exprime as novas obrigações requeridas [...] como "novas responsabilidades" (ROSA, 1999, grifo do autor).

O fim determinado pelo meio, através da convocação do ser do indivíduo, faz com que cada “trabalhador, no cumprimento das obrigações, vai aprendendo a *ser* multifuncional ou flexível ou polivalente, executando múltiplos trabalhos [...]” (ROSA, 1999, grifo do autor).

Tendo em vista a amplitude do tema e a variedade de problematizações que possibilita, analisamos um aspecto do trabalho docente contemporâneo, que se observa, também em outras categorias profissionais, que consiste na subjunção do trabalho, na captura do sujeito na situação de trabalho, a partir de relações de poder desiguais em que o vendedor da força de trabalho se vê numa situação de dependência dele para o provimento de suas necessidades.

A ideia é de que existe um esforço voluntário de produção de um ideal de trabalhador da educação, nomeadamente, o professor e os cursos de formação continuada seriam mediações importantes na configuração desse ideal.

O presente trabalho foi organizado em dois capítulos: no primeiro, buscamos descrever as tarefas que foram sendo requeridas aos professores da educação básica em diferentes contextos históricos brasileiros. No segundo, analisamos quatro cursos direcionados à formação continuada de professores por meio de programas sociais da SECADI. Destacamos, dentre os projetos da SECADI aqueles em que se propõem ações dirigidas às minorias étnicas, populações pobres em vulnerabilidade social. Dos vários programas, escolhemos 3 por entendermos que são cursos de formação continuada envolvendo diretamente professores do ensino básico e por se tratarem de casos emblemáticos de proposição de uma prática assistencialista pelo professor na escola, quais sejam: Escola que protege, Programa Saúde na Escola e Rede de Educação para a Diversidade.

Nesses cursos apreendemos a preparação do professor para novas tarefas de natureza assistencialista, relacionadas à proteção da infância e da adolescência, resguardam de direitos estabelecidos especialmente no Estatuto da Criança e do Adolescente, assunção de tarefas

relacionadas à saúde e higiene e, ainda, a inclusão social, numa conjuntura em que o lema do aprender a aprender se estabelece desde a formação de professores até a formação dos cidadãos em todos os níveis e modalidades de ensino, não tendo como finalidade superar a realidade social da sociedade capitalista (DUARTE, 2003, p. 12).

Os programas de formação continuada da SECADI que são oferecidos aos professores da educação básica, visam prescrever novas responsabilidades, (re) configurando um novo perfil a estes profissionais preparando-os para atuarem na escola exercendo tarefas não diretamente relacionadas ao ensino, direcionando-os ao cuidado dos alunos, assistindo tais alunos em suas necessidades básicas como saúde, proteção, inclusão e direitos humanos, a partir de uma re-significação do conceito de educação pelo Estado.

O referencial teórico- metodológico é o materialismo histórico e dialético, a partir do qual elegemos como pressupostos o caráter classista da sociedade no capitalismo e a alienação como fenômeno que atinge o trabalho em todas as suas manifestações.

A pesquisa se desenvolveu fazendo uso do método da abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos, fizemos análises documentais, pois é uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...] e os documentos constituem uma fonte estável e rica” (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 38-39). Reunimos para este estudo leis, documentos e materiais didáticos oferecidos pelo portal online do Ministério da Educação (MEC), e, também, por secretarias municipais regionais de educação, que visitamos.

Os resultados das análises foram organizados e sistematizados e, em seguida utilizamos a análise de conteúdo para o tratamento dos dados. Buscamos organizar o material na forma de quadros comparativos, onde aparecem as categorias de análise para facilitar a análise comparativa entre as legislações e outras políticas e depreender as tendências, os conceitos, tendo em mente que os documentos não falam por si, demandando um trabalho investigativo e de interpretação fundamentada no referencial teórico-metodológico e no acúmulo da produção bibliográfica sobre o tema, pois, “Apoiando-nos nessas percepções, diremos que os fatos e os documentos não falam por si. Falam apenas quando o pesquisador os aborda e os interpreta, procurando compreender o pensamento que está por trás deles [...]” (FÁVERO, 2000, p. 104).

CAPÍTULO 1

AS NOVAS TAREFAS DO PROFESSOR

Ao longo da história do Brasil, têm ocorrido transformações em todos os setores. Um dos setores mais importantes das mudanças é o educacional. Neste primeiro capítulo buscamos apresentar as variações nos perfis docentes requeridos em determinados períodos até os dias atuais, tomando como referência a tarefa tradicional do professor nas escolas de educação formal em diferentes momentos históricos: o ensino.

Nossa contribuição desenvolveu-se tendo como referência cinco abordagens do ensino e aprendizagem, que engendram perfis diferentes de professor: o disciplinador e transmissor de conhecimentos, o facilitador da aprendizagem, o artífice na moldagem de comportamento, e o desafiador. Após essa breve digressão, buscamos reunir elementos para discutir as novas atribuições aos professores na contemporaneidade, prescritas por meio de cursos de formação continuada, que são objeto do segundo capítulo.

Nossa indagação é qual o lugar do ensino hoje, no rol de atribuições do professor, na escola capitalista contemporânea, estabelecidos nas políticas públicas de formação continuada de professores, detendo-nos no caso brasileiro.

1.1 O professor como disciplinador e transmissor de conhecimentos

Durante o período em que o Brasil esteve sob o domínio do Estado português, a docência era privilégio dos clérigos. Os padres jesuítas foram os primeiros educadores enviados à colônia. Tinham uma formação enciclopédica que primava pela quantidade de informações acumuladas e era requerida para vida sacerdotal da ordem Jesuítica, com princípios e valores adquiridos durante sua formação para difundir a fé católica por meio da instrução baseada na leitura, na escrita e no canto (CASTRO, 2003). O ensino visava à formação humanista por meio do uso da literatura escolástica e aristotélica.

Nesse período, o corpo docente era subordinado à autoridade da Igreja. Os modelos de ensino e as formas de organização do trabalho escolar eram elaborados sob a tutela da Igreja, segundo seus interesses, a qual era responsável pela manutenção desses modelos (VILLELA, 2003).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o exercício da docência foi atribuído aos farmacêuticos, médicos, advogados, engenheiros, não especializados, e que exerciam a docência como ocupação secundária (CASTRO, 2003; VILLELA, 2003), mas continuava a cumprir a função de reproduzir a ordem social dominante da época no seio da escola (CATANI, 2003). O exercício do magistério conferia-lhes prestígio na sociedade, entretanto, a subsistência desses sujeitos não dependia dos rendimentos no exercício da docência, o que pode ter colaborado para a irradiação da ideologia do magistério como sacerdócio.

Eles admitiam, certamente, que o magistério seria mesmo um sacerdócio que renderia, entretanto, muitos frutos indiretos, porque lhes conferia prestígio na comunidade, brilho na biografia e espaço para pleitear cargos elevados no Estado (CASTRO, 2003, p. 59).

No século XIX, a Corte criou a Primeira Escola, dando início a um processo de institucionalização da formação docente com um projeto conservador, que definiu a trajetória da profissão docente para instruir o povo. Os egressos dessas escolas passaram a substituir os mestres-escola, pouco instruídos, despreparados para o ensino, por um novo modelo de professor formado profissionalmente, qualificado para exercer a docência no ensino primário. Algumas escolas normais enviavam professores para fora do país para que se preparassem melhor para trabalharem com o método do ensino mútuo e simultâneo (VILLELA, 2003).

A primeira Escola Normal foi criada na Província do Rio de Janeiro em 1835, com o objetivo de formar professores para lecionar no magistério de ensino primário, como parte de uma política de ampliação de oportunidades de aprendizagem, mas com uma organização do trabalho específico: “A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 1988, p. 18).

Havia uma desigualdade em relação ao acesso aos conhecimentos escolares, neste período, segundo a classe social: os negros, ainda que libertos, eram proibidos a freqüentar quaisquer níveis de instrução em qualquer tipo de instituição formal. Quanto à docência, era uma atividade exclusivamente do sexo masculino. A partir da premissa de que não possuiriam capacidade intelectual para compreenderem certas disciplinas, como por exemplo, a matemática, às mulheres era atribuída a função de preservar a família, exercer as tarefas domésticas.

Em relação à caracterização dos currículos das Escolas Normais para a formação docente, estudava-se metodologia que se referia ao domínio pelos professores do método

lancasteriano do ensino mútuo, tanto na teoria quanto na prática. A formação mais aprofundada referia-se aos conteúdos de moral e religião. A formação moral do professor era um requisito mais valorizado do que a própria formação técnico-pedagógica. Isso pode indicar que talvez fosse considerado mais importante o professor ser preparado para disciplinar, desenvolvendo hábitos de ordem e hierarquia, do que para, efetivamente, dominar os conteúdos pedagógicos.

O modelo de ensino nas escolas consistia numa pedagogia tradicional de ordem estrita e elaborada. Uma metodologia formalista que reproduzia o ensino enciclopédico pelo método do verbalismo, da repetição e da memorização. Assim, sustentava-se a centralidade do professor, o mestre, que tinha a tarefa de organizar o conhecimento a ser dado aos alunos por meio da separação dos assuntos apropriados e importantes para a faixa etária dos alunos e simplificar o saber para que eles pudessem aprender, assimilar de forma clara. “O estudo se torna mais fácil e mais fecundo na medida em que a ação do mestre preparou o trabalho, e lhe marcou as fases” (DEBESSE; MIALARET, 1974, p. 309).

O professor gozava de autoridade hierárquica na sala de aula, à maneira de um general, cuja presença impunha o silêncio, a ordem, a submissão, antes de tudo, e isso aparece até mesmo pela literatura que busca retratar a função social da escola nesse momento:

Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. *Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos* (ASSIS, [19-?], p. 112, grifos nossos).

Nas escolas os professores aprendiam a considerar os alunos de forma homogênea, em que todos deveriam seguir o mesmo ritmo, imposto a cada aluno sem se refletir sobre as peculiaridades, numa perspectiva fortemente adaptativa dos sujeitos ao *status quo*.

A relação entre professor e aluno deveria ser vertical, em que se restringia muito o questionamento por parte dos aprendizes (MIZUKAMI, 1986). O processo de ensino compreendia ainda, a admoestação e, a aplicação de castigos físicos como recurso para a coerção do aluno para submeter-se à disciplina do estudo mnemônico. A título de ilustração, reproduzimos a descrição de uma cena típica da escola tradicional da obra de Machado de Assis, “Conto de escola”:

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas,

desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio, apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio! (ASSIS, [19-?], p. 117).

O professor detinha o poder decisório sobre o conteúdo, a metodologia, a avaliação. Assim, cabia ao professor ser o guia do ensino e modelo a ser imitado pelos alunos, pois o mestre era dotado de uma hierarquia e portador da verdade: era ele quem determinava, além do ensino, o comportamento, os valores e a moralidade e, principalmente, o ritmo do aluno: “A disciplina existe, é severa, mas cabe pensar que corresponde à sua expectativa: afasta os obstáculos, acalma as perturbações para permitir-lhe à aspiração profunda, o desabrochar” (DEBESSE; MIALARET, 1974, p. 317).

Na sociedade a criança era considerada um ser incompleto, que demandaria formação e correção:

A criança não é, sem dúvida, em si mesma alquebrada, mas a natureza pesa sobre ela, e é necessário esforço constante para livrá-la das influências externas que podem vir a abafar as promessas que ela possa oferecer, esforço constante para afastar tudo quanto o mundo lhe apresenta em matéria de ocasiões corruptoras: freqüentações, ocupações mundanas e fúteis, leituras perniciosas – e, até, seus pais (DEBESSE; MIALARET, 1974, p. 316).

Assim, justificava-se o fato de que o ensino tradicional tinha como horizonte a adaptação dos indivíduos à sociedade. Por isso, o professor, além de transmitir conteúdos, moldar a disciplina, evitar a corrupção dos jovens, era ainda, convocado a atuar como difusor de ideologias do Estado na sala de aula (VILLELA, 2003); isso só seria possível mediante uma determinada orientação na sua própria formação:

É nesse contexto que reconhecem a necessidade de *formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam difundir* – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava (VILLELA, 2003, p. 106, grifo nosso).

Ademais, para ser professor havia um perfil mínimo; como exemplo, podemos citar as exigências para o ingresso nas escolas normais de Niterói: ser maior de dezoito anos, de nacionalidade brasileira, saber ler e escrever, ter bons costumes. A seleção de professores segundo critérios morais relacionava-se às posições ideológicas dos futuros docentes.

A ênfase na conduta moral do professor e a pouca exigência quanto à sua qualificação profissional (sobretudo quando se tratava de atuação em escolas de primeira classe) nos sugere que, na concepção dos dirigentes da província, a escola

para o povo destinava-se mais a moralizar e disciplinar do que propriamente a instruir (VILLELA, 2003, p. 125).

Durante a reforma republicana criou-se o cargo dos inspetores com as tarefas de controle e orientação pedagógica dos professores, pois o Estado detinha o controle sobre a preparação, o recrutamento, a seleção e o trabalho dos docentes. Isso era fundamental para o Estado gerir o aparelho escolar em conformidade com o ideal do magistério na época. Além do trabalho técnico, os inspetores deveriam “[...] diagnosticar e propor soluções para as questões de ensino mais do que simplesmente fiscalizar” (CATANI, 2003, p. 594).

Com o passar do tempo, a demanda cresceu e se fez necessário buscar os professores adjuntos formados na prática, no contato com os professores em exercício tornando-se auxiliares dos últimos, pois se acreditava que: 1) haveria menos gastos com investimentos na docência; 2) por meio deste novo tipo de formação para futuros professores, por imitação dos professores formados atuantes, garantindo-se o domínio do método pelos recém-formados. A prática tornou-se a base da formação docente, transformando as Escolas Normais em

[...] lugar de demonstração dos métodos de ensino pelos professores mais experientes que dominavam suas técnicas, e, por parte dos futuros mestres, constituía-se no espaço de observação e aplicação dos procedimentos observados em atividades de participação e regência de classe (COUTINHO, [201-], p. 9).

Durante o período republicano instauraram-se discussões sobre a supressão dos castigos corporais como prática disciplinar, críticas ao modelo do ensino tradicional, e a busca de novas didáticas às tarefas dos professores.

1.2 O professor como facilitador da aprendizagem

Durante o século XX surgem fortes críticas pelos educadores em relação ao ensino tradicional (CUNHA, 2001). Neste período a ideia do pragmatismo conquista ênfase como perspectiva. O termo é derivado do grego e significa prática, ação. O pragmatismo: “Opõe-se a toda filosofia idealista e ao conhecimento contemplativo, puramente teórico. É antiintelectualista, privilegiando a prática e a experiência” (ARANHA, 1996, p. 171). Essa orientação teórico-metodológica contraria toda a forma de sistema fechado, os métodos verbais e objetiva a criação de métodos mais adequados e concretos para conhecer a realidade.

O principal representante do pragmatismo foi William James, mas John Dewey, em 1900, apropriou-se do ideal para pensar a educação, na perspectiva de sua democratização. Ele foi um pedagogo americano da escola ativa, cujo pensamento era que quanto mais desenvolvida uma sociedade, mais o indivíduo social deve ser requisitado a participar dessas transformações, pois a existência do homem e sua história alteram-se a cada momento. A sociedade em constante transformação demanda que os cidadãos sejam formados segundo um novo método de ensino, mais democrático e, portanto, diferente do método tradicional (CUNHA, 2001).

Nas décadas de 20 e 30 do século XX, Dewey escreve sobre a democratização da educação. Seu discurso se filia à corrente pedagógica conhecida como Escola Nova, também conhecida como pedagogia ativa, que se confrontava com o modelo de professor tradicional, ao propor que os alunos fossem centrais no processo educativo, tornando-se signatários de uma formação mais global, que possibilite o desenvolvimento da criatividade, da espontaneidade, num ambiente criado especialmente para eles. Assim, o professor deveria, ele mesmo, ser formado para aplicar os novos métodos de ensino que favorecessem a iniciativa, a autonomia, adequados à constituição de uma sociedade democrática. A Escola Nova buscou dar mais ênfase aos processos do conhecimento do que ao produto, para além do fato de ser centrado nos alunos. As escolas deveriam ter laboratórios e oficinas onde seria estimulada a iniciativa deles, valorizou os exercícios físicos, atividades de percepção e motricidade, jogos, e dentre outras habilidades. Com a inserção de métodos estimuladores de espontaneidade, isso se deu partindo-se do pressuposto de que a criança teria um funcionamento da mente específico, peculiar, não podendo ser tratada como uma miniatura do adulto ou um adulto incompleto (ARANHA, 1996).

É importante ressaltar que a Escola Nova foi um movimento que recebeu forte impulso nos anos 1920, a partir dos estudos do biólogo Jean Piaget, sobre a relação entre a criança e o conhecimento, engendrando a difusão de novas ideias pedagógicas no Brasil que atingiram as dimensões de um verdadeiro movimento educacional:

Este movimento ficou genericamente conhecido por “Escola nova” ou “Escola ativa”. Mário Sérgio Vasconcelos, autor da principal obra sobre a difusão da ideias de Piaget no Brasil, inicia sua análise com um capítulo intitulado “O movimento da Escola Nova: abertura do espaço para a difusão das ideias de Piaget”. O movimento da escola nova é definido por um dos seus principais representantes, Lourenço Filho, como “um conjunto de princípios que orientaram propostas pedagógicas em vários países”. Estes princípios se contrapunham aos princípios da pedagogia tradicional de tal maneira que o foco da nova pedagogia privilegiava o aspecto psicológico sobre o lógico; os métodos em lugar dos conteúdos; o aluno e não o professor; o interesse em vez do esforço; a espontaneidade em contraposição à disciplina; enfim, uma

pedagogia de inspiração experimental fundamentada na biologia, na psicologia e na sociologia, em lugar da inspiração filosófica dada pela ciência da lógica (SOARES, 1999, p. 2).

No Brasil, nos anos de 1930, com a industrialização e a urbanização que direcionavam o país ao desenvolvimento e à modernização, os setores de produção necessitavam da mudança dos comportamentos, dos hábitos, dos pensamentos dos indivíduos, e, para tais, a escola passou a ser vista como o local ideal, um espaço privilegiado de transformações e a educação como instrumento importante para a construção da sociedade democrática, cooperativa. As concepções do filósofo Dewey são introduzidas no país por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros intelectuais que participaram da formulação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Para Anísio Teixeira, a ideia era apropriar-se das teorizações de Dewey para propor na conjuntura do Estado Novo uma nova pedagogia em que se valorizassem: a centralidade no aluno, a democratização da escola pública, a constituição de uma sociedade democrática por meio da educação (CUNHA, 2001).

As ideias de Piaget foram difundidas no Brasil, inicialmente por Claparède, e Helena Antipoff em Minas, na década de 1920, sendo o primeiro coordenador e a segunda pesquisadora do Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, que veio a ser dirigido, em seguida, pelo próprio Piaget, em 1921 (SOARES, 1999, p. 3).

Surge a concepção de uma nova educação no país em que o aluno não mais deveria ser tratado como um mero receptor de conteúdos, mas, como criança possuidora de subjetividade, de interesse, que interage com o meio físico e social. Aos professores, caberia a responsabilidade de descobrir os reais interesses das crianças, além de facilitar a constituição de novos hábitos, atitudes e pensamentos:

O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através de interação com o meio. O conteúdo da educação deveria consistir em experiências que o aluno reconstrói. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam (MIZUKAMI, 1986, p. 38, grifos nossos).

A pedagogia pragmática, ativa e centrada no aluno, propõe que “Não existe, portanto, modelos prontos nem regras a seguir, mas um processo de vir-a-ser” (MIZUKAMI, 1986, p. 38). A nova ideia de educação é considerada como um processo em que se busca conduzir o indivíduo a conquistar a autonomia, longe de regras e normas impostas de forma acabada, definitiva, como no ensino tradicional, mas construída pelos próprios alunos para que vivenciassem um caminho de auto descoberta, de iniciativas próprias num determinado meio

em que fossem capazes de, por si próprios, buscar, escolher, conhecer. Tal visão de aprendizagem altera as tarefas do professor:

Assim, em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante [...] Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido (SAVIANI, 1988, p. 21, grifos nossos).

Partindo-se do pressuposto de que todos os alunos possuem potencialidades, convoca-se o professor a ser um facilitador e um desencadeador das experiências. O aprendizado se dá por meio do trabalho, da prática do aluno, num ambiente rico com atividades com destino a um “[...] saber oriundo da experiência e destinado à solução dos assuntos humanos” (CUNHA, 2001, p. 88). O professor deve ter por objetivo levar os alunos a se manifestarem espontaneamente, induzindo-os a buscar aquilo que desejam. Sob a mediação do professor, os alunos deverão realizar suas próprias avaliações e, a partir destas, ganharão capacidade para retomar suas atividades, produzindo novos conhecimentos a partir de seus próprios critérios, hipóteses formuladas durante o processo. Nessa abordagem, a competência exigida ao professor é

[...] unicamente, na habilidade de compreender-se e de compreender os outros. [...]. A autenticidade e a congruência são consideradas condições facilitadoras da aprendizagem, as quais, por sua vez, irão facilitar um processo de autenticidade ou congruência na pessoa ajudada. Isso igualmente implica que *o professor deva aceitar o aluno tal como é e compreender os sentimentos que ele possui.* Aceitando o aluno e compreendendo-o empaticamente, o professor fará, de sua parte, tudo para a criação de um clima favorável de aprendizagem (MIZUKAMI, 1986, p. 52, grifos nossos).

Na década de 1930, no Brasil, ao mesmo tempo em que os educadores signatários do movimento da Escola Nova difundiam o ideário deweyano de educação, ainda havia os internatos femininos, que se dedicavam ao ensino do bordado, da música, da puericultura, da etiqueta, das orações e rudimentos de leitura. Essas instituições contribuíram para cumprir os anseios das famílias ricas em relação aos estudos das filhas, de proporcionar a formação voltada ao refinamento social (CASTRO, 2003).

A formação dessas mulheres orientava-se para exercer no futuro o papel de educadoras nos lares. A presença da mulher na docência caracterizava-se por uma escolha

condicionada pelo papel atribuído a ela na família. A mulher era encaminhada ao Magistério por se tratar da opção de trabalho mais próxima da tarefa doméstica de cuidado das crianças, de modo que tal atividade significava o prolongamento da atividade no lar (TANURI, 2000). Nesse sentido, o currículo de formação de professores desenvolvia habilidades “[...] consideradas indispensáveis às suas responsabilidades de futuras mestres e mães das classes dirigentes, mas compunham também o currículo mínimo do curso primário da escola pública [...]” (CASTRO, 2003, p. 60).

Embora fuja dos objetivos do presente trabalho, não podemos deixar de pontuar que, num momento em que é introduzida no Brasil a Pedagogia ativa, pragmática e centrada no aluno, a representação de professor era de uma figura feminina que exercia um trabalho com estatuto de prolongamento das tarefas domésticas. Isso leva a uma interessante problemática que poderá ser objeto de futuras investigações científicas: haveria uma convergência entre a pedagogia centrada no aluno e a representação social da professora como cuidadora que poderia ter influenciado positivamente as pedagogias de marca espontaneista no Brasil?

De qualquer modo, a presença da mulher na docência foi-se ampliando, ainda que o salário e as condições de trabalho permanecessem péssimas, uma vez que se atribuía os baixos salários das mulheres ao fato de não terem a responsabilidade do sustento da família (TANURI, 2000).

Com o tempo, o currículo dos cursos das Escolas Normais tornou-se mais seriado com disciplinas de Didática, Música, Álgebra, Desenho, História Universal e Nacional – a História, que antes era embutida no conteúdo religioso, desmembra-se (VILLELA, 2003).

O Curso de Pedagogia foi criado por meio do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, para a formação de professores habilitados nas instituições que ofereciam os Cursos Normais. A formação teórica oferecida no Curso de Pedagogia consistia em:

[...] domínio de grandes disciplinas com carga horária ampla, mas em número reduzido, facilitando o estudo aprofundado; a centralidade dos clássicos na formação; o trabalho com uma bibliografia predominantemente importada, exigindo dos alunos o domínio de diversas línguas; um alto grau de investimento no estudo para cumprir as exigências dos trabalhos acadêmicos; e a marca notadamente tradicional do curso, com aulas expositivas, trabalho metódico de interpretação dos textos e exames de arguição oral [...] (CRUZ, 2009, p. 1193).

Os alunos de pedagogia recebiam listas de aproximadamente 20 livros, para lerem durante todo o ano, predominantemente na língua francesa e inglesa. A formação destes professores era baseada em estudos teóricos.

O perfil dos primeiros formadores de professores do Curso de Pedagogia provinha do contexto em que esses foram formados, ou seja, das diferentes tradições disciplinares apreendidas nas determinadas instituições da época: as Escolas Normais, colégios e seminários de padres e institutos de educação. A convivência com a erudição, as culturas e o ecletismo trazidos por esses professores contribuíram para influenciar e marcar o caráter profissional dos estudantes durante a formação.

Nas décadas de 1960 e 1970, a formação de professores e, em especial, os cursos de Pedagogia, receberam influências da corrente pedagógica tecnicista para formar os especialistas em educação, para diferentes tarefas no meio educacional. Essas tendências contribuíram para definir o papel a ser exercido pelo pedagogo. Os cursos de Pedagogia direcionavam-se a formar técnicos de alto nível para atuar na: administração escolar, orientação educacional, supervisão e inspeção de escola, além da habilitação para ensinar em cursos de magistérios (CRUZ, 2009).

Essa tendência de profissionalização foi discutida por teóricos que criticavam a Escola Nova. Os Teóricos frankfurtianos falavam da necessidade de resgatar o conceito de emancipação humana dado pelo Iluminismo e que foi desviado em consequência da dominação do capital sobre a ciência e a técnica para atingir seu objetivo de lucros acumulativos. Na sociologia da educação um grupo de pensadores agrupados como crítico-reprodutivistas discutiam que, apesar da Escola Nova se dizer única, ela era dualista, pois, ao invés de democratizar a sociedade, estava contribuindo para uma sociedade dividida em classes, pois estava aberta a todos, porém não era adequada às necessidades dos filhos dos proletariados, sendo altamente seletiva, de modo que a evasão, a exclusão, o fracasso, eram os mecanismos por meio dos quais esses alunos eram expulsos do sistema escolar (ARANHA, 1996).

1.3 O professor como artífice na moldagem de comportamentos

Em meio à conjuntura do autoritarismo tecnocrático instituído em Paris como consequência do movimento de maio de 1968¹, no Brasil, houve o regime militar (1964 –

¹ O maio de 1968 foi uma data em que ocorreu o auge de um movimento social e cultural que vinha se esboçando desde o pós-segunda Guerra Mundial, em Paris, cenário do encontro dos Híppies, das feministas, dos estudantes e dos trabalhadores, numa grande mobilização que agitou o mundo ocidental. A população do campo emigrava em massa para as cidades, com esperança de melhores condições de vida, aumentando o proletariado. Eles vinham da roça, expulsos pelas novas tecnologias que chegavam para transformar o trabalho no campo,

1984) momento em que se pode reproduzir tal autoritarismo tecnocrático, do cerceamento de direitos individuais e políticos. O período da ditadura militar e as implicações deste regime de exceção sobre a educação foram exaustivamente explorados por autores como Cunha e Góes, Germano e Carvalho; Costa, sendo que estes autores sintetizaram tal estado da seguinte maneira:

Pode-se caracterizar o Regime Militar, no que concerne a sua forma de Governo, no sentido gramsciano, como uma “ditadura sem hegemonia”, pois as Forças Armadas comportaram-se como um “braço” do Estado, com função de domínio (não de direção), mas que colaboraram no processo de renovação de setores da burguesia, os quais detinham o verdadeiro poder político. Nesse sentido, tratou-se de um momento em que a sociedade política sobrepôs e eclipsou a sociedade civil (GERMANO, 2005). O mecanismo de legitimação dos governos militares brasileiros, perpetuando-os por 30 anos, deu-se, como ocorre em todos os governos totalitários, a partir de uma ideologia, justificada por um equívoco, em que se assume o recurso didático da distinção entre sociedade civil e sociedade política, como distinção orgânica e, no caso dos governos autoritários, a sociedade política sobrepõe a ação da sociedade civil (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 163).

A mais importante das conseqüências sobre a educação foi o fato de, durante este período ter sido entendida como fator de desenvolvimento, na perspectiva capitalista que reduz toda educação à formação para a venda de força de trabalho no mercado:

A consequência necessária desse equívoco no setor educacional foi que a educação escolar passou a ser utilizada, no regime de exceção, como um instrumento para assegurar a dominação econômica e o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, tentando, dessa forma, afastar os conflitos e as tensões existentes na luta pela hegemonia, emergentes na década anterior (PAULINA; PEREIRA, 2009). Tal política não podia se efetivar sem a adoção da Teoria do Capital Humano (doravante TCH) como eixo norteador das políticas educacionais, em que a educação era vista como fator de desenvolvimento econômico, pela sua potencialidade para a formação de capital humano. Na perspectiva da THC, tal desenvolvimento é produto de investimentos em educação ou em treinamento, propalando a ideologia de que a escolaridade do indivíduo proporciona, mediatamente, a ampliação das oportunidades (CARVALHO, COSTA, 2012, p, 164).

É nessa conjuntura de educação reduzida à instrução e treinamento para o trabalho que o Brasil estabelece acordos com agências norte americanas para empreender uma reforma educacional segundo a tendência do tecnicismo pedagógico, enfatizando o desenvolvimento

empregando-se nas indústrias e no comércio. Na década de 1960, os EUA empreendia a massificação do ensino universitário, uma onda que se espalhou pelo mundo, formando um contingente de estudantes que acreditavam na mudança sua vida por meio dos estudos universitários e, como decorrência, na mudança do mundo por meio da Revolução Cultural. Em 1968, houve uma união entre proletários e estudantes nas mobilizações pela reivindicação de um mundo melhor, sem guerras, sem exploração do homem pelo homem nas relações de trabalho, sem opressão à mulher. (Cf. HOBBSBAUWM, 1995).

de recursos tecnológicos e didáticos, com repercussões imediatas sobre o fazer pedagógico do professor, pois,

A perspectiva que orientava a execução dos acordos MEC/USAID pode ser definida como *tecnicista, evidenciada no destaque dos métodos e das técnicas de ensino, em detrimento da centralidade do professor e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem*. O Simpósio organizado em 1964 e o Fórum “A educação que nos convém”, em 1968, evidenciaram a proposta pedagógica do Estado militar. O primeiro propunha que a escola primária deveria capacitar para a realização de atividades práticas e o secundário teria que preparar profissionais que contribuíssem para o desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com a demanda de mão de obra qualificada (CARVALHO, COSTA, 2012, p. 165, grifos nossos).

Durante o regime militar, as reformas do ensino de primeiro e segundo grau, ao concretizarem a justaposição do ensino propedêutico com o profissional, fracionaram o currículo dos cursos de formação de professores:

Com o avanço da tecnologia, é exigida a formação de técnicos especializados e, mais ainda, uma organização do trabalho voltada para o aumento da produtividade, eficiência e eficácia. Para tornar possível essa meta, teóricos propõem técnicas de racionalização (ARANHA, 1996, p. 183).

Uma vez que a educação é entendida como fator de desenvolvimento, a escola ganha o estatuto de lócus, por excelência de disciplinamento para o trabalho, treinamento de habilidades e desenvolvimento de capacidades, a didática não poderia ser outra senão a inspirada na teoria do comportamento ou behaviorismo, que considera a experiência como base do conhecimento. Nessa teoria, a moldagem do comportamento do aluno é condicionada por fatores externos (estímulos) que irão contribuir à aquisição de novas habilidades. Trata-se da supervalorização da experiência e do pragmatismo levados às últimas conseqüências, o que romperia com o ensino espontaneista, substituído pela moldagem de comportamentos e viria ao encontro aos princípios e métodos às exigências de racionalização com vistas ao aumento da produtividade, da eficiência e da eficácia na escola, impondo-se ao professor tarefas diversas daquelas impostas pela pedagogia tradicional ou escolanovista:

Do ponto de vista da didática, a desvinculação entre a teoria e a prática é mais acentuada, por isso é possível impor ao educador a função de executor de instruções e estratégias de ensino e avaliação (VEIGA, 1996). Na Pedagogia Tradicional, a centralidade do processo ensinoaprendizagem se concentrava no professor, com a supervalorização do ensino, tendo a aprendizagem como conseqüência. Na Pedagogia Nova, o foco desloca-se para o aluno, com valorização da relação intersubjetiva entre professor e aluno como fator decisivo no processo ensinoaprendizagem. Houve um deslocamento da ênfase para a aprendizagem, de modo que o ensino foi secundarizado e a atividade do professor entendida como colaboração ao aluno. Na Pedagogia Tecnicista, o elemento principal foi a organização racional dos meios, do método e da

técnica, de modo que professores e alunos ocupam posição secundária no processo de ensinoaprendizagem, na condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam sob responsabilidade dos *experts*, técnicos habilitados, neutros, objetivos e imparciais (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 169).

Trata-se da imposição de uma didática em que o central é o processo de condicionamento com vistas ao desenvolvimento das habilidades do indivíduo, na medida em que tal processo molda os comportamentos. O intuito do behaviorismo é trabalhar com estímulos e reforços externos, reforçando positivamente os novos comportamentos adequados adquiridos pelo aluno por meio da recompensa e, negativamente, por meio das sanções mediante os comportamentos inadequados aos fins estabelecidos. Portanto, preparar o ambiente é tarefa do professor, pois é suma importância a organização e planejamento por contingências dos estímulos, pois, estes dois últimos implicam o alcance do comportamento desejado. Busca-se, segundo este método, o controle do comportamento dos indivíduos e a escola é o lugar ideal para se trabalhar este objetivo:

A escola é considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar forma peculiar de controle, *de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter*. Cabe a ela, portanto, manter, conservar e em parte modificar os padrões de comportamento aceitos como úteis e desejáveis para uma sociedade, considerando-se um determinado contexto cultural. A escola atende, portanto, aos objetivos de caráter social, à medida em que *atende aos objetivos daqueles que lhe conferem o poder* (MIZUKAMI, 1986, p. 29, grifo nosso).

Bloom (1981) parte da premissa de que não existem alunos que aprendem mais e alunos que aprendem menos. A aprendizagem dependerá de condições favoráveis e desfavoráveis. O professor deve utilizar no processo de aprendizagem de técnicas, estratégias que favoreçam o domínio, o *feedback* e os procedimentos corretivos, proporcionar a motivação, sob a forma de trabalhos de casa, livros para estudo, exames, das quais, dependerá o sucesso da correção e de um nível superior de aprendizagem.

Villani e Pacca (1997), destacam um novo perfil docente no Brasil, que se constitui em artífice da moldagem de comportamentos, aplicando os estímulos e os reforços, atuando como fonte de motivação da aprendizagem do aluno. O professor é convocado a repensar seu comportamento na sala de aula, pois, apesar de a centralidade do aprendizado não estar nele, mas nas tecnologias do ensino/aprendizagem, ele sofria a culpabilização pelo fracasso escolar, pois este é justificado pela má qualificação do professor e falta de criatividade (BLOOM, 1981; SANTOS, 2004). Neste método de ensino-aprendizagem, as novas tarefas do professor se voltam ao

[...] envolvimento do aluno; controle de contingências; *feedback* constante que forneça elementos que especifiquem o domínio de uma determinada habilidade; apresentação do material em pequenos passos e respeito ao ritmo individual de cada aluno (MIZUKAMI, 1986, p. 32).

1.4 O professor desafiador

Durante os anos 1970, ao mesmo tempo em que o tecnicismo pedagógico era um discurso que conquistava a hegemonia no meio educacional, os educadores e pesquisadores construtivistas não deixavam de disputar a orientação pedagógica para as políticas educacionais. Entretanto, nenhuma das tendências escapavam ao lema do aprender a aprender, uma vez que cometiam o equívoco de procurar negar tudo o que pusesse fazer referência ao ensino tradicional, de modo a considerar que “[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2003, p. 8).

Embora o construtivismo tenha sido introduzido no Brasil no início do século XX, a partir dos anos 1980, com a difusão dos trabalhos de Emilia Ferrero e Ana Teberosky, ganham relevo as discussões pedagógicas sobre se o conhecimento seria resultado de uma construção contínua, envolvendo uma interação social, entre o indivíduo e o objeto, gerando assim, a invenção, a descoberta, o conhecimento (ARANHA, 1996). Essa discussão vai intensificar-se bastante na década de 1980, ocorrendo uma institucionalização do construtivismo, de modo que é introduzido nos sistemas escolares estaduais, municipais públicos com estatuto de orientação pedagógica oficial, embora Lauro de Oliveira Lima já publicasse suas análises sobre o pensamento de Piaget e sua importância para a Educação desde a década de 1960:

O processo de institucionalização da teoria piagetiana em práticas pedagógicas, desencadeado pelas experiências iniciadas por educadores ligados ao movimento da Escola Nova, teve novo alento, a partir dos anos 70, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692/71), que abriu espaço para a realização de experiências pedagógicas nas quais os educadores e pedagogos puderam elaborar e executar novas propostas e métodos de ensino, também neste período ocorreu a expansão das "escolas alternativas"; finalmente, a partir dos anos 80, um novo fenômeno ocorre com a introdução dos estudos de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da escrita e a conseqüente difusão do construtivismo escolar que contaminou sistemas de ensino municipais, estaduais e escolas particulares, inclusive as confessionais (SOARES, 1999, p. 5).

A teoria construtivista postula que o conhecimento é adquirido por meio do mecanismo da desequilibração e reequilibração, em que o meio ambiente oferece um problema e o indivíduo mobiliza recursos mentais, adquire esquemas que deverão ser aplicados na resolução do problema, o que se conhece como perspectiva interacionista. Cabe, pois, ao professor, oferecer materiais concretos e criar situações com o objetivo de estimular a atividade da criança, sua ação sobre o objeto e a construção de suas próprias hipóteses, verdades e comprovações destas a partir dos problemas propostos (ASSIS; MANTOVANI, 2010). Nesse processo, a equibração é entendida como momento privilegiado da relação entre o homem e o meio ambiente, promovendo a aquisição do conhecimento,

Ou seja, o homem é um ser *histórico-social*, e por isso a maneira de apreender a realidade é um processo dinâmico que se expressa de formas diferentes no tempo. A história é entendida como experiência do indivíduo, ou do grupo a que pertence: sempre que surgem fatores novos, as antigas estruturas lógicas se desfazem, sendo necessárias outras formas de equibração (ARANHA, 1996, p. 184, grifo do autor).

Piaget estudou o processo do desenvolvimento cognitivo da criança com base na psicologia genética, investigando tal processo, considerado, por ele, dinâmico, desde o nascimento da criança até a sua adolescência. Sua teoria aponta que o processo do conhecimento se torna mais complexo conforme a criança se desenvolve, passando de um estágio para outro, e, que a consciência do indivíduo nasce do seu interior e depois se exterioriza, isto é, um processo de desenvolvimento mental em que: “À medida que a influência do meio altera esse equilíbrio, a inteligência, que exerce função adaptativa por excelência, restabelece a auto-regulação”. Assim, os conteúdos a serem ensinados devem ser adequados a cada estágio do desenvolvimento intelectual e afetivo da criança e, cabe ao professor, ser dotado de qualificação para acompanhar o aluno em seu processo de redescoberta do conhecimento, propor desafios, apreender os sinais de seu desenvolvimento. Os educadores construtivistas destacam a importância da formação do professor para compreender o processo do desenvolvimento mental do indivíduo e como se dá a aquisição do conhecimento (ARANHA, 1996, p. 184).

As teorias construtivistas ao constituírem concepções mais dinâmicas e plásticas de interação entre sujeito e objeto, homem e mundo, objetivam superar o inatismo das teorias tradicionais, entretanto, não distanciando, a afetividade desta perspectiva:

O construtivismo realça justamente a capacidade adaptativa da inteligência e da afetividade, dando condição para que o processo de amadurecimento não seja

ilusório, o que acontece quando resulta de pressões externas sem a “gestação” por parte do sujeito (ARANHA, 1996, p. 187).

A tarefa indicada ao professor na teoria construtivista é que ele seja um facilitador e dotado de criatividade, contribuindo no processo de aprendizagem do aluno, proporcionando seu desenvolvimento por meio de atividades como a criação de situações problemas, promovendo desafios aos alunos por meio de trabalhos com raciocínios lógicos, hipóteses, orientando-os a trabalhar o mais independente possível (MIZUKAMI, 1986).

O objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos etc., e sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real (MIZUKAMI, 1986, p. 71).

Portanto, cabe ao professor, nessa perspectiva, a tarefa de ser criativo na organização do ambiente e dos métodos para possibilitar ao aluno a aquisição do conhecimento por si mesmo. Duarte (2003) aponta que essa criatividade requerida não objetiva a busca da transformação da realidade do aluno, mas à adaptação dele nela.

1.5 As novas atribuições aos professores na contemporaneidade

As novas tarefas atribuídas ao professor na conjuntura atual não podem deixar de ser analisadas em relação às transformações políticas no país, especialmente na década de 1990, uma vez que, desde a crise energética e do capital da década de 1970, em todo o mundo, as nações buscam respostas às transformações sociais e econômicas, que passam a demandar da classe trabalhadora como um todo uma nova e mais intensa relação com o trabalho, a partir da premissa de que o aumento da produtividade é a saída para a crise. A repercussão disso na escola é que para formar o novo perfil de trabalhador requerido no mundo da produção, a escola tem sido pressionada a oferecer uma formação à classe trabalhadora correspondente a suas novas demandas.

No Brasil, na década de 1990, foi implementada como política estatal a doutrina neoliberal, cujos elementos centrais foram: a intensificação do capitalismo financeiro, a quebra dos sindicatos, o incentivo às privatizações, o estímulo do trabalho voluntário, o reconhecimento de instituições privadas sem fins lucrativos como organizações sociais que passam a cumprir tarefas de distribuição de direitos sociais que antes eram da competência dos entes federados e, o modelo de Estado Mínimo que descentraliza suas tarefas,

transferindo-as a outros setores e se torna menos provedor de serviços públicos, de forma que se torna mais centralizador de decisões, fiscalizador, fomentador, legislador. Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) que se implementou com ênfase o modelo do Estado Mínimo Neoliberal, orientador de uma reforma de aparelho de Estado adequando-o aos interesses da classe burguesa (SILVA Jr., 2002).

Os trabalhadores foram convocados a aderir novos comportamentos no trabalho: mais flexíveis, versáteis, polivalentes, multifuncionais, novas competências e habilidades voltadas à lógica do mercado em consequência dos avanços da tecnologia, da robótica e da automação. Para desenvolver, estimular e garantir trabalhadores com esse perfil, o setor educacional passou a ser o alvo de mudanças com a função de adaptar os trabalhadores à nova sociedade capitalista neoliberal, pois a escola capitalista é voltada a formar sujeitos adequados ao mercado de trabalho, bem como, para uma participação social que se esgota no direito ao voto e à auto organização sob forma de organizações da sociedade civil, para se tornarem responsáveis pela oferta e garantia de serviços sociais públicos por meio da cooperação, da coletividade, do voluntariado, da solidariedade. O professor passa a ser convocado a atuar como mediador nessa formação, na escola, devendo assumir novas práticas, didáticas e responsabilidades.

Mediante os desafios de manutenção da coesão social impostos pela conjuntura neoliberal, diversos estudiosos atribuem à escola e ao professor tarefas diversas. Tendo em vista que o nosso recorte é a categoria do professor no Brasil, a partir da década de 1990, buscaremos destacar as análises de pensadores da educação brasileira para nos auxiliar a compreender as novas tarefas atribuídas aos professores para colaborarem na formação de um trabalhador mais flexível e integrado, que se submeta a um mundo do trabalho que, para além da exigência do emprego da força física e capacidades intelectuais, capture sua subjetividade:

Em outras palavras, como se o homem, na condição de trabalhador, tivesse sua subjetividade esmiuçada, esquadrinha, dirigida, controlada, em suma, capturada, sob este governo, e realizado o ideal de ser que somente executa e outros pensam por ele (ROSA, 1999, p. 4).

Mediante a situação do aprofundamento das desigualdades sociais no neoliberalismo, diversos educadores atribuem à escola o papel de lócus de irradiação de uma nova consciência, definindo-a como

Preparação para a participação social, em termos de fortalecimento de movimentos sociais, não apenas os que envolvem setores localizados, baseados em

interesses comunitários mais restritos, no bairro, na região, nos pequenos grupos, organizados em associações civis, entidades não-governamentais (LIBÂNEO, 2009, p. 25, grifos do autor).

Ocorre uma supervalorização da participação da comunidade na escola, com vistas ao desenvolvimento da solidariedade, da conscientização, da afetividade, da interdisciplinaridade, levando os alunos a compreenderem a realidade para poder transformá-la.

Na concepção de Libâneo (2009) o professor contemporâneo deve se colocar como um crítico às transformações atuais. Para isso, precisa ter uma formação sólida capaz de levar os alunos a pensar como intervir e como enfrentar os problemas sociais. O autor aponta que os problemas da sociedade podem ser combatidos por meio de uma mobilização baseada na solidariedade, o que significa estar ao lado dos excluídos e combater os efeitos das desigualdades sociais por meio de medidas concretas.

[...] é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas. A partir disso, *a escola tem um grande papel no fortalecimento da sociedade civil, das entidades, das organizações e movimentos sociais. Ora, tudo o que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores* (LIBÂNEO, 2009, p. 8-9, grifos nossos).

O autor atribui aos professores responsabilidades relacionadas à produção de uma consciência mais participativa e democrática, e considera a capacidade da escola de promover a transformação social, abstraindo as condições concretas e que se produz e reproduz o *status quo* no capitalismo.

Libâneo (2009), assim como os pensadores da educação cujo pensamento se alinha à Escola Nova, ao construtivismo e ao behaviorismo sustentam teorias pedagógicas que não são mais do que deslizamento do discurso pedagógico para o psicológico, incorrendo numa supervalorização do indivíduo e das relações intersubjetivas no processo ensino/aprendizagem, como se a aprendizagem dependesse, antes de tudo, de disposições internas e como se a escola pudesse, por meio da intervenção nas relações intersubjetivas entre os indivíduos, contribuir para construção de uma sociedade mais solidária, tornando-se uma redentora dos problemas sociais como a exclusão, a intolerância e outros que decorrem do acirramento da exploração do homem pelo homem no mundo da produção:

Compreende-se então que [...] por referencia à pedagogia tradicional *tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade [...]* Em suma, trata-se de uma teoria pedagogia que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1988, p. 20 – 21, grifos nossos).

Tais correntes pedagógicas partem da premissa de que cada ser é diferente e único, o que demanda a cada um, um tratamento, abstraindo o fato de serem os homens todos parte do mesmo gênero humano, circunscritos a uma história comum (SAVIANI, 1988). Nessa perspectiva, Libâneo (2009) responsabiliza os professores pelo fracasso escolar, na medida em que considera que cada aluno dependeria dos instrumentos adequados para se tornar um indivíduo crítico, capaz de pensar. Enfim, propõe uma diretriz para a formação inicial e continuada de professores que os capacite para educar pessoas, tornando-as capazes de enfrentar os desafios do século XXI: a instabilidade no trabalho, a constante ameaça da exclusão, por isso a aquisição de conteúdos passa a ser secundarizada em relação à aquisição de habilidades para apreender rapidamente as novas requisições de cada trabalho, numa conjuntura de crise da estabilidade nos empregos. Nesse sentido, o lema do aprender a aprender pode corresponder às necessidades de enfrentamento de tais desafios, pois torna os indivíduos facilmente adaptáveis às mudanças de emprego:

[...] novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um, professor capaz *de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno*, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. *O novo professor precisara, no mínimo, de uma [...] capacidade de aprender a aprender*, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2009, p. 10, grifos nossos).

Delors (2003) um dos orientadores das políticas educacionais mundiais para o século XXI propõe como forma de enfrentamento dos desafios desta sociedade, as ações humanizadas voltadas à solidariedade, ao espírito comunitário, à defesa dos mais fracos, à equidade, à igualdade, à diferença, à justiça social e aos valores da democracia. Assim a escola, por ser um bem público, deve ser considerada uma instituição social pertencente à sociedade civil, e, esta última, como responsável pela mobilização humana social, objetivando por meio de ações, políticas públicas, a aprendizagem da sociedade para uma melhor convivência em comunidade.

Para Delors a qualidade da educação só melhorará na medida em que haja investimentos na formação, no recrutamento e nas condições de trabalho do professor, “[...] pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas” (DELORS, 2003, p. 153). Contudo, a formação requerida do professor, na aceção do autor, deve capacitá-lo para auxiliar na administração da questão social a partir da escola:

Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas (DELORS, 2003, p. 154, grifos nossos).

A ideia do autor é atribuir ao professor, considerado agente de mudanças, o cumprimento de novas tarefas, no âmbito de um processo de ensino-aprendizagem que forme os sujeitos para a paz, a tolerância, a adaptação à instabilidade no trabalho, que são aspectos da questão social contemporânea, bem como, participar da inserção de novas tecnologias no contexto escolar, como o ensino à distância. Nesta perspectiva, observa-se que ocorre um deslocamento do ensino intencional, planejado e efetivo para a gerência do processo de auto descoberta, pelo aluno, no âmbito da tradição construtivista:

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes (DELORS, 2003, p. 157, grifos nossos).

Salienta-se que, nesse discurso, a autonomia consiste em atribuir à escola, aos professores e alunos a responsabilidade para combaterem os problemas da sociedade, entendida como meio para o desenvolvimento intelectual.

Tonet (2005) aponta que tais pedagogias, com visão progressista e caráter idealista, são plenas de princípios especulativos, pois se estabelecem a partir de uma apreensão aparente e superficial do fenómeno educacional que não contribuem para a emancipação humana, na medida em que pressupõem que a luta de classes poderá ser superada por meio da educação escolar para a paz, a tolerância e a adaptabilidade, apesar das contradições da realidade.

Cunha (2003, p. 199) aponta que a formação continuada de professores nas instituições de nível superior na contemporaneidade, consiste, antes, da certificação de saberes tácitos do que aquisição de conhecimentos novos pois, “[...] a tendência é que sejam reconhecidos conhecimentos, habilidades e competências adquiridos fora dela, assim como o estudo independente, visando desenvolver a autonomia profissional e intelectual”. Isso nos leva a indagar qual seria o objetivo desses cursos se não se constituem em oportunidades de desenvolvimento intelectual dos professores? A certificação de experiências e habilidades adquiridos no dia-a-dia do trabalho é uma política que colabora para o fortalecimento da identidade profissional do professor?

Hall (2011) aponta que a identidade é construída historicamente e o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Nas sociedades modernas tem acontecido uma crise de identidade que está descentralizando o sujeito tanto de seu meio quanto de si mesmo, deixando de possuir uma identidade essencial, fixa, permanente. Se o professor é apartado de sua atividade precípua – o ensino – para assumir outras atribuições na escola, isso poderia gerar crise de identidade profissional?

No Brasil, temos observado políticas de formação continuada de professores que não têm a centralidade no aperfeiçoamento do ensino, mas que consistem numa instrumentalização para o enfrentamento de problemas sociais que os alunos filhos da classe trabalhadora e levam para a escola, além daqueles enfrentados pela comunidade no entorno escolar:

Os programas, majoritariamente, visam à formação inicial e/ou continuada de professores, para que os professores atuem como colaboradores na administração de problemas sociais, a partir do espaço escolar, nas interações com os alunos advindos de famílias da classe trabalhadora, para além de sua função de ensinar conteúdos relativos a sua formação pedagógica e científica específica. Os programas são fundamentados em parcerias seja entre instituições públicas, seja entre instituições públicas e privadas, como as organizações não-governamentais. Verifica-se uma supervalorização das ações afirmativas, com vistas ao favorecimento de minorias em estado de vulnerabilidade (COSTA, 2013, p. 75).

Ao mesmo tempo em que se atribui novas tarefas aos professores do ensino básico verifica-se que as políticas de valorização docente tem como finalidade o controle de seu trabalho e o re-direcionamento de seu fazer pedagógico para outras tarefas, o que acaba incorrendo na sua desvalorização. Enfim, o professor passa por uma desvalorização no que tange sua identidade, sua posição hierárquica e suas tarefas educacionais.

Os sistemas de avaliações externas à escola colaboram para responsabilizar os professores pelo rendimento insuficiente dos alunos, com avaliações feitas por técnicos que

estão distantes do cotidiano escolar e desconhecem a relação aluno e professor em cada sala, ignoram todas as tarefas burocráticas da instituição exigidas aos professores além da docência (CASTRO, 2003).

As políticas públicas educacionais que orientam os docentes tendem a constituírem, seja por meio de cursos de formação continuada, pela imposição de materiais didáticos com conteúdos pré estabelecidos ou, simplesmente, pelo apelo a uma conscientização mais solidária e afetiva às novas exigências, e que:

[...] a escola é destituída de sua função social histórica de socialização de conhecimentos e transmissão do patrimônio cultural da humanidade às futuras gerações, para assumir outras funções, de natureza, antes, assistencialista, do que pedagógica (COSTA, 2013, p. 89).

CAPÍTULO 2

A ATRIBUIÇÃO DE NOVAS TAREFAS AOS PROFESSORES SOB A MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010, p.11, grifos nossos).

Durante os anos 1970, a formação continuada tinha como objetivo a atualização científica e didática dos professores, predominando um modelo individual de formação em que cabia aos professores optarem sobre os temas que deveriam aprofundar na educação continuada, com vista a contribuírem de forma eficaz para a sua práxis de ensinar (IMBERNÓN, 2010).

Contudo, sob a influência do tecnicismo pedagógico, esse modelo se transformou, de modo que nas universidades foram criados programas de formação continuada de professores com modalidades de treinamento para a aquisição de competências para uma atuação docente mais eficaz para o contexto (IMBERNÓN, 2010). Os termos treinamento e reciclagem – que guardavam estreita relação com a corrente pedagógica do behaviorismo – consistiam na estratégia de formação continuada, modelando o comportamento dos professores, com o objetivo de “[...] *adequar os professores aos tempos atuais* facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim *adaptá-la* às necessidades presentes e futuras” (IMBERNÓN, 2010, p. 19, grifos nossos).

Entretanto, tal modelo de formação continuada recebeu críticas, pelas suas deficiências que decorriam da aplicação de estratégias behavioristas de ensino, as quais são limitadas pelo fato de visarem apenas à moldagem de comportamentos visíveis e herdarem da didática tradicional a ideologia de que os recursos humanos em formação, mesmo sendo formados e estarem imersos no cotidiano de trabalho serem considerados como “*tábulas rasas*”, uma vez que,

[...] não considera as experiências e a realidade cotidiana, não valoriza as necessidades e interesses dos professores, e, sobretudo, ignora o processo de formação, centrando-se nas mudanças comportamentais imediatas, ou seja, no produto da formação (BARREIRO; PINTO; SILVEIRA, 2010, p. 9).

A irradiação do construtivismo como corrente pedagógica capaz de suprir as deficiências que a pedagogia de inspiração behaviorista não conseguia, introduziu novos

ingredientes no debate sobre formação continuada de professores. Assim, buscou-se reorientar a formação continuada como oportunidade de reflexão da prática docente, considerando-se a educação na perspectiva de um processo de desenvolvimento através do autoconhecimento, em espaços pedagógicos preparados para oferecer aos educandos em qualquer nível, desde a alfabetização à formação continuada, ações interessantes, criações subjetivas através de uma interação com o meio e os objetos (THOMAZ, 2013), de modo que a aprendizagem oferecesse um real significado, pela valorização da vivência e da experiência:

Passa-se a identificar a necessidade de a formação em serviço superar a perspectiva de mero treinamento, de instrumentalização para o ensino ou, ainda, deixar de ser realizada somente visando à atualização dos professores dentro dos conteúdos curriculares. *Recomenda-se uma formação balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e sobre o entorno para além dela* e valorizem os professores como protagonistas de sua formação (BARREIRO; PINTO; SILVEIRA, 2010, p. 9, grifos nossos).

É nessa conjuntura que se propõe ao professor não se restringir à atividade de ensino sendo, a partir de então, convocado a exercer a pesquisa em sala de aula. A ideia era de que este professor em sua prática observasse sua sala, levantasse dados, problematizasse, elaborasse e desenvolvesse projetos e ações para solucionar os problemas não somente internos da escola, mas os de fora, trazidos pelos alunos e suas famílias para o recinto escolar.

Considerava-se que as práticas do professor que lecionava e do professor pesquisador tinham suas especificidades, porém, não na perspectiva de um ser superior ao outro (BARBIERI; CARVALHO; UHLE, 1995). Na verdade, pesquisa e ensino exigiam – como exigem até hoje - esforços, métodos, instrumentos, tempos, funções, tarefas próprios a cada uma dessas atividades, de modo que as respectivas formações continuadas – para pesquisa e para ensino – não se confundem. Portanto, isso levou a indagações sobre se a inclusão da pesquisa no rol de tarefas do professor constituir-se-ia numa expansão de suas tarefas:

Se fazer pesquisa significa produzir conhecimentos, baseados em coleta e análise de dados, de forma sistemática e rigorosa, o que requer do pesquisador um trabalho com um *corpus* teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos, tendo para isso que dispor de tempo, de material e de espaço, não seria esperar demais que o professor, além de seu exigente trabalho diário, cumprisse também todos esses requisitos da pesquisa? (ANDRE, 2005, p. 59, grifo do autor).

Os cursos de formação continuada tornaram-se, cada vez mais, interdisciplinares, a partir da premissa de que os problemas externos trazidos pelos alunos para as escolas, como a violência, a relação com o meio ambiente, as deficiências relacionadas à prevenção da saúde,

poderiam ser trabalhados por meio da abordagem interdisciplinar. Os órgãos nacionais e internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), passaram a compreender que muitos dos problemas educacionais estão relacionados aos problemas sociais, então induzem que o professor deve atuar como regente das aulas, mas também como pesquisador dos empecilhos internos e externos para o sucesso dos alunos e da escola.

Entretanto, conforme já mencionado, existe uma diferença entre o ato pedagógico e o ato de pesquisa. Nesse momento, cabe resgatar a especificidade do ensino, anteriormente discutida:

O que se espera dos professores da escola básica? Que eles assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade. Essa é, sem dúvida, uma tarefa extremamente difícil, desafiadora, exigente. Reconhecer sua importância e complexidade, no entanto, não significa confundi-la com a pesquisa, nem igualá-la a ela (ANDRE, 2005, p. 58, grifos nossos).

Isso não significa que assumimos uma posição de hierarquização das atividades de ensino e pesquisa, em que a última teria mais ou menos valor do que a primeira, pois ambas são dimensões essenciais da cultura: a produção do conhecimento sistematizado e a transmissão da herança cultural produzida pela humanidade. É fato também que os professores, ao lecionarem na educação básica não deixam de observar, criar hipóteses e desenvolver instrumentos para trabalhar problemas educacionais. Contudo, não se podem diluir as diferenças entre a formação do pesquisador e a formação do professor. Assim, defendemos que a permanente formação de professores tanto no que tange aos aspectos pedagógicos, quanto ao aspecto da atualização dos conhecimentos específicos permanecem como necessidades, mesmo após a conclusão da graduação, pois:

Independentemente das condições nas quais se efetuou a formação na graduação e da situação da escola, o professor precisa de continuidade nos estudos não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área de conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão muito mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico (BARBIERI; CARVALHO; UHLE, 1995, p. 32).

Assim, os cursos de formação continuada deveriam satisfazer essas necessidades permanentes dos professores, proporcionando-lhes a atualização de conhecimentos, mas nem sempre é isso que ocorre, como temos observado nos cursos de formação continuada oferecidos pela SECADI. Nesse sentido, os professores estão sendo convocados a receber um

treinamento para colaborarem, não só na formação de cidadãos para a resolução de problemas sociais, mas para participar diretamente na solução desses problemas, notadamente o combate direto e ativo ao preconceito étnico, à violência, à falta de saúde dos alunos, tornando-se, cada vez mais, multifuncionais, com tarefas em que acabam competindo com a função de prover a qualidade do ensino, da práxis de transmitir o saber.

Mediante as reflexões sobre a apreensão das mudanças na escola pelos organismos nacionais e internacionais e, simultaneamente, as mudanças nas orientações para a formação continuada de professor, indagamo-nos se estariam acontecendo fenômenos simultâneos e intimamente relacionados: o primeiro consiste num processo de ampliação do acesso à escola básica que oportunizou a entrada massiva dos filhos dos trabalhadores mais pauperizados, os quais levaram para o interior do recinto escolar os problemas sociais vividos a partir de sua condição de classe, demandando que a escola se adapte às suas necessidades, sob pena de fracassar como instituição de democratização do conhecimento. O segundo fenômeno consiste nas novas exigências do Estado aos professores para que atuem além do ensino, assumindo uma postura investigativa e, quem sabe, geradora de soluções, na nova conjuntura escolar. A formação continuada, pois, de espaço de aprofundamento de conhecimentos passa a ser espaço de pesquisa, produção de soluções e, indiretamente, de prescrições de novas tarefas a esses profissionais. Assim, no presente trabalho, dedicamo-nos à exploração mais intensiva do segundo fenômeno, uma vez que o problema das mudanças no perfil do alunado das escolas públicas a partir da democratização do ensino seria tema de estudos próprios (RESSINETI, 2013).

Na década de 1990, com as reformas curriculares escolares orientando as políticas educacionais para promover a democratização, a participação, a inclusão, a superação das desigualdades e injustiças, surgem novas discussões sobre o campo do conhecimento para o processo formativo dos professores (ANDRÉ; BARRETTO; GATTI, 2011).

A partir da década de 2000 observamos a hegemonia da concepção de que as atividades escolares voltadas ao ensino dos conhecimentos científicos sistematizados, não funcionariam mais para educar com qualidade demandada pela sociedade atual, e por isso “[...] a necessidade de uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel dos professores e dos alunos” (IMBERNÓN, 2010, p. 23). Por isso, as pesquisas acadêmicas sobre o tema dos professores pesquisadores e sobre suas práticas na escola básica têm aumentado. Isso se dá numa conjuntura em que o professor, em sua atuação:

[...] não pode ensinar o que quiser, como quiser, na ordem que achar a mais adequada para cada nível e modalidade de ensino, aplicando a avaliação do rendimento dos alunos da maneira que achar mais conveniente, segundo seus conhecimentos técnicos, mas ensinar de acordo com imposições de políticas públicas para a educação que contrariam a própria natureza de ensino, qual seja, proporcionar o desenvolvimento humano das novas gerações (COSTA; NETO; SOUZA, 2009, p. 75).

A formação continuada dos professores que enfatiza temáticas, como por exemplo, a violência, a sexualidade, a diversidade, e outras, além de indicar uma nova atuação, torna os professores apenas meros executores das propostas e dos interesses elaborados por sujeitos externos (ANDRÉ; BARRETTO; GATTI, 2011). Nas últimas décadas, a formação continuada de professores está sendo direcionada para um trabalho escolar de tendência assistencialista, preparando os professores para o cuidado dos alunos, com valorização de aspectos intersubjetivos do trabalho docente como o afeto, como forma de suprir as deficiências das novas gerações de trabalhadores da sociedade brasileira. “Cada vez mais tem importância a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante para a educação” (IMBERNÓN, 2010, p. 22). Assim, as políticas de formação continuada têm se convertido em estratégias que convocam os professores a dividirem seu tempo de trabalho entre as atividades de ensino e o cuidado, perante as múltiplas e complexas tarefas que são confrangidos a realizar na escola.

No âmbito das políticas educacionais tem se proposto aquilo que Chalita (2005) – educador, pesquisador e ex-secretário da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sintetizou como “Pedagogia do Amor”, em que se atribui ao professor a responsabilidade de ter uma relação mais afetiva, amorosa, cuidadosa, solidária, voluntária para com os alunos, evocando práticas, antes, de cuidadores do que de educadores:

Nossa hipótese é de que, para Chalita, a constituição da identidade do professor não depende da aquisição de saberes técnicos, metodológicos e da capacitação, mas tarefa a qualquer pessoa que esteja disposta a oferecer amor, amizade, humildade, idealismo, coragem, esperança, trabalho, respeito, sabedoria e solidariedade (FRANZI, 2009, p. 21).

Em nossa pesquisa, buscamos identificar nos quatro cursos de formação continuada da SECADI os elementos que concorrem para a formação continuada de professores para se converterem em cuidadores, tendo como hipótese de serem cursos que dão ênfase a uma prática voltada ao assistencialismo, numa conjuntura em que há uma intensa propaganda no mundo sobre a promoção da paz, da equidade, da igualdade como forma de lutar pelos direitos humanos proposto por organismos internacionais, sob a orientação de que:

[...] é pela apropriação do sentido da justiça abstrato (equidade, igualdade de oportunidades, liberdade responsável, respeito pelos outros, defesa dos mais fracos, apreço pela diferença) que se criam as atitudes psicológicas que pressupõem para agir de maneira concreta pela justiça social em defesa dos valores da democracia (DELORS, 2003, p. 223).

Observamos, ainda que se difunde na escola o lema do aprender a aprender, em que se secundariza o ensino como atividade planejada, dirigida e avaliada pelo professor. Isso nos remeteu à problematização de que a tarefa de cuidar deva, sim, ser indissolúvel da de ensinar, mas que o ensino de conteúdos científicos sistematizados é mediação privilegiada para a aquisição de hábitos, informações e conhecimentos que significam elevação na qualidade de vida, e que essa tarefa não pode competir pelo tempo do professor, com tarefas de cuidado.

No material da SECADI analisamos as prescrições implícitas e encontramos uma reconfiguração das responsabilidades do profissional da educação, na perspectiva de uma formação continuada em que:

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2003, p. 12).

2.1 SECADI: uma agência irradiadora de políticas de educação continuada.

A SECADI foi criada em 2004 no governo de Luis Inácio da Silva pelo MEC, por meio do decreto n. 5.159 de 28/07/2004 para desenvolver políticas de educação inclusiva:

A educação inclusiva se refere à educação de todos, ao deslocamento do olhar para os grupos em situação de vulnerabilidade social, à luta contra a discriminação, a segregação e todas as formas de exclusão, efetivando-se a cada dia com a conquista de espaços democráticos e a afirmação das diferenças, enfrentando a discussão sobre o racismo, a homofobia, a sustentabilidade socioambiental, a acessibilidade, as questões da juventude, dos direitos humanos, de gênero e da diversidade sexual. Nesse campo, situam-se as lutas de diferentes grupos sociais, pela educação intercultural indígena, a educação quilombola, a educação do campo, a educação de jovens e adultos e a educação no sistema prisional (DUTRA, 2013, p. 1, grifos nossos).

A inclusão social foi um conceito que orientou políticas sociais estratégicas, com ações implementadas durante o governo Lula, as quais se desenvolveram por meio de parcerias, ações focais para grupos específicos. Essas ações se desenvolveram também no

interior do sistema educacional, articuladamente à política de educação para todos (MOEHLECKE, 2009).

Antes da constituição da SECADI, para se tratar da inclusão social o MEC criou duas secretarias, a Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). O objetivo de ambas foi instituir “[...] a inclusão educacional, a equidade e a melhoria da situação de desigualdade e vulnerabilidade social e educacional” (MOEHLECKE, 2009, p. 467). Entretanto, as ações e programas propostos eram muito dispersos. Então, com o objetivo de articular e trabalhar melhor as ações e os programas criou-se a SECAD² que passou a dar uma nova orientação às políticas educacionais aglutinando todos os programas, projetos e ações existentes com outras instituições e projetos que auxiliassem num novo processo, possibilitando a elaboração de novas estratégias e articulações com mais secretarias e instituições para se trabalhar a questão:

A constituição da Secad traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, diversidade e inclusão educacional, educação no campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a *articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica*. Um dos seus objetivos é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de *renovação nas práticas educacionais*. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de *promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social* (DIRETRIZES..., 2004, p. 5, grifos nossos).

Essa nova secretaria, ao se preocupar com a articulação dos programas e ações voltados para inclusão social, passou a ver a escola como um espaço privilegiado para se tratar das questões, de modo que “[...] em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais” voltadas para atender, especificamente, alunos que vivem em situações de vulnerabilidade (BRASIL, 2012a).

Ao analisarmos as propostas dessa secretaria, observamos que suas ações se edificam tendo como fundamentos a focalização, na delimitação das chamadas clientelas e as parcerias público-privadas como forma privilegiada de obtenção de recursos financeiros e humanos.

Dentre os projetos da SECADI destacamos para a nossa análise aqueles com a finalidade de formar os professores para uma atuação na escola que excede a atividade de ensino na sala de aula, e que se propõem ações assistencialistas dirigidas às minorias étnicas, populações em vulnerabilidade social. Os cursos de formação continuada oferecidos pela

² Em 2004 foi criada a SECAD, mas em 2011 passou a ser chamada por SECADI.

secretaria, aos professores, indicam que eles têm sido vistos como sujeitos mediadores para a efetivação mais complexa das propostas dos programas de inclusão social.

Dos vários programas escolhemos para analisar 3, por entendermos que são cursos de formação continuada envolvendo diretamente professores do ensino básico, que podem ser considerados como casos emblemáticos de proposição de uma prática assistencialista pelo professor na escola, tais como os programas: Escola que Protege regulamentado pela Lei 11.525/07, Saúde na Escola regulamentada pelo Decreto Federal 6286/2007, Rede de Educação para a Diversidade regulamentada pelo edital nº 06 SECAD/MEC 1/4/2009.

Analizamos nos documentos aspectos que contribuíram para averiguar a nossa hipótese de que tais cursos se constituiriam em mediadores para a atribuição de novas responsabilidades ao professor da educação básica pública. Investigamos os pré-requisitos exigidos aos professores para participarem dos cursos; a duração dos cursos; as parcerias envolvidas; se os cursos são presenciais, semipresenciais ou à distância; os objetivos dos cursos; as atividades que o professor deverá desenvolver na escola após a conclusão dos cursos; as cargas horárias, como elementos fundamentais para a compreensão do fenômeno em estudo. Para nossas análises, elegemos os seguintes documentos:

a) Para o Programa Escola que Protege:

- Apostila “Fortalecendo a rede de proteção da criança e do adolescente” (WILLIAMS, et al., 2010)³;
- Manual “Combatendo e prevenindo os abusos e/ou maus-tratos contra crianças e adolescentes: o papel da escola” (BRINO et al., 2011);
- Cartilha “Olhos de águia” (FERREIRA; JULIO; SEGATTO, 2009)⁴;

b) Para o Programa Saúde na Escola:

- Apostila “Saúde e Prevenção nas Escolas” (BRASIL, 2008);
- Webconferência sobre o PSE (BRASIL, 2013)⁵;

³ Os materiais: apostila “Fortalecendo a rede de proteção da criança e do adolescente” (WILLIAMS, et al., 2010), e, manual “Combatendo e prevenindo os abusos e/ou maus-tratos contra crianças e adolescentes: o papel da escola” (BRINO [et al.], 2011), foram oferecidos pelo Laboratório de Análise e Prevenção da Violência (LAPREV).

⁴ A cartilha foi elaborada pelos alunos - do departamento do Serviço Social da prefeitura municipal da cidade de Rio Claro – que realizaram o curso Escola que Protege, oferecido pelo LAPREV. A proposta desta cartilha se deu como atividade final do curso em que, os alunos – professores e funcionários do serviço social - foram divididos em grupos e cada grupo com a tarefa de elaborar uma cartilha sobre a temática. O grupo em que continha apenas funcionários do serviço social elaborou a cartilha citada. Não foi possível termos acesso à cartilha elaborada pelos professores.

c) Para o Programa Rede de Educação para a Diversidade:

- Apostila “Gênero e diversidade na escola” (CARRARA; HEILBORN, 2009);
- Apostila “Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais” (CARRARA, et. al., 2009);
- Apostila “Relações étnico-raciais e de gênero⁶” (FUNDAÇÃO..., 2007a).

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROTEGER: Programa Escola que Protege

Com o objetivo de empreender ações que concorram para o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), esse programa oferece um curso presencial que capacita profissionais da educação, tais como os professores da educação básica, os coordenadores, os diretores e, ainda de outras áreas, como profissionais do serviço social para identificarem crianças que sofrem algum tipo de violência, como abusos sexuais, agressões físicas e morais na escola e fora dela, bem como empreenderem ações para salvaguardar os direitos dessas crianças e adolescentes, colaborando na prevenção da violência.

O curso não foi criado especificamente para professores, mas lhes proporciona o contato com conceitos de maus tratos e abusos, para identificarem casos desse tipo de violência que possam estar ocorrendo com seus alunos, e que se tornam perceptíveis pelo professor no ambiente escolar, direta ou indiretamente: “A partir da conceituação, é possível avaliar se uma dada situação envolve o abuso e/ou maus-tratos infantis” (BRINO et al., 2011, p. 8).

Essa capacitação foi planejada para professores tendo em vista que seriam os atores com maior acessibilidade aos alunos, por estarem em contato com eles por grandes períodos de tempo, na escola, podendo auxiliar na prevenção e no combate aos tipos de violências (BRINO et al., 2011).

Os professores devem discutir nos cursos que a violência não acontece somente quando existem sinais físicos como hematomas, edemas, cortes, fraturas. Assim, deve ser

⁵ A webconferência foi realizada por representantes do Ministério da Educação e da Saúde, a professora Jaqueline Mol – diretora de educação integral direitos humanos e cidadania da SECADI –, Teresa Delamare - representante da Secretaria de atenção a saúde especial da área técnica da saúde do adolescente e do jovem -, e Núbia, representante da Secretaria de gestão do trabalho e da saúde.

⁶ Essa apostila apesar de ser referente ao programa Educação em Direitos Humanos (da Secadi), nos possibilita fazer uma análise em relação à mesma proposta do programa Rede Educação para a Diversidade, pois, os assuntos abordados são de aspectos parecidos.

identificada pela observação de sinais não estritamente físicos, como mudanças de comportamento: alunos que eram participativos, alegres e repentinamente passam a se mostrar deprimidos, tristes, se isolam. Atribui-se ao professor observar atentamente as variações de comportamento dos alunos. Ademais, os professores devem desenvolver a habilidade de comunicar suas suspeitas de que algum aluno estaria sendo vítima de violência com cautela, para não desencadear efeitos inadequados que possam inviabilizar ações de proteção à criança ou adolescente:

A atenção aos comportamentos da criança deve ser constante, verificando mudanças, repetição e frequência com que os sinais estão aparecendo e se os mesmos se mantêm. Deve-se questionar quando apareceram, se houve algum evento inesperado na vida da criança diferente do abuso, e qual a frequência com que acontecem. Além disso, há quanto tempo estão ocorrendo (BRINO et al., 2011, p. 19).

Propõe-se também que os professores mantenham uma relação de proximidade com os responsáveis pela criança suspeita de estar sofrendo abuso, procurando observar as formas de educação e tratamento recebido pelos alunos nos lares, já que, segundo os materiais do curso, a criança e o adolescente são vulneráveis ao adulto, considerado autoridade ou responsável por eles.

Presume-se que, durante o desenvolvimento das aulas, nas classes superlotadas de alunos, o professor deverá, além de controlar a disciplina, empreender práticas educativas com vistas ao ensino de sua disciplina, aplicação e correção de exercícios e avaliações, realizar o controle da frequência e das entradas e saídas de alunos durante as aulas. A capacitação pressupõe que o professor é o responsável por identificar e denunciar os episódios de suspeita de que um aluno estaria sendo vítima de abusos, mas não de investigar ou tentar solucionar o problema, posto que essa tarefa foge completamente do alcance de sua formação e atuação profissional, cujo *locus privilegiado* é a sala de aula:

Não é papel do educador fazer uma investigação para descobrir ou reunir provas da ocorrência dos abusos e/ou maus-tratos. Se houver uma suspeita, que deve ser consistente [...] o profissional tem o dever de fazer a comunicação. *Esse é o papel do professor, ficar atento ao comportamento da criança e/ou adolescente e uma vez que identifique uma suspeita de abusos e/ou maus-tratos, deve comunicar aos órgãos competentes* (BRINO et al., 2011, p. 24, grifos nossos).

Tal pressuposição decorre do estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante, ECA), pois a lei 8069/90 estabelece como penalidade, no caso de omissão de comunicação às autoridades competentes, multa de até vinte salários, podendo dobrar o valor em casos de reincidência, conforme prescreve em seu artigo 245:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (BRASIL, 1990).

Então, o professor é convocado a se tornar um agente de combate à violência em criança e adolescente para que o planejamento de estratégias de prevenção desse problema possa se tornar mais ágil (BRINO et al., 2011).

No quadro 1, destacamos quais os conceitos abordados nos documentos e quais as tarefas atribuídas aos professores a partir desses conceitos no programa escola que protege. Mostra-se, claramente, que os professores são formados para o conhecimento dos vários tipos e conceitos de violências, e isso, nos possibilita considerar que, além dos assuntos não fazerem parte do currículo acadêmico de formação inicial, a tarefa central está na proteção aos alunos.

Quadro 1 – Os conceitos abordados no curso de formação continuada de professor, Escola que Protege, e as tarefas indicadas ao professor à sua prática futura

Conceitos	Tarefas atribuídas ao professor
Abuso físico	Cabe ao professor estar informado quanto aos conceitos para estar capacitado a suspeitar da violência ,quando perceber algum sinal do tipo em seus alunos, através da observação atenta de seus comportamentos em relação às variações deles, da identificação cautelosa e maior aproximação com a família. Porém, não investigar ou tentar solucionar o problema, ao contrário, comunicar às autoridades competentes. No entanto, a omissão a elas, acarretará como consequência multa salarial.
Abuso psicológico ou emocional	
Abuso sexual	
Incesto	
Abusador	
Pedofilia	
Negligência	
Assédio sexual	
Exploração sexual comercial (infantil)	
Tráfico sexual	
Bullying	
Violência armada	

Fonte: (WILLIAMS, et al. 2010)

Porém, esse tipo de trabalho não é previsto e nem remunerado, posto que o professor ganha por uma jornada de 40 horas, das quais a maior parte é sempre dedicada à atuação em sala de aula e uma pequena percentagem das horas a atividades pedagógicas que devem ser exercidas na escola e no lar, como correção de provas e trabalhos, preparação de aulas, por

exemplo. Saliente-se ainda que, o professor, ao se aproximar das famílias de crianças abusadas pode ser exposto a riscos. Para tentar solucionar esse problema, ao mesmo tempo em que o curso sugere uma aproximação da família da criança que sofre violência, estabelece um protocolo de denúncia que pode proteger o professor mas expor o diretor da escola:

[...] o educador não faz a comunicação diretamente ao Conselho Tutelar ou outro órgão competente, mas comunica a direção da escola, que por sua vez comunica à Secretaria de Educação do município ou localidade, e esta instituição, por sua vez, faz a comunicação ao Conselho Tutelar. As vantagens de se fazer a comunicação desta forma são a proteção do educador e o registro do número de casos suspeitos identificados por profissionais da escola, constituindo-se em banco de informações na Secretaria de Educação, dados que podem embasar ações de prevenção (BRINO et al., 2011, p. 25 - 26).

Como se pode depreender, os idealizadores do curso se cercam de cuidados porque reconhecem que o professor tem muitos limites no exercício dessa tarefa, sejam legais, sejam reais, reduzindo-o a um delator de maus tratos aos seus alunos. Entretanto a tarefa de denuncia de maus tratos é de todo o cidadão, uma vez que existe no código penal a figura do crime de negligência.

No que concerne ao *metier* do professor, podemos observar ao analisarmos o conteúdo proposto pelo programa de formação dos professores não tem nenhuma relação com a área na qual o professor atua, não possibilitando aprofundamento científico nem pedagógico, tampouco se garante qualquer infra-estrutura para a atuação proposta pelo programa, como recursos para a realização de projetos educativos para os alunos e suas famílias, bem como para toda a comunidade, fora do horário das aulas, com reconhecimento e remuneração do professor específica para tal tipo de atuação e articulada à sua área de conhecimento específica.

A atuação prescrita para o professor nessa formação é de agente colaborador e protetor, como se isso bastasse para melhorar a qualidade do desenvolvimento infantil e a solução de problemas como o fracasso escolar, a agressividade, as condutas inadequadas e anti-sociais, o isolamento, a depressão, os distúrbios decorrentes de uma sociedade violenta, seja no seio da família, seja na escola, seja em outras esferas sociais. Contraditoriamente, o Estado admite que existe um problema de violência que adentra a escola e, por vezes, vitimiza os alunos, mas as escolas públicas brasileiras não possuem entre seus quadros os cargos de psicólogo, assistente social ou psicopedagogo nas unidades escolares.

O programa, além de convocar o professor para estas novas tarefas, o responsabiliza a promover a proteção dos alunos, ao invés de introduzir na escola os recursos humanos com formação específica para essa tarefa tão importante:

A identificação de suspeitas de abuso e/ou maus tratos precocemente constitui-se como prevenção secundária, uma vez que pode evitar uma nova ocorrência do fato, na medida em que reconhecido o abuso, a criança e/ou adolescente poderá ser encaminhado para atendimento e afastamento do agressor (BRINO et al., 2011, p. 19).

2.3 - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA CUIDAR: Programa Saúde na Escola

O curso tem como população-alvo os trabalhadores da educação, entre eles os professores, os gestores, os diretores e os coordenadores pedagógicos, bem como os da saúde, da organização da sociedade civil, os partícipes de organizações não governamentais, os membros do Conselho Local de saúde e os representantes de Universidade.

O requisito exigido para os pretendentes ao curso é o conhecimento da proposta do programa, das orientações e da metodologia. O curso é presencial com duração de 64 horas, no total, ministrado por dois facilitadores: um profissional da saúde e um da educação, pelos seus perfis que são estratégicos na articulação intersetorial:

A participação de técnicos da rede local de saúde [...] visa *fortalecer os vínculos entre a escola e os serviços de referência em seu território*. Nesse sentido [...] poderão contar com membros das equipes do Programa de saúde da Família ou do Programa Agentes Comunitários de Saúde, assim como com técnicos das áreas de Saúde do Adolescente e de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS. [...] O envolvimento de profissionais da área da saúde não pressupõe, entretanto, uma participação enquanto especialistas nas temáticas abordadas no curso, mas sim estruturada com vistas a *gerar oportunidades para a aprendizagem compartilhada e a busca conjunta de estratégias* para a concretização e/ou o aprofundamento de políticas, programas e projetos intersetoriais (BRASIL, 2008, p. 9 - 10, grifos nossos).

O objetivo do curso não é formar professores especialistas em saúde, em sexualidade, nem em doenças sexualmente transmissíveis, mas é informá-los sobre a temática para que possam abordar o tema em sua atuação cotidiana escolar, em parceria com profissionais da saúde, elaborar projetos e ações que articulem saúde e educação (BRASIL, 2008).

O Programa Saúde na Escola (PSE) se concretizou por meio das parcerias entre a SECADI, o Ministério da Saúde, o Ministério da Educação, a UNICEF e a UNESCO, com

vistas ao aproveitamento do espaço escolar e dos professores para a disseminação de uma política de saúde na perspectiva preventiva, essencialmente,

[...] contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino (BRASIL, 2012c).

Em última análise, o programa busca promover o bem estar das crianças e dos adolescentes, conforme a proposta do ECA artigo 11 pela Lei n. 11. 185, que diz o seguinte: “É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde (BRASIL, 1990).

Os idealizadores do curso concebem os professores numa perspectiva de pesquisadores, considerados como modelo superior ao de professores que ensinam. Assim, os professores deverão identificar a vulnerabilidade que os alunos estão submetidos, buscar referenciais que sejam mais eficazes à prevenção da saúde dentro da escola e elaborar estratégias, além de construir novos conhecimentos para a superação da saúde vulnerável (BRASIL, 2008).

Como o próprio texto deixa claro, ocorre uma apropriação da escola no sentido de otimização do uso desse espaço para o Estado administrar o problema da falta de saúde como decorrência da vulnerabilidade social. Assim, o professor é convertido em um agente disseminador da prevenção.

A SECADI, o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde apontam que as escolas formais trabalham com conteúdos referentes à saúde, distantes da realidade do aluno contemporâneo, que vive em condições vulneráveis na sociedade, e que esse tipo de ensino não contribuiria para uma aprendizagem de qualidade. Isso justificaria a integração da saúde e da educação por meio da assistência e das informações preventivas para que os alunos possam encontrar na sala de aula e demais espaços escolares um significado de sua presença e de seu aprendizado⁷. Aqui se parte de uma dicotomização e uma hierarquização entre os conhecimentos científicos e práticos, para, em seguida, apresentar como aprendizagens significativas aquelas mais diretamente relacionadas à dimensão prática da vida:

⁷ Citação indireta da professora Jaqueline Mol - SECADI - durante a sua participação na webconferência sobre o PSE.

Estamos nos dando conta de que *a informação científica*, embora seja um direito, *não é uma verdade que orienta escolhas racionais nem é suficiente para aumentar a liberdade de decisão das pessoas*. Com certeza as formas de conduzir a vida podem ser beneficiadas pelo saber científico, mas é necessário que ele seja capaz de dialogar com o saber prático das pessoas e grupos, *oferecendo elementos que possam fazer sentido no universo cultural e nos projetos de vida das pessoas envolvidas* (BRASIL, 2008, p. 7, grifos nossos).

O aparelho de Estado tem proposto políticas a partir de uma concepção de escola como espaço estruturado de práticas pedagógicas voltadas para uma relação intersubjetiva, isto, uma relação centralizada no amor, na solidariedade, no afeto, entre o professor e o aluno (FRANZI, 2009). Tal concepção dilui as diferenças entre a educação formal e a não formal.

O programa busca se constituir como intersetorial, privilegiando as atividades interdisciplinares, como oficinas que promovam práticas corporais, orientações de prevenção sexual como as doenças sexualmente transmissíveis, prevenção do tabaco, álcool, drogas, a cultura da paz, além de propor que o trabalho com os alunos se desenvolva num clima acolhedor, produtivo de ações que superem as vulnerabilidades (BRASIL, 2008).

Outra proposta do programa é fomentar hábitos saudáveis como mediação para a educação de qualidade:

Considerando a importância da escola como espaço de produção de saúde, autoestima, comportamentos e habilidades para a vida de seus alunos, funcionários e comunidade, ou seja, como sendo o espaço propício à formação de hábitos alimentares saudáveis e à construção da cidadania, o Ministério da Saúde e da Educação instituíram pela Portaria Interministerial nº 1.010 as diretrizes para a promoção da Alimentação Saudável nas escolas de Educação Infantil, Fundamental e nível Médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional (MANUAL, 2008, p. 5).

O curso tem como intenção promover o diálogo participativo entre alunos, os pais e a comunidade para praticar a democracia ao propor que a participação da comunidade ajuda a compreender quais são os problemas de vulnerabilidade social sofridos com mais ênfase e como esses problemas podem ser trabalhados coletivamente na escola.

Uma das tarefas atribuídas ao professor é promover o autoestima dos alunos, além de vigiar suas próprias práticas e ações, pois o programa aponta que muitas das atitudes e expectativas que os professores atribuem aos alunos acabam influenciando negativamente seu desenvolvimento emocional e intelectual (BRASIL, 2008).

Então, o professor é capacitado para realizar essa integração de pais, escola e comunidade, reconhecer as doenças consideradas de risco e desenvolver ações preventivas.

Assim, os conteúdos a ser trabalhados devem estar necessariamente, no cotidiano dos alunos provenientes das famílias de baixa renda, como a gravidez precoce, o alcoolismo, o fumo.

O PSE não contempla discussões na perspectiva da medicalização dos problemas de aprendizagem dos alunos nas instituições escolares, e não tem como objetivo formar os professores como especialistas da saúde, mas aponta como saída para o fracasso escolar estratégia de dar mais significado ao ensino dentro da instituição escolar, através de professores orientadores, guias, já que os alunos encontram maior significado do ensino fora da sala de aula, em espaços informais, segundo entendimento dos idealizadores do curso.

[...] não se trata de medicalizarmos o fracasso, não se trata de buscarmos explicações, enfim, que estão no cotidiano da sala de aula né, pra pra não aprendizagem das crianças, não trata de buscarmos explicações fora e acharmos que trazendo a equipe de saúde da família tudo estará resolvido. Porque há uma grande questão de fundo que é seguramente, o sentido que a sala de aula tem pra essas crianças e jovens. Há inúmeras pesquisas que demonstram quantas crianças aprendem e desempenham nos vários cantos do conhecimento fora da sala de aula e chegando em sala de aula as crianças como se apagassem, né. A matemática tem sido uma boa referencia história nisso. A um livro, não me lembro aqui dos autores, mas na vida delas na escola zero, então, traz vários exemplos que mostram crianças que vivem em torno de feiras né, os pais são feirantes, então vendem frutas, pesam, compram, trocam, empilham, organizam, no momento de traduzir isto pra pra abstração do cotidiano da sala de aula essas crianças se perdem e não conseguem aprender a matemática escolar, quando fora da sala de aula aprendem muito [...] (BRASIL, 2013)⁸.

O material analisado no PSE oferece um curso aos professores baseado em oficinas. O material, em geral, é dividido em sete unidades que tratam de temáticas sociais, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 - As unidades e as oficinas propostas na apostila “Saúde e Prevenção nas Escolas”

Unidades	Oficinas
Primeiras palavras	Amigo Secreto
	Mitos ou realidade?
	Acordos para o trabalho em grupo
A busca de novos caminhos para prevenir DST/Aids	O corpo tem alguém como recheio
	Identidade e estima
	Qual educação para qual saúde?
	Risco ou vulnerabilidade
Relações de gênero	Identificando estereótipos
	A construção social dos gêneros
A sexualidade na vida humana	Re-visitando a adolescência

⁸ Fala de Jaqueline Mol - Webconferência

	A orientação sexual do desejo
	Homossexualidade na escola
	Violência e abuso sexual
	A sexualidade na vida das pessoas com deficiência
Saúde sexual e saúde reprodutiva	Anatomia e fisiologia dos órgãos sexuais
	Métodos contraceptivos
	Direitos sexuais e reprodutivos
	Gravidez na adolescência
Doenças sexualmente transmissíveis e aids	Sexualidade em tempos de AIDS
	Outras doenças sexualmente transmissíveis (além da aids)
	Aids e direitos
	Drogas psicoativas
	Redução de danos
Planejamento de uma ação local integrada	Discriminação X Solidariedade
	Escola/serviço de saúde/família: a quem cabe a responsabilidade pela educação em sexualidade?
	Articulação saúde/educação
	Ação no território e intersetorialidade

Fonte: Brasil (2008)

Para uma descrição mais detalhada de nossa análise, selecionamos algumas das oficinas, conforme apresentado abaixo, no quadro 3.

Quadro 3 - Alguns dos temas das oficinas (atividades) propostos na Apostila “Saúde e Prevenção nas Escolas” para o curso de formação continuada dos professores do PSE e seus objetivos a esta formação

Temas	Objetivos: <i>Que o professor...</i>
O corpo tem alguém como recheio	Explore o conceito de corpo, além de organismos biológicos e compreenda a importância de valorizar as dimensões afetivas e sociais da educação e da atenção à saúde.
Identidade e estima	Faça uma revisão do conceito de auto-estima; reconheça a importância das relações interpessoais que se estabelecem na escola; considere os processos de construção da auto-estima ao organizar situações educativas.
Identificando estereótipos	Identifique os estereótipos; compreenda e debata o conceito de gêneros; troque experiências e ideias sobre como enfrentar as desigualdades nas relações de gênero.
A orientação sexual do desejo	Reconheça a diversidade humana quanto aos desejos e manifestações afetivo-sexuais; identifique as manifestações de homofobia; estabeleça diferenças entre a educação para a

	vivência prazerosa e responsável da sexualidade e a expectativa de influenciar a orientação sexual do desejo dos indivíduos.
Violência e abuso sexual	Identifique a violência e o abuso sexual na infância e na adolescência; reflita sobre as manifestações de violência e abuso sexual existentes na sua realidade de atuação docente; amplie conhecimentos sobre as formas de enfrentamento da violência e do abuso sexual na infância e na adolescência.
Métodos contraceptivos	Obtenha informações corretas e atualizadas sobre os métodos contraceptivos; reflita, coletivamente, sobre quando e como promover atividades educativas para adolescentes e jovens sobre os métodos contraceptivos.
Gravidez na adolescência	Dialogue sobre a gravidez na adolescência.
Outras doenças sexualmente transmissíveis (além da aids)	Adquira conhecimentos sobre as doenças sexualmente transmissíveis, os tipos de prevenção e de tratamento precoce, e realize um trabalho educativo voltado ao assunto.
Drogas psicoativas	Adquiria informações científicas sobre as drogas psicotrópicas usadas em nossa sociedade; elabore propostas para trabalhar a questão do uso indevido de drogas, de acordo com a realidade da comunidade escolar.
Discriminação X Solidariedade	Identifique e debata as diferentes formas de discriminação; reconheça a importância do desenvolvimento de uma cultura solidária; identifique possíveis formas de exercício da discriminação ou da solidariedade na vivência escolar.

Fonte: (BRASIL, 2008)

Ao ser uma das propostas a oferta de uma educação para a vivência prazerosa e responsável da sexualidade, vê-se uma das tarefas proposta ao professor: orientar o aluno a ter uma sexualidade responsável.

Em nenhuma das oficinas é possível constatar quaisquer referências teóricas de autores que estudaram a educação em suas amplas abordagens e as suas contribuições científicas, filosóficas, sociológicas, psicológicas. Os professores exploram esses temas no curso, independente do fato de esses conteúdos fazerem ou não parte de sua formação específica durante as licenciaturas. Ocorre que nas licenciaturas de Biologia e Educação Física tais conteúdos são parte da grade curricular, mas fogem às especificidades de outras licenciaturas, tais como Arte, História, Geografia, Matemática, Física, Português e Inglês, de modo que se o professor ministra essas disciplinas deverá no curso receber uma formação imediatamente estranha ao conteúdo específico de sua formação.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ADMINISTRAR O PRECONCEITO: Programa Rede de educação para a diversidade

A SECADI também propõe uma formação continuada preparadora para a promoção da inclusão social e, para isso, desenvolveu outra ação formativa, a Rede Educação Para a Diversidade, em que, “O objetivo é disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula” (BRASIL, 2012d).

Segundo Moehlecke (2009), tratar da diversidade significa o reconhecimento de que os grupos subalternos, quanto à cultura, etnia, raça viveram por muito tempo na sociedade sofrendo o preconceito e a depreciação, em decorrência de diferenças étnicas, raciais, culturais. Assim, propor a luta pelo reconhecimento passa a ser uma necessidade humana vital. O curso propõe promover a superação do racismo, da discriminação, dos preconceitos, através da educação, convocando os professores por meio da formação continuada, a se tornarem em mediadores da educação para a tolerância, o respeito e a paz.

O curso de capacitação para o trabalho com a diversidade tem carga horária de 200 horas, sendo que 24 são presenciais e 176 são realizadas on-line. O objetivo é orientar os professores para desenvolverem metodologias de trabalho voltadas às relações de étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e sexualidade para diferentes tipos de alunado:

O objetivo da Rede é estabelecer um grupo permanente de formação inicial e continuada a distancia para a disseminação e o desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas que concernem às áreas da diversidade, quais sejam: educação de jovens e adultos; educação do campo; educação indígena; educação ambiental; educação patrimonial; educação para os Direitos Humanos; educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual (CARRARA; HEILBORN, 2009, p. 3).

Trata-se de uma estratégia de conscientização dos professores sobre a aquisição de novas ações na escola capazes de promover entre os alunos a convivência harmoniosa com as diversidades, uma vez que o Brasil é um país pleno de culturas diferentes, e que são estas diferenças que constroem a identidade da nação. “É de assinalar que, apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos lingüística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da Terra” (RIBEIRO, 2006, p. 410).

A tarefa do professor, nesta perspectiva, deverá ser a de desenvolver os conteúdos e práticas pedagógicas para promover a boa convivência entre os alunos, bem como a construção de uma sociedade mais humanizada, afetiva, amigável, aceitadora, respeitosa, isto é, combatendo o etnocentrismo:

O etnocentrismo consiste em julgar, a partir de padrões culturais, como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal” os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade (CARRARA; HEILBORN, 2009, p. 15).

O curso propõe que o professor trabalhe com atividades transdisciplinares, com uma metodologia construtivista-interacionista, diálogos, além do conhecimento das leis que tratam da igualdade e equidade, dos conceitos sobre os fatores que provocam as desigualdades, desenvolverem ações capazes de contribuir para a superação deste problema social. A transdisciplinaridade é um conceito estratégico na concepção do curso, na medida em que orienta que é pela integração das diferentes formas de pensamento que se aprende, tendo em vista que o conhecimento é um complexo, em que se diluem as diferenças:

Na Itália, os grupos ligados à chamada “Didática breve” se caracterizam por sua insistência numa “metodologia fundada sobre a pesquisa didática disciplinar”, mas com um reenfoque transdisciplinar dos conteúdos e dos procedimentos didáticos das diversas disciplinas. Sustentam que isto se tornou viável e imperioso na era das redes, dos hipertextos e dos multimeios. Daí a nitidez da sua distinção entre interdisciplinaridade (intervenções sucessivas de várias disciplinas num mesmo projeto) e transdisciplinaridade (cooperação de diversas disciplinas para elaborar os conceitos para um mesmo fenômeno) (ASMANN, 2000).

O curso prescreve ao professor que se torne responsável pela desnaturalização e desconstrução das diferenças e desigualdades na escola e na sociedade, incentiva o professor a formar cidadãos que saibam conviver e se relacionar bem, aceitando suas diferenças e aprendendo a trabalhar em equipe.

Na apostila “Gênero e diversidade na escola” podemos encontrar uma variedade de temas. Destacamos alguns que nos possibilitaram compreender que a formação continuada do professor tem se dado com o objetivo de discutir o respeito às diversidades e o combate dos conflitos entre as raças, etnias, gêneros, sexualidade, dentre outros, conforme quadro 4.

Quadro 4 - Alguns dos temas abordados na apostila “Gênero e diversidade na escola” para o curso de formação continuada de professores, os objetivos e as tarefas indicadas ao professor

Temas	Objetivos	Tarefas indicadas ao professor
Educação, diferença, diversidade e desigualdade	Desnaturalizar, com apoio de temas transversais, as diferenças de étnico-racial, de gênero, de orientação sexual; Conscientizar a escola de que ela não apresenta verdades absolutas, mas ela	Investir no ensino temas transversais para combater o racismo, a homofobia, o misógino, o sexista; conscientizar os alunos ao

	deve proporcionar nos alunos reflexões e opiniões próprias	respeito às diferenças
O ambiente escolar frente às discriminações e a promoção da igualdade	Descaracterizar a trajetória escolar normatizadora e homogeneizadora; Reduzir/eliminar os preconceitos e práticas discriminatórias, as regras impostas como forma de adaptação	Explorar a aprendizagem da convivência e do respeito à diversidade com temas transdisciplinares
Discriminação de gênero em contexto desigualdade social e étnico-racial	Combater a discriminação contra as mulheres, principalmente as de raça negra e de classe trabalhadora, quanto à posição social subordinada que elas ocupam em relação aos homens e a concepções tradicionais	Orientar as alunas de que a mulher não tem como papel somente o trabalho doméstico, a procriação, o cuidado e a educação dos filhos; Incentivá-las a não reproduzirem o destino precário de suas mães
O debate em torno do aborto	Tratar a questão do aborto	Informar aos alunos quanto para a lei do aborto nos diversos países
A disciplina e o rendimento na sala de aula	Desconfigurar as características tradicionalmente consagradas como feminino e masculino	Trabalhar com a construção social do masculino e feminino; combater as ações que se mostram desiguais em relação ao gênero feminino e masculino
A noção moderna de sexualidade	Considerar a ideia de que o indivíduo ao nascer não necessariamente será considerado masculino ou feminino por causa dos seus órgãos sexuais	Conscientizar os alunos em relação ao objetivo mencionado e da presença de diferentes possibilidades físicas, mentais e sociais no indivíduo que irão distinguir o gênero; combater a homofobia, a discriminação sexual e de gênero

Fonte: (CARRARA; HEILBORN, 2009)

O curso propõe que os profissionais da educação tenham a concepção de que a escola não é neutra e nem lugar de verdades absolutas, que a educação não é uma doutrina a ser seguida, conforme no século passado quando a igreja detinha o poder do Estado, mas o indivíduo deve reconhecer as diversidades culturais do país, ser estimulado para realizar discussões, adquirir opiniões próprias, conforme aponta Ribeiro (2006, p. 410) sobre o Brasil ser um país constituído por povos que “Falam uma mesma língua, sem dialetos. Não abrigam nenhum contingente, reivindicativo de autonomia, nem se apegam a nenhum passado”.

De fato, essa é uma tarefa importante do professor. Entretanto, entendemos que não seja possível construir um discurso sobre a superação dos preconceitos no ambiente escolar sem os estudos aprofundados sobre as origens históricas de cada grupo étnico, bem como os

fundamentos históricos, sociais, culturais, econômicos e filosóficos dos mais diversos preconceitos. Trata-se de uma temática interdisciplinar, cuja abordagem na classe junto aos alunos depende estritamente da aquisição de conhecimentos de História, Geografia, Língua Portuguesa e Literatura, Arte e Ciências da Natureza, as quais oferecem os elementos substantivos para a compreensão deste fenômeno como fruto de determinadas relações de produção e que servem a essas relações. Um curso de capacitação de professores que se organizasse nessa perspectiva, presencial, contando com momentos de discussão poderia converter-se em momento formativo do professor, na perspectiva da educação continuada, que muito serviria às necessidades prementes de o professor reunir conhecimentos para o combate ao preconceito na escola, a partir dos conhecimentos específicos de cada disciplina, mas sempre em interdisciplinaridade com as demais disciplinas da grade curricular.

O curso estabelece como objetivo principal:

[...] buscar-se contribuir, mesmo que modestamente, com a escola em sua missão de formadora de pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para *se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. Pessoas que possam [...] compreender que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política* (CARRARA; HEILBORN, 2009, p. 29 – 30, grifos nossos).

No tema *O ambiente escolar frente às discriminações e a promoção da igualdade* (quadro 4) trata como tarefa do professor a oferta de uma aprendizagem da convivência e essa, passa a ser vista como um recurso social, pedagógico e libertador. Aponta-se também que o professor deve trabalhar com a construção social⁹ do gênero feminino e masculino numa nova perspectiva que se distancie dos conceitos tradicionais, chamados de ordens morais (CARRARA; HEILBORN, 2009), como exemplo, a ideologia do machismo:

As meninas devem ser aquelas que *servem e cuidam*, que estão à disposição para ajudar e atender às necessidades das outras pessoas. Estes *são afazeres e posturas relacionados à feminilidade, segundo o modo com que tradicionalmente as relações de gênero foram construídas e organizadas em nossa sociedade* (CARRARA; HEILBORN, 2009, p. 96, grifos nossos).

⁹ A construção social se dá “[...] a partir das trocas que estabelece com as pessoas que [o indivíduo] [...] vai construindo representações que lhe possibilitam compreender e explicar a realidade social” (ASSIS, M.; ASSIS, O., 2010, p. 65). “O conhecimento social se caracteriza por ser arbitrário e por fundamentar-se no consenso social. Saber que a pessoa que cuida de nossos dentes chama-se dentista, que se come com talhares e não com as mãos, que um copo chama-se “copo” e não “xícara”, são conhecimentos que dependem de um consenso.” (ASSIS, M.; ASSIS, O., 2010, p. 65).

No tema *O debate em torno do aborto* (quadro 4), a proposta é informar que esse assunto deve ser discutido nos aspectos dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos, e a escola é vista como local ideal, já que têm sido incluído concepções de educação em direitos humanos, saúde na escola. E atribui aos professores a ideia de trabalhar com atividades transdisciplinares por possibilitarem o envolvimento de todos os aspectos.

Nesse tema, o objetivo se dá em criar mecanismos para que as meninas tenham atendimento especial para obterem informações sobre as leis mundiais do aborto, planejamentos familiares e métodos contraceptivos. Mas apesar do texto que trata do aborto apontar que o Ministério da Saúde busca tratar o assunto como questão de saúde, convoca o professor, por meio da formação continuada, à cooperação para informar e discutir em sala de aula o tema, já que tem-se tido um alto índice nas escolas de adolescentes grávidas.

Na apostila *Relações étnico-raciais e de gênero* (quando 5), por exemplo, o subtítulo *Ações afirmativas e racismo* aborda que, com a nova lógica do mercado capitalista, muitos indivíduos estão sendo excluídos da sociedade pelo fato das dificuldades do acesso às tecnologias e informações e por isso a necessidade de ser situadas políticas de ação afirmativa, que favoreçam “[...] determinados grupos que tiveram suas oportunidades de acesso a recursos e bens da sociedade negadas ou minimizadas ao longo da história” (FUNDAÇÃO..., 2007a, p. 9).

No entanto, é importante enfatizar que hoje a grande maioria dos indivíduos possui acesso a tecnologias, como os computadores e a internet, e que a problemática se dá na falta de profissionais capacitados na área da informática, na escola, para promover acesso com qualidade. Atribui-se ao professor promover as informações básicas da informática durante suas aulas, mas não as mais específicas. E, por outro lado, ao mesmo tempo em que objetiva-se informatizar os alunos, atribui ao professor mais uma responsabilidade.

Analizamos que as apostilas tratam de assuntos que remetem sempre à distribuição de direitos sociais, inclusão dos setores mais pauperizados da classe trabalhadora. Na apostila “Relações étnico-raciais e de gênero” (quadro 5), foi possível constatar como o professor deve assimilar na escola a realidade social do aluno de preconceito, carência, miséria material e intelectual, através de temas cuja abordagem disciplinar e interdisciplinar a partir da especificidade de cada disciplina, numa perspectiva científica, para além do discurso moral poderia enriquecer muito mais a formação intelectual dos alunos, mas indagamo-nos se a capacitação dos professores dar-se-ia nesse sentido, o que é objeto de uma nova pesquisa, em que se discuta currículos e conteúdos de ensino em cada disciplina.

Quadro 5 – Conteúdos da Apostila “Relações étnico-raciais e de gênero”

Temas	Objetivos da capacitação	Tarefa do professor
Ações afirmativas e racismo	Eliminar ou relativizar as diferenças	Conscientizar os alunos a lutarem contra a padronização, a desigualdade e favorecerem a igualdade, além do reconhecimento das diferenças
Gênero, maternidade e violência	Em meio ao cotidiano conflituoso, muitos indivíduos não sabem enfrentar e se posicionar de maneira justa e por isso a necessidade de se trabalhar no desenvolvimento do juízo moral do indivíduo. É indicado como base o filme <i>Carregar uma Criança</i> do diretor Bruno Carneiro ¹⁰ .	Trabalhar com discussões, debates, produções de textos, pesquisas sobre os dilemas morais presentes na realidade do bairro e das famílias dos alunos que se apresentam em conflitos, como: a violência simbólica, fidelidade, aborto, o papel masculino nas relações com as companheiras, maternidade e paternidade e outros.
A Lei Maria da Penha e a violência doméstica e familiar contra a mulher	Aumento da violência doméstica contra mulheres	Difundir em sala de aula a Lei Maria da Penha e debater seus conceitos para a construção da cidadania e de relações democráticas na atual sociedade.

Fonte: (FUNDAÇÃO..., 2007a)

2.5 DE ENSINAR A CUIDAR: Análise comparativa dos programas

Apontamos no primeiro capítulo que, ao mesmo tempo em que mudava a concepção de ensino, em determinados contextos históricos, transformavam-se as demandas ao professor, bem como o perfil requerido. Cada corrente pedagógica propunha tarefas específicas ao professor, a partir de concepções próprias de ensino, de conhecimento e de relação entre homens e conhecimento. No ensino tradicional, a tarefa do professor era a transmissão do saber do passado, o conhecimento enciclopédico, que o aluno deveria memorizar, para mostrar erudição. A centralidade do processo ensino e aprendizagem se concentrava na figura do professor, considerado portador da verdade. No período em que se desenvolveram as ideias da Escola Nova, a tarefa do professor passou a ser, de facilitador do ensino, no nível imediato e de importante ator no processo de democratização do

¹⁰ Dados do filme (FUNDAÇÃO..., 2007a): Gênero: Ficção; Diretor: Bruno Carneiro; Ano: 2003; Duração: 14 min. Site onde o filme pode ser encontrado - <http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=1589>
www.mec.gov.br/seb

conhecimento na escola. Na abordagem do ensino inspirada na epistemologia genética se compreendia o aprendizado como um processo interno ao aluno, que deveria ser estimulado pelo professor, cuja colaboração na caminhada de cada aluno rumo ao conhecimento seria propondo problemas para resolução, superação e aquisição de novos esquemas, no processo de formação dos conceitos. Na concepção de ensino inspirada na psicologia behaviorista, a tarefa do professor consistia em moldar no aluno os comportamentos desejados, utilizando estímulos e reforços, transformando suas capacidades em habilidades.

Na atual conjuntura, cada vez mais, a atividade de ensino é exercida ao mesmo tempo que outras tarefas que concorrem para constituir cada aluno como um cidadão adequado ao modo de produção capitalista, na conjuntura neoliberal, o que requer o trabalho com conteúdos de outra natureza, que não somente os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos sistematizados. E qual é a materialidade desta conjuntura? A escassez de emprego, a crise do capitalismo sem precedentes, a escalada da violência, o aprofundamento das desigualdades sociais, que têm imposto aos cidadãos trabalhadores pobres uma vida de privações e instabilidades, cabendo ao professor, além de ensinar, absorver os impactos da crise da sociedade capitalista sobre o trabalho cotidiano da escola.

Isso se coaduna com um modelo de sociedade em que a sociedade civil como um todo tem sido convocada a participar da administração da questão social, uma vez que na conjuntura do Estado mínimo, faltam políticas de tendência ao provimento das necessidades da população.

Isso se observa ao analisarmos comparativamente os programas, antes mesmo de pensarmos nas tarefas atribuídas aos professores. Observe-se no quadro 6 que todos os programas se desenvolveram contando com parcerias entre setores do aparelho de Estado e organizações da sociedade civil. A prática generalizada das parcerias decorre daquela concepção de Estado, mínimo, que conta com as chamadas fontes alternativas de financiamento das políticas, por vezes com verbas e recursos humanos originários do chamado terceiro setor (COSTA, 2013). Isso nos leva à indagação sobre se, mediante o fato de o Estado autodesstituir-se da tarefa de concretização dos direitos sociais, no neoliberalismo, ela não estaria sendo redistribuída aos outros atores sociais, como as organizações não governamentais, os cidadãos e para categorias profissionais, como os professores.

Quadro 6 – Dados básicos sobre cada programa

Programas	Leis	Parcerias	Objetivos
Escola que Protege	Lei 11.525/07	Universidades, LAPREV	Promover a prevenção e proteção de violências (físicas, emocionais, negligências).
Programa Saúde na Escola	Decreto Federal 6286/2007	Entidades e Associações representativas dos Secretários Estaduais e Municipais de Saúde e de Educação	Promover saúde, prevenir doenças, dentre elas as sexualmente transmissíveis; a boa alimentação, o bem estar das crianças e dos adolescentes.
Rede de Educação para a Diversidade	edital nº 06 SECAD/MEC 1/4/2009	SEED – Secretaria de Educação à distância; CAPES; Organizações não governamentais; Secretarias de Educação Municipais e Estaduais; Sistema Universidade Aberta; SPM; SEED; SEPPIR; CLAM	Reconhecer as diversidades de gêneros, culturais, sexuais, raciais; combater o racismo, a discriminação, o etnocentrismo.
Programa Educação em Direitos Humanos	PNEDH	Ministério da Educação; Organizações não-governamentais; Instituições Superiores de Ensino; PNDH	Promover o respeito à dignidade humana e garantir os direitos humanos.

Fonte: Costa (2013)

Quanto aos objetivos dos cursos estudados, em nenhum momento mencionou-se a melhoria do ensino como objetivo explícito. Os cursos não são pensados para os professores e a especificidade da realidade que eles vivem na escola, mas seu oferecimento é estendido para outros profissionais (quadro 7). De qualquer modo, uma orientação para a formação continuada do professor que lhe atribua tarefas de cuidado no que se refere à saúde, segurança e inclusão social, pode estar indicando que a escola e o professor deverão realizar a apropriação do espaço escolar como lócus de união entre a assistência social e a educação.

Enfim, a escola é destituída de sua função social histórica de socialização de conhecimentos e transmissão do patrimônio cultural da humanidade às futuras gerações, para assumir outras funções, de natureza, antes, assistencialista, do que pedagógica. Isso faz todo sentido numa conjuntura em que se advoga que a educação deve se dar ao longo da vida, em todos os espaços – formais e informais, para além da escola, e sem o monopólio do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem, naquilo que se chama “sociedade aprendente” (COSTA, 2013, p. 89, grifos nossos).

É possível constatar as novas tarefas aos professores da educação básica. No programa Escola que Protege cabe ao professor combater a violência; no PSE, promover a saúde através de informações preventivas; no programa Educação para a Diversidade ser mediador da luta contra o racismo e outras formas de discriminação, além da promoção da boa convivência, enfim o resgate dos requisitos mínimos da dignidade humana: a segurança, a saúde e o respeito (quadro 7).

Quadro 7 – Requisitos e características de cada programa

Programa	População alvo	Pré- requisito	Duração / carga horária do curso	Remuneração (bolsas/ voluntários)
Escola que Protege	Profissionais da educação, da assistência social, conselheiros tutelares, agentes de segurança e justiça	Conhecimento do ECA	Curso presencial Carga de 60 horas	Bolsa para os cursistas
Programa Saúde na Escola	Profissionais da educação e da saúde, profissionais da organização da sociedade civil, sujeitos de organizações não governamentais, representantes de Universidade	Conhecimento da proposta de integrar educação e saúde	Curso presencial Carga de 64 horas	-
Rede de Educação para a Diversidade	Profissionais da educação	Reconhecimento das diversidades	Curso semi - presencial Carga de 200 horas (24 presenciais 176 on-line)	-
Programa Educação em Direitos Humanos	Profissionais da educação básica	Conhecimento do ECA, do PNE	Curso a distância Carga de 200 horas	-

Fonte: Costa (2013)

Em relação à remuneração do professor que se matricula nessas capacitações, somente o curso Escola que Protege oferece bolsa. Os demais programas não estabelecem ajudas de

custo. Contudo, os mesmos são considerados para fins de promoção na carreira, sob a forma de pontuação do currículo do professor. Isso está previsto, por exemplo no artigo 49 do Estatuto do Magistério Paulista, que prescreve em seu inciso segundo, a atribuição de 0,5 ponto para cada certificado apresentado pelo professor de cursos de extensão cultural de, no mínimo, 30 horas e no inciso quarto, 3 pontos para cursos de 180 horas. Tais pontuações colocam uns professores em posição privilegiada, em relação aos outros, no momento de escolha por classes e escolas, bem como remoções (SÃO PAULO, 1995).

A questão dos requisitos exigidos (quadro 7), dá-se ênfase ao pré-conhecimento do ECA. Os pré-requisitos aos candidatos para a frequência aos cursos é bastante simples, pois para ter os conhecimentos prévios exigidos basta acessar o material no site. As cargas horárias não são extensas, sendo que em certos cursos podem ser cumpridas por meio de realização de atividades on-line.

O fato de alguns dos cursos serem a distância ou semi presenciais está em acordo com a legislação que estabelece a formação continuada de professores, no artigo 62, inciso 2 da LDB, bem como na lei complementar 12.056, de 2009, que se constituem no aparato legal para o reconhecimento dessas formações. De qualquer modo, cabe sempre ao professor investir o seu tempo de lazer, bem como arcar com a impressão do material, ou sua leitura on-line, dentro da orientação geral de que o trabalhador é responsável pela sua formação continuada, que deverá prepará-lo a exploração cada vez mais intensa no trabalho, como ocorre com o professor. Na verdade, esses cursos tem um caráter mais prescritivo do que formativo, pois tudo que o professor aprende de novo é de natureza prática, para aplicação imediata:

Acima de tudo, esperamos que você, ao concluir este Módulo, reconheça a importância, a necessidade e as possibilidades de inclusão desses temas em sua prática educativa, reunindo subsídios para a construção de percursos pedagógicos de promoção da igualdade no ambiente escola (CARRARA; HEILBORN, 2009, p. 10).

A capacitação dos cursistas, refere-se sempre a atividades de assistência indiretamente, no caso do curso Escola que Protege em que o professor após suspeitar, identificar algum tipo de violência que o aluno tenha sofrido, ele notifica aos profissionais competentes e responsáveis. No caso do PSE, da Educação para a Diversidade e Educação em Direitos Humanos, as atividades se apresentam mais diretamente pelo fato de ser o professor a atuar com atividades, conteúdos, materiais que possibilitem entre os alunos o diálogo, uma relação subjetiva, interpessoal, afetiva (quadro 8).

Quadro 8 – Tarefas requeridas aos professores em cada programa

Programa	Capacitação
Escola que Protege	Identificar, avaliar e notificar casos de abusos e maus tratos.
Programa Saúde na Escola	Promover informações sobre a saúde, ações preventivas, auto-estima.
Rede de Educação para a Diversidade	Promover o reconhecimento e o respeito entre os alunos quanto às diversidades. Desenvolver a boa convivência entre os alunos.
Programa Educação em Direitos Humanos	Adquirir uma prática educativa que proporcionar diálogos, interdisciplinaridades, interculturalidades. Tratar de dimensões subjetivas, éticas e afetivas. Trabalhar com materiais didáticos de perspectiva multicultural. Promover nos alunos a crítica, a atividade, a consciência tanto de suas responsabilidades como cidadãos quanto do respeito ao ser humano.

Fontes: (BRINO et al., 2011; WILLIAMS, et al., 2010)

As tarefas (quadro 8) são de, promoção da paz, da saúde, da segurança, da tolerância, da democracia, da ética, do respeito à dignidade humana, em que o professor assume um papel de propagandista desses ideários e responsável pela efetivação dos pilares da educação do século XXI, propostos pelos organismos educacionais, em especial o aprender a ser e o aprender a viver juntos.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 89 – 90).

Na medida em que esses são os mais novos objetivos da educação, do ponto de vista legal, essa formação converge com a concepção de escola como um dos locais onde se dará a educação ao longo da vida, mas não mais o lugar privilegiado que possibilita o contato com o saber formal.

Enfim, trata-se de programas que capacitam professores para o tratamento de problemas sociais, para fomentarem a ideia de que a escola e os profissionais educadores

devem promover a mobilização humana, a coesão social, a aprendizagem da vida em comunidade, o respeito pela dignidade humana (DELORS, 2003).

Apesar do reconhecimento de que a escola é um direito de todo cidadão, tais iniciativas que juntam assistência social e escolarização formal num mesmo programa não conseguem ir além do efeito paliativo para o problema da pobreza, porém, podem ser amplamente exploradas no âmbito dos governos, como *merchandizing* político (COSTA, 2003, p. 81).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo analisado as tarefas dos professores requeridas em determinados períodos da história brasileira, buscamos explicitar que na atual conjuntura em que a sociedade brasileira tem vivido sob a direção de um Estado Mínimo Neoliberal, as tarefas do professor na escola básica pública estatal tem se voltado ao assistencialismo, à redenção dos problemas sociais, requerendo dos professores a aquisição de novas responsabilidades, com conceitos voltados às questões sociais como a violência, a saúde, as doenças, a sexualidade, os direitos humanos, a paz, a boa convivência, dentre outros.

Isso se dá pelo fato de organismos e instituições indicarem que o modelo escolar e os conteúdos pedagógicos estão distantes da atual realidade dos alunos, e por isso a necessidade de se repensar em novas práticas educativas que favoreçam o sentido entre escola e contexto. No entanto, o que podemos observar é que as atividades, descritas nos programas da SECADI, têm fomentado o assistencialismo como tarefa do professor, desvalorizando a prática docente.

A experiência com o saber permite o homem adquirir conhecimentos para exercer diversas atividades que o inserem na sociedade. O trabalho é uma atividade vital realizada pelo homem, um ser ontológico que não é determinado somente pela evolução biológica, pois, por meio do trabalho o homem satisfaz suas necessidades e cria outras novas, de modo que seu desenvolvimento se dá pela superação da natureza biológica (MOREIRA, 2010).

É mediante o trabalho que o homem se afirma no mundo garantindo sua natureza humanizada, construindo sua história:

Por meio do trabalho, os homens se libertam dos entraves biológicos, dando início a um processo de formação potencialmente ilimitado em seus aspectos intelectuais e materiais. As leis da hereditariedade não mais determinarão o progresso da humanidade, o desenvolvimento ou os entraves na autoconstrução do homem serão advindos do próprio processo de construção de vida material [...] (MOREIRA, 2010, p. 182).

A partir dessa ideia do trabalho, como atividade que além de inserir o homem na sociedade possibilita a transformação de si mesmo enquanto sujeito social e da transformação da própria sociedade, buscamos nesse trabalho considerar a atividade do professor, um trabalhador intelectual profissional, participante na transmissão cultural das suas transformações ao longo da história da humanidade, além de ter um papel e uma tarefa fundamental no processo de formação de outros indivíduos que dependem da figura do

professor e do acesso ao saber, principalmente os filhos da classe trabalhadora por estarem inseridos numa sociedade capitalista competitiva e desigual.

O professor é um trabalhador intelectual, cuja atividade é de suma importância no processo de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, pois a transmissão da herança cultural humana é mediada pela reprodução dos conhecimentos, caso contrário, a perpetuação da história do gênero humano seria interrompida.

Identificamos nos programas de formação continuada oferecidos pela SECADI que a proposta é racionalizar o trabalho docente, com vistas à intensificação de sua exploração nas escolas públicas estatais introduzindo na prática docente tarefas de cuidado.

Busca-se conscientizar o professor das diversas situações de vulnerabilidades em que a grande maioria dos alunos, especificamente, os da classe trabalhadora, então inseridos como, por exemplo, a questão da violência, das drogas, das doenças sexualmente transmissíveis, do racismo, da discriminação, do bullying, e, por tais, a necessidade de ser trabalhado, através da prática docente, a solidariedade, o voluntarismo, a afetividade, o amor, a proteção, o cuidado. A ação educativa exercida pelo professor, de socialização do conhecimento, passa a ser dividida com outras tarefas (ROSA, 2012).

Entendemos, assim, a existência de uma ideologia de alienação propondo que, a ênfase do tratamento de problemas sociais na escola, possibilitará que os alunos, filhos da classe trabalhadora, sejam emancipados, que possam encontrar significado real entre seus estudos e sua realidade social. Mas, contrariando esta ideologia, “O sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (CHARLOT, 2000, p. 62). Assim, o indivíduo quando em contato com o saber torna-se crítico, ativo, emancipado.

Analisando os materiais didáticos dos programas, encontramos uma dicotomia em relação ao modo em que é oferecida a formação continuada ao professor e a prática posterior desejada pelo programa. Por exemplo, o curso PSE ao mesmo tempo em que diz que a aprendizagem não é apenas um processo interno, mas ela se dá através de relações, trocas e desafios, a metodologia utilizada para formar os professores é de modo isolado, individual, sem trocas, por ser um curso a distância e online, isto é, sem relações sociais e trocas diretas de pensamentos diferentes.

Entretanto o ensino de qualidade dentro de uma instituição educacional requer profissionais especializados, capacitados para ministrar um ensino formal, em contato com teóricos que estudaram a educação para possibilitar a construção de novos e melhores caminhos para conquistarmos a tão desejada igualdade, equidade em qualidade, entre as

pessoas por meio da educação, do saber. “É verdade que uma prática deve ser aprendida para ser dominada; mas que se deva aprendê-la não significa que seja um saber; a não ser que o aprender e o saber sejam confundidos, o que [...] é um erro” (CHARLOT, 2000, p. 63).

O professor em sua formação inicial é capacitado para trabalhar com a objetividade e subjetividade em sua tarefa de ensinar. Ou seja, sua função requer que ele transmita informações (objetividade), mas ao mesmo tempo, preocupe-se em proporcionar determinada experiência (subjetividade) ao aluno quando ele entrar em contato com o saber (CHARLOT, 2000).

Consideramos que as novas tarefas prescritas aos professores são, de fato, uma intensificação da exploração de seu trabalho que pode ter como consequências a precarização do trabalho docente, na medida em que ele passa a dividir seu tempo entre o ensino de conteúdos específicos de sua formação e o cuidado. A intensificação do trabalho, por si, já se constitui em desvalorização do trabalhador.

O professor a partir do momento em que compreende a sua função social de colaborar no processo de emancipação humana, possibilita a inserção de indivíduos críticos na sociedade capazes de alterar a ordem alienada, superar os preconceitos, estabelecer uma relação mais saudável consigo e com o outro, desenvolver a responsabilidade pelas gerações futuras, pelas crianças, que é da sociedade de conjunto. Portanto, essa formação requer muito mais do que uma discussão pragmática e/ou moralista, prescrita pelo Estado aos professores para que reproduzam em sala de aula. A elevação do nível de consciência sobre si e sobre a relação com a sociedade é fruto de todo um processo educacional longo, intensivo e qualitativo, que advém do domínio de conhecimentos disciplinares e interdisciplinares, que supere a alienação.

A alienação consiste num processo de estranhamento do homem com o seu trabalho e em relação aos outros homens e é fonte de toda forma de preconceito, isto é, uma forma de tornar a atividade educativa estranha, provocando sofrimento, emasculação (RAMOS; CHAVES; MAIA, 2006).

Na atual sociedade capitalista a prática docente tem sido influenciada por esta alienação na medida em que é requerido ao professor tarefas que não têm características próprias da profissão docente que consiste no ato de ensinar, de emancipar o aluno.

Consoante as razões do capital, os homens realizam um trabalho alienado, e os trabalhadores da Educação também se inserem nessa conjuntura desumana de exploração, que desvirtua o ser humano do verdadeiro sentido do trabalho como categoria fundante do ser social, mediante a transformação do meio e de si mesmo (RAMOS; CHAVES; MAIA, 2006, p. 4 – 5, grifos nossos).

A autonomia do professor tem sido derrubada em decorrência da subordinação deste profissional aos procedimentos pedagógicos que estão sendo determinados por mecanismos e órgãos externos em que, na elaboração de orientações pedagógicas não buscam, especificamente, a participação do professor e este, passa a ser obrigado a se adequar a essas orientações em que cada vez mais se tornam visíveis e predominantes os interesses de mercado.

O trabalhador docente hoje se encontra num processo avançado de estranhamento, de alienação quanto ao seu trabalho, seja na dimensão do produto, do processo de trabalho, de si mesmo e do outro, como ser genérico. Ele se encontra alienado na sua relação com o conhecimento por ele participado na aprendizagem e no trabalho controlado externamente, por intermédio da perda do poder de decisão dos meios, do objeto e do processo em si. Consequentemente, o indivíduo não se reconhece na sua atividade e em si mesmo (RAMOS; CHAVES; MAIA, 2006, p. 11, grifos nossos).

Podemos, portanto, nesse trabalho, observar a reprodução da ideia de que a classe trabalhadora necessita de cuidados físicos e emocionais e não de um desenvolvimento do senso crítico para se tornar um sujeito emancipado humanamente e intelectualmente, do contato com livros e outros objetos de saber, bem como com o saber sistematizado e elaborado pelo professor.

Tendo em vista esta perspectiva, podemos observar que o trabalho do professor não mais se dá em possibilitar aos alunos da classe trabalhadora a se relacionar com o mundo por mediação do saber, sendo que, “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 78).

O indivíduo ao nascer, necessariamente precisa aprender para poder se comunicar com o mundo e com os outros, para ter experiências, se tornar mais seguro de si (CHARLOT, 2000). Sabendo que:

Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (“meter coisas na cabeça”, como os jovens dizem): significa, então, aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de marignan, a circulação do sangue, a história da arte... Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões dos sapatos, nadar, ler...). [...] existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber [...] (CHARLOT, 2000, p. 59, grifos nossos).

Compreendemos que o professor tem um papel importante na formação social e intelectual do indivíduo que é o de conduzi-lo à apropriação de um saber. Por isso, a necessidade dele passar por todo um processo de formação inicial e continuada em contato

com teorias educacionais que focam uma educação consistente no conteúdo formal, na experiência da relação com o saber, para proporcionar aos alunos qualidade de ensino.

Consideramos, portanto, inadequado tanto a presença na sala de aula de pessoas da comunidade em geral que transmitem vivências de suas práticas e valores pessoais se comportando como educadores, quanto da integração de conteúdos e sujeitos que tratam, objetivamente, de problemáticas sociais, e da responsabilização dada aos professores e não diretamente aos profissionais que cuidam dessas áreas ao tratamento de temáticas assistencialista, através da formação inicial e continuada.

O ideal seria que em todas as escolas públicas estivessem presentes enfermeiros, assistentes sócias, médicos especialistas, psicólogos, profissionais específicos, capacitados, formados. Assim como a responsabilidade de um professor que leciona é diferente daquela do pesquisador, o do professor em comparação com os profissionais que tratam de questões sociais também é diferente, cuja especificidade é apresentada nos seguintes termos:

Na escola, com a educação escolar, os processos de desenvolvimento e formação intelectual dos seres humanos para se apropriarem do patrimônio cultural da humanidade e obterem a emancipação humana se dão de maneira privilegiada, no contato com o conhecimento produzido historicamente e elaborado cientificamente, sob os parâmetros de objetividade, coerência e verdade. *O professor, trabalhador da educação escolar, tem um papel estratégico nesse processo, uma vez que sua atividade profissional é o ensino, a propagação da cultura e da ciência [...]* (ROSA, 2012, p.114, grifos nossos).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; BARRETTO, E. S. S.; GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado de arte**. Brasília, D.F: UNESCO, 2011.

ANDRE, M. (Org.); et al. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. In: _____. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ASMANN, H. **Reencantar a educação**. Vozes, Petrópolis, 2000

ASSIS, M. **Contos Consagrados**. São Paulo: Ediouro, [19-?]. Coleção Prestígio.

ASSIS, M. C.; MANTOVANI, O. Z. Conhecimento físico, conhecimento lógico-matemática e conhecimento social. In: ASSIS, M. C. **Proepre: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas: Graf. FE, 2010, p. 58 – 79.

BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P.; UHLE, A. B., Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 21 – 28. Cadernos Cedes 36.

BARREIRO, C. B.; PINTO, C. L. L.; SILVEIRA, D. N. Formação continuada de professores: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito. **Revista Thema**, [S.I.], p. 1 – 14. 2010. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19/19>>. Acesso em: 04 set. 2013.

BLOOM, B. **Características humanas e aprendizagem escolar: uma concepção revolucionária para o ensino**. Porto Alegre: Globo, 1981.

BRASIL. Lei nº 8. 069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 09 jul. 2013.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Apresentação**. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 11 out. 2012.

_____. Ministério da Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas: atitude pra curtir a vida: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação**. Brasília, DF, 2008.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Webconferências**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14104%3Awebconferencia-secadbrasil-alfabetizado&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=985>. Acesso em: 09 jul. 2013.

BRINO, R. F. [et al.]. **Combatendo e prevenindo os abusos e/ou maus-tratos contra crianças e adolescentes**: o papel da escola. São Carlos: Pedro & João Editores. 2011.

CARRARA, S.; HEILBORN, M. L. (Coord.). **Gênero e diversidade na escola**. [S.I.: s.n.], 2009.

CARRARA, S. et al. (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/ES em gênero, sexualidade, orientação e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. Caderno de atividade.

CARVALHO, B.; COSTA, A. C. Another brick in the wall: o apostilamento no ensino público como reedição do tecnicismo pedagógico. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 159-173, maio./ago. 2012.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salariado. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, G. Representações sociais sobre a docência. In: _____. **Professor submisso, aluno-cliente**: reflexões sobre a docência no Brasil.[S.I.]: DP&A, 2003. p. 57 - 101.

CATANI, D. B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E. M. T; FILHO, F. M. L.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 585 – 599.

CHALITA, G. **Pedagogia do amor**: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. 4. ed. São Paulo: gente, 2005.

CHARLOT, B. Da relação com o saber. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, A. C. **As relações entre estado e escola no neoliberalismo**: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais. Curitiba: APPRIS, 2013.

COSTA, A.C.; NETO,E.; SOUZA,G. Entre a delapidação moral e a missão redentorista. In: **A proletarianização do professor**: neoliberalismo na educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, p.59-100, 2009.

COUTINHO, L. C. S. **O dilema da relação entre teoria e prática na formação dos profissionais na educação no Brasil**: da escola normal ao instituto de educação. [201-]. Programa de pós-graduação da FE/Unicamp. Grupo de Estudos e Pesquisas Histedbr – História, Sociedade e Educação. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/dXmeAPMY.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2013.

CRUZ, G, B. 70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educação & sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187 – 1205, set./dez. 2009. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a13.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2013.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T; FILHO, F. M. L.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151 - 204. Coleção Historial.

CUNHA, M. V. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro**: a centralidade da noção de movimento. n. 17, p. 86 – 99, mai./ jun./jul./ago. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE17/RBDE17_08_MARCUS_VINICIUS_DA_CUNHA.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

DEBESSE, M. MIALARET, G. Ratichius e comenius. In: _____. **Tratado das ciências pedagógicas**. São Paulo: Nacional, 1974. Editora da Universidade de São Paulo.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez. 1998. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf>. Acesso em: 19 set. 2013.

_____. **Um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, D.F, out. 2004. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/PME/DCN_Educacao_das_Relacoes_Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 06 set. 2013.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. Coleção polêmicas do nosso tempo, 86. Disponível em: <<http://www.misteriosdocotidiano.com.br/materias/ler-livro-online-gratis-sociedade-do-conhecimento-ou-sociedade-das-ilusoes-quatro-ensaios-critico-dialeticos-em-filosofia-da-educacao-pdf/>>. Acesso em 01 nov. 2012.

DUTRA, C. P. Dez anos de avanços com Claudia Dutra. **Inclusão Já**: em defesa do direito à educação inclusiva. 2013. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/tag/secadi/>>. Acesso em: 06 set. 2013.

FÁVERO, M. L. A. Pesquisa, memória e documentação: desafios de novas tecnologias. In: FARIA Fº, L. M. (Org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias**: questões para a história da educação. São Paulo: Autores Associados, 2000, p. 101-116.

FRANZI, S. **Pedagogia do amor**: a ideologia do poder transformador nas relações intersubjetivas na sala-de-aula. 2009. 71 f. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia – Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93 – 130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2013.

FUNDAÇÃO de apoio à faculdade de educação (FAFE) (Org.). **Direitos humanos: relações ético-raciais e de gênero**. Brasília, D.F: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. 2007a. Módulo 3.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 1995. p. 37 - 45. Cadernos cedes 36.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. [S.I : s.n], 1990. Civilização brasileira.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JULIO, A. M.; SEGATTO, A. L.; FERREIRA, L. H. W. **Cartilha olhos de águia: prevenção de maus tratos contra criança e adolescente: vamos construir uma cultura de paz**. Rio Claro: [s.n.], 2009.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. Coleção Questões da Nossa Época. v. 67.

LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANUAL operacional para profissionais de saúde e educação: promoção da alimentação saudável nas escolas. Brasília: [s.n.], 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de pesquisa**, [S. I], v. 137, p. 461 – 487, maio/ago. 2009.

MOREIRA, L. A. L. **A formação humana à luz da teoria de Leontiev**. 2010. Revista eletrônica arma da crítica. Disponível em: <www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_10_especial.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2013.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAMOS, J. F. P; CHAVES, S. A.; MAIA, G. J. B. **Trabalho docente alienado**, Ceará, p. 1 – 13, 2006.

RESSINETI, T. R. **A democratização do ensino fundamental de 07 a 14 anos: que concepção de democracia tem sido adotada nas leis federais?** (Projeto de mestrado). Programa de Pós graduação em Educação/ Instituto de Biociencias/UNESP. Rio claro: 2013. 20 p. mimeografado.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROSA, M. I. Do governo dos homens: "novas responsabilidades" do trabalhador e acesso aos conhecimentos. **Educação & sociedade**, Campinas, v.19, n.64, sep. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300006&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2012.

ROSA, V. H. **Ser professor no século XXI: notas para uma discussão política**. 2012. 133 f. Monografia (Licenciatura em Educação Artística) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

SANTOS, L. L. C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145 - 1157, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

SÃO PAULO. **Lei complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/1985/lei%20complementar%20n.444,%20de%2027.12.1985.htm>>. Acesso em: 02 out. 2013.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 20 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 5 Coleção polêmicas do nosso tempo.

SCHWARTZ, Y. **De la qualification à la compétence**. Rev. Société Française, nº 37, 1990.

SILVA Jr. J. R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, E. V. A institucionalização do pensamento de Jean Piaget na pedagogia: uma análise sociológica. **GT educação e sociedade: fronteira do conhecimento e políticas de atuação**. Caxambu, 1999. XXIII Encontro Anual da ANPOCS Caxambu, 19 a 23 de outubro de 1999

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo. n.14, p. 61 – 88, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2013.

TONET. I. **Educação, cidadania e amancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

THOMAZ, A. **O que aprendi com a desescolarização**. 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=QveTf5DekIo>>. Acesso em: 04 set. 2013.

VILLANI, A., PACCA, J. L. A. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 23, n. 1-2, p. 1 – 11,

jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.if.ufrj.br/~marta/aprendizagememfisica/artigo2-villani-pacca.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T; FILHO, F. M. L.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95 - 134.

WILLIAMS, L. C. A. [et al.] [Org]. **Fortalecendo a rede de proteção da criança e do adolescente**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

Discente: Valéria Carvalho Gomes

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Áurea de Carvalho Costa