

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Flavia de Figueiredo de Lamare

AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO:
o caso do PROINFANTIL

Rio de Janeiro

2011

Flavia de Figueiredo de Lamare

AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO:
o caso do PROINFANTIL

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para obtenção do título de mestre em
Educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Dra. Marcela Alejandra Pronko

Rio de Janeiro

2011

L215a Lamare, Flavia de Figueiredo de
Avanços e contradições nas políticas de formação
de professores no Brasil contemporâneo:
O caso do Proinfantil. / Flavia de Figueiredo de Lamare.
- 2011.
188 f.

Orientador: Marcela Alejandra Pronko

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde
Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de
Janeiro, 2011.

1. Formação de Professores. 2. Políticas Públicas. 3.
Educação Infantil. 4. I. Pronko, Marcela Alejandra. II.
Título

CDD 371.1

Flavia de Figueiredo de Lamare

AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO:
o caso do PROINFANTIL

Dissertação apresentada à Escola Politécnica
de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para obtenção do título de mestre em
Educação Profissional e Saúde.

Aprovado em 25/04/2011

BANCA EXAMINADORA

(Dr^a Marcela Alejandra Pronko – FIOCRUZ / EPSJV / Lateps)

(Dr^a Daniela Motta de Oliveira – UFJF / Colégio de Aplicação João XXIII)

(Dr^a Marise Nogueira Ramos – FIOCRUZ / EPSJV / Programa de Pós-graduação)

*Dedico este trabalho
aos meus queridos avós,
que me ensinaram e ensinam
o amor...*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a inúmeras pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a construção deste sonho. Tentarei, com poucas palavras, demonstrar como cada um foi importante nessa trajetória de vida, pois nesse percurso todos têm um significado especial para mim.

Algumas possibilitaram que eu fizesse o curso no horário de trabalho. Outras sentiram minha ausência, mas apoiaram que eu continuasse na luta. Algumas leram meus textos e me incentivaram. Outras me deram o ombro para chorar as tristes constatações da realidade. Algumas falaram, outras só me ouviram...

A todas essas pessoas tenho muito a agradecer:

Fabricio, meu amor, inspiração e motivação. Sua paciência, seu carinho, seu incentivo, sua admiração... foram fundamentais.

Aos meus amados afilhados, Juan e Bibi, por me fazerem entender, cada vez mais, o que é ser feliz.

Aos meus pais Ademaro e Cristina pelo imenso carinho, amor, companheirismo e apoio em todos os momentos da minha vida.

Minha irmãzinha Renata, por ser sempre um exemplo a ser seguido por mim e, junto com André, terem me dado uma das maiores alegrias da vida que é ser tia e madrinha da Bibi.

Aos meus queridos avós por serem quem são e me ensinarem o amor.

José Antônio e Aspásia por serem exemplos de vida e permitirem muitos momentos tranquilos de estudo.

A minha querida amiga e professora Suely Serra por sempre me acolher em qualquer momento.

Aos amigos que entenderam minhas ausências, meu cansaço, meus desabafos... Kênia, Natália, Priscila (com Bento!), José, Giulia, Querente, Feli, Capim, Leana, Pedro Bó, Priscila, Gustavinho, Érica, Gisela que me incentivaram a todo o tempo, pelo companheirismo e por me mostrarem o valor da amizade.

A todos da Creche FIOCRUZ: crianças, equipe, educadores, famílias; pela liberação na concretização deste estudo e, mais do que isso, por estarem sempre ao meu lado permitindo que eu ensine e aprenda junto com vocês. Cada um de vocês sabe o quanto é importante não só na realização deste sonho, mas na minha vida...

Aos colegas da turma de mestrado por possibilitarem momentos ricos de troca e construção do conhecimento.

Aos companheiros do coletivo de estudos em políticas educacionais, coordenado pela professora Lúcia Neves. Renovo-me a cada dia com vocês!

À Daniela de Oliveira e Marise Ramos pelas cuidadosas observações e imensas contribuições durante o exame de qualificação.

Aos professores do programa de pós-graduação da EPSJV por me fazerem entender o que era quase impossível de entender! Professores, mestres, amigos, ..., meus admirados. Vocês foram fundamentais na construção do que sou hoje.

Aos trabalhadores da EPSJV, em especial os da coordenação da pós-graduação e os da biblioteca por serem sempre muito atenciosos e disponíveis.

Aos meus alunos e ex-alunos (da EJA e do Curso de Educador) que me ensinam todos os dias com suas histórias de vida.

Aos professores da Universidade Federal Fluminense (UFF) que, na graduação, tanto me ajudaram a compreender o mundo, em especial a professora Sonia Rummert.

A todos do Colégio Santa Teresa de Jesus que, com o Curso Normal, possibilitaram processos fundamentais em minha formação.

E, por último, mas certamente uma das pessoas mais importantes, à professora Marcela Pronko. Nesse tempo de convivência fomos nos aproximando e conquistando o carinho. Gostaria de agradecer a minha querida orientadora por toda a atenção, paciência nos momentos mais difíceis, compreensão, confiança... Pelas leituras cuidadosas do meu texto, pela vibração com meus avanços... Seus ensinamentos, certamente, solidificaram meu novo modo de ver o mundo. Muito obrigada por sua determinação, por acreditar em mim. Minha imensa gratidão e profunda admiração.

“o que diferencia o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.”
(MARX)

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de analisar as políticas atuais de formação de professores de Educação Infantil avaliando o Programa de Formação Inicial dos Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) em suas múltiplas determinações inserindo-o no contexto mais amplo dado pelos encaminhamentos do projeto hegemônico de sociabilidade para o século XXI, em que a formação de professores tem um papel estratégico. Partimos da hipótese que desde os anos de 1990 as mudanças nas políticas de formação de professores têm como finalidade a construção de uma nova sociabilidade, voltada para o capital, de modo a intensificar a exploração capitalista, através da formação de um consenso burguês. Concepção esta, presente no PROINFANTIL tanto na sua **forma** (caráter de Educação a Distância, formação de nível médio para Educação de Jovens e Adultos) como em seu **conteúdo** (ênfase na prática do professor, supervalorização de conhecimentos cotidianos em detrimento aos historicamente produzidos). Como metodologia de trabalho fazemos um estudo teórico com ampla pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, bem como análise documental. Além disso, a análise que se realiza articula os contextos locais, nacional e internacional, à medida que a lógica que orienta as políticas atuais dirigidas à formação de professores está diretamente ligada a um projeto neoliberal de sociedade voltada eminentemente para o desenvolvimento técnico, ético e político do professor de Educação Infantil para a reprodução do capital.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Formação de Professores, Educação Infantil, Brasil – Anos 2000.

RÉSUMÉ

Ce travail a l'objectif d'analyser les politiques actuelles de la formation des professeurs d'Éducation Infantile en évaluant le Programme de Formation Initiale des Professeurs en Exercice de l'Éducation Infantile (PROINFANTIL) en leurs plusieurs déterminations l'intégrant dans un contexte plus ample donné par les acheminements du projet hégémonique de sociabilité pour le XXI^{ème} siècle, où la formation de professeurs a un rôle stratégique. On part de l'hypothèse que dès les années 1990 les changements dans les politiques de formation de professeurs ont comme finalité la construction d'une nouvelle sociabilité, orientée vers le capital, de telle sorte qu'à intensifier l'exploration capitaliste, travers la formation d'un consensus bourgeois. Cette conception, est dans le PROINFANTIL autant à la forme (au caractère d'Éducation à Distance, formation de niveau moyen pour l'Éducation de jeunes et adultes) autant dans le contenu (l'emphase dans la pratique du professeur, la plus grande valorisation de connaissances quotidiennes au détriment à ceux historiquement produits). Comme méthodologie de travail on fait un étude théorique d'ample recherche bibliographique et révision de littérature, aussi bien que l'analyse de documents. Par surcroît, l'analyse de ce travail articule les contextes locaux, national et international, au fur et à mesure que la logique dont oriente les politiques actuelles dirigées à la formation de professeurs est directement liée à un projet néolibéral de société orientée éminemment au développement technique, éthique et politique du professeur d'Éducation Infantile pour la reproduction du capital.

Mots-Clé: Politiques Publiques, Formation de Professeurs, Éducation Infantile, Brésil – Années 2000.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Matrículas da Educação Infantil entre 1997/2003	67
GRÁFICO 2	Formação Docente em 1996 - Pré-Escola.....	99
GRÁFICO 3	Formação Docente 1999: Creche.....	100
GRÁFICO 4	Formação Docente 1999: Pré-Escola.....	101
GRÁFICO 5	Formação Docente 1999: Creche e Pré-Escola.....	102
GRÁFICO 6	Formação Docente das creches em 2007 – segundo grandes regiões.....	103
GRÁFICO 7	Formação Docente das pré-escolas em 2007 – segundo grandes regiões.....	103

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	A creche não é um cabideiro.....	88
Ilustração 2	Soluções para a Educação no Brasil pelo Instituto Ayrton Senna.....	92
Ilustração 3	Crise no mundo	95
Ilustração 4	Chico Bento em: O sabe-tudo.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Escolaridade e Formação dos Professores da Educação Infantil – 2007.....	104
----------	--	-----

LISTA DE SIGLAS

AGF	Agência Formadora
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEI	Articulador Pedagógico de Educação Infantil
BANESPA	Banco do Estado de São Paulo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
ONU	Organização das Nações Unidas
CEB	Câmara de Ensino Básico
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CLT	Consolidação das leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONED	Conferência Estadual de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FE	Fundamentos da Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDAR	Fundação Darcy Ribeiro

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
IPEA	Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada
IRHJP	Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro
ISS	Imposto Sobre Serviços
ITBI	Imposto Sobre Transmissão de Bens Imóveis
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Maré	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PFL	Partido da Frente Liberal
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROINFANTIL	Programa de Formação para Professores da Educação Infantil
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular para a Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEEC	Serviço de Estatísticas Educacionais
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
TPE	Todos pela Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 NOVA SOCIABILIDADE CAPITALISTA E (CON)FORMAÇÃO DOS SUJEITOS PARA O PROJETO EDUCACIONAL DA BURGUESIA	20
2.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL DOS ANOS 1990: AJUSTES E REFORMAS PARA UMA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA	21
2.2 NEOLIBERALISMO DE TERCEIRA VIA: FUNDAMENTOS E PROPOSTAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA NOVA SOCIABILIDADE DO CAPITAL.....	30
2.2.1 As ideias de Giddens: intelectual orgânico do capital.....	34
2.2.2 Individualismo como valor moral radical e participação cidadã voluntária: qual o papel da educação?.....	36
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A NECESSIDADE DE UMA REFORMA INTELLECTUAL E MORAL.....	38
2.3.1 O papel dos organismos internacionais nas reformas educacionais brasileiras.....	38
2.3.1.1 <i>Relatório Delors e os pilares da educação: princípios de uma formação desigual para iguais ou igual para desiguais?</i>	43
2.3.1.1.1 <u>Aprender a conhecer</u>	43
2.3.1.1.2 <u>Aprender a fazer</u>	46
2.3.1.1.3 <u>Aprender a viver juntos</u>	50
2.3.1.1.4 <u>Aprender a ser</u>	52
2.3.1.2 <i>O papel do professor na perspectiva do Relatório Delors e sua relação com os organismos internacionais</i>	53
2.3.1.3 <i>Reordenamento do Estado capitalista brasileiro e formação de professores de Educação Infantil: fazeres e desfazeres</i>	57
3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ENTRE O DIREITO E AS ESTRATÉGIAS EMERGENCIAIS	62
3.1 MARCOS POLÍTICO-NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA QUESTÃO DE LEGISLAÇÃO E/OU CONSENSO?	62
3.1.1 Dados sobre a formação de professores e relações com as políticas públicas	66
3.1.2 Constituição Federal de 1988	68
3.1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº 9.394/96).....	70
3.1.3.1 <i>A EI na Educação Básica</i>	72

3.1.3.2 <i>LDB e formação de professores: a EI em questão</i>	72
3.1.4 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.....	75
3.1.5 Plano Nacional de Educação	77
3.1.6 O FUNDEB e a Educação Básica.....	81
3.1.6.1 <i>O FUNDEB e a Valorização dos Profissionais da Educação</i>	84
3.1.7 Plano de Desenvolvimento da Educação.....	85
3.1.8 Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância).....	87
3.1.9 Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)	89
3.2 POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CARÁTER UNIVERSAL OU AÇÕES RESIDUAIS?	91
3.3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE FRENTE AO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL	94
3.3.1 Formação de Professores: formação de intelectuais orgânicos de um projeto de hegemonia?.....	98
4 SITUANDO O OBJETO DE ESTUDO: O PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PROINFANTIL)	106
4.1 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990: CONTEXTUALIZANDO O PROINFANTIL NESSE DEBATE	107
4.1.1 Decretos sobre a educação profissional (nº 2.208/97 e nº 5.154/04).....	108
4.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio: o enfoque na noção das competências	112
4.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil: desenvolvendo competências necessárias para a inserção dos alunos no padrão de acumulação flexível do capital	117
4.2 PROINFANTIL: POLÍTICA EMERGENCIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	120
4.2.1 – Origem do PROINFANTIL: o PROFORMAÇÃO	121
4.2.2 Do PROFORMAÇÃO ao PROINFANTIL.....	123
4.2.2.1 <i>Formação, Proposta Pedagógica e Parcerias</i>	124
4.2.2.2 <i>Metodologia e formação para práticas pedagógicas</i>	128

4.2.2.3 <i>Currículo do PROINFANTIL: entre a valorização do conhecimento do professor e a adaptação à sociedade</i>	130
5 PROINFANTIL: CONQUISTA OU DERROTA?	134
5.1 O PROINFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	135
5.2 O PROINFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O CURRÍCULO INTEGRADO	145
5.3 O PROINFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	151
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS	180

1 INTRODUÇÃO

A partir de antigas discussões e angústias, ampliadas com minha práxis no campo da Educação, além da constatação da precariedade dos estudos existentes sobre as políticas de formação de professores de Educação Infantil (EI) numa perspectiva materialista-histórica, esta pesquisa visa relacionar essas políticas ao contexto mais amplo da mundialização do capital e as ações que ocorrem na política brasileira para sua inserção nessa lógica. Especificamente, analisamos o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), em suas múltiplas determinações no cenário nacional e internacional.

A princípio, partimos do suposto que as mudanças ocorridas nas políticas de formação de professores a partir dos anos 1990 têm como objetivo a construção de uma nova sociabilidade voltada para o capital, em que o professor da Educação Básica (incluindo os da Educação Infantil) tem um papel fundamental na difusão dessa nova cultura, à medida que a escola é a principal responsável pela formação das futuras gerações.

O PROINFANTIL foi o cenário escolhido para a comprovação de nossas conjecturas iniciais, tanto através de sua **forma** (caráter de Educação a Distância, formação de nível médio para Educação de Jovens e Adultos), como de seu **conteúdo** (ênfase na prática do professor, supervalorização de conhecimentos cotidianos em detrimento aos historicamente produzidos), caminhos pelos quais pretendemos evidenciar o caráter dessa formação.

Fundamentalmente, objetivamos analisar as políticas atuais de formação de professores, especialmente os de Educação Infantil, verificando em que medida essas políticas se constituem como estratégia de adequação desses profissionais às novas formas de sociabilidade voltadas para o capital. Além disso, examinar o PROINFANTIL em suas múltiplas determinações, inserindo-o no contexto mais amplo dado pelos encaminhamentos do projeto de sociabilidade para o século XXI, permite identificar em sua concepção ideias, valores e perspectivas que possibilitem a formação do professor de novo tipo.

Esse conjunto de proposições foi construído a partir de determinadas questões centrais para a análise do PROINFANTIL: quais mudanças, em ocorrência na sociedade, refletem-se na necessidade específica da (re)construção de políticas de formação de professores de Educação Infantil? De que modo essas políticas trazem a concepção de que é preciso educar para a formação de um consenso voltado para o capital, tanto desses professores, quanto das crianças com as quais trabalhará? De que forma o pensamento dominante caracteriza esse

trabalhador e a especificidade de seu trabalho? A formação desse profissional visa atender a demanda das competências e habilidades ou a compreensão do ser humano omnilateral?

Realizamos uma extensa análise da produção bibliográfica sobre o tema, tendo como base empírica os documentos do PROINFANTIL (especialmente o Guia Geral). Esta opção sobreveio em meio à compreensão de que documento é história (EVANGELISTA, 2008) e do entendimento de que é preciso perceber o contexto mais amplo das políticas e suas contradições dentro do novo projeto de sociabilidade que se apresenta sob o capitalismo, em que a formação de professores tem um papel estratégico. Como afirma Neves (2004, p. 1),

os anos 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista.

Nesse contexto, os sucessivos governos brasileiros, corroborando com as diretrizes do neoliberalismo de Terceira Via¹, assumem uma suposta face humanizada do capitalismo, em que uma série de programas focais associados a normas legais e apoiados em documentos de organismos internacionais, passam a constituir o quadro das políticas nacionais voltadas para a educação.

Apresentamos uma análise crítica desse modelo que intensifica o abismo existente entre as classes sociais, na medida em que reproduz na educação o consenso burguês através da formação de um “novo homem” nos moldes hegemônicos. Para Fontes (2006, p. 212),

A dominação de classes se fortalece com a capacidade de dirigir e organizar o consentimento dos subalternos, de forma a interiorizar as relações sociais existentes como necessárias e legítimas. O vínculo entre sociedade civil e Estado explica como a dominação poreja em todos os espaços sociais, educando o consenso, forjando um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos.

Acreditamos que a disputa pela hegemonia na sociedade também constitui os diversos e divergentes projetos de educação, visto que nas relações sociais concretas e através delas, com suas correlações de força e contradições, os sujeitos sociais constroem uma educação comprometida com os interesses do capital ou, de outra forma, voltada para a emancipação humana. Ciavatta e Trein (2003, p. 144) nos ajudam a explicar esse processo;

dentro de uma visão dialética da história, formou-se a idéia de que não se pode compreender a escola dissociada da sociedade a que ela pertence. Nesse sentido, a escola e a educação não devem ser estudadas como unidades autônomas, mas dentro das relações sociais de que fazem parte.

¹ No primeiro capítulo desenvolveremos o conceito e os fundamentos do neoliberalismo de Terceira Via.

Entendemos que, na atual fase do capitalismo, as condições objetivas e subjetivas da existência humana têm sido significativamente alteradas, refletindo-se em novos preceitos de participação, cidadania e organização e, ainda, numa nova concepção de sociedade civil a partir da ideologia burguesa. É nesse cenário que a escola exerce um papel fundamental na construção da nova sociabilidade capitalista, na qual a formação de competências e habilidades a partir de alguns “pilares do conhecimento” (DELORS, 1998) ganha destaque.

Portanto, não se trata de qualquer formação, mas de uma educação para um determinado consenso a partir de referenciais e práticas que giram em torno dos interesses do capital nacional e internacional, configurando a **nova pedagogia da hegemonia** (NEVES, 2005a).

No Brasil, em meio à emergência de uma formação comprometida com a nova sociabilidade capitalista, há a expansão, em primeiro lugar, do Ensino Fundamental. Em seguida, o mesmo acontece com a Educação Básica como um todo. No bojo desses acontecimentos temos a reforma do Ensino Médio Profissional e a ampliação da discussão e das políticas de formação de professores, em especial, as voltadas aos profissionais dos primeiros anos do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Dentro do âmbito geral dos professores, destacamos os de Educação Infantil, a fim de promovermos subsídios para reflexão quanto ao tipo de políticas formativas voltadas para esses trabalhadores, em especial os que já estão em exercício e não têm a certificação necessária.

Para fins de análise, dividimos esse estudo em quatro capítulos, que se alinham em uma interlocução entre si.

No primeiro buscamos inicialmente evidenciar as reformas educacionais brasileiras dos anos 1990 e sua relação com a **nova pedagogia da hegemonia** (NEVES, 2005a) fundamentada no neoliberalismo de Terceira Via. Em seguida, discutimos a difusão e ampliação da necessidade de formação de professores e sua relação com o papel dos organismos internacionais nas proposições e formulações das políticas brasileiras. Por último, analisamos o caso específico dos professores de Educação Infantil neste cenário de ampliação da formação para uma nova sociabilidade capitalista tanto dos que são formados, como daqueles que formarão.

No segundo capítulo relacionamos as políticas educacionais brasileiras dos anos 1990 e 2000 ao processo de ampliação da Educação Infantil e da formação e profissionalização do trabalho docente no Brasil, a fim de construirmos um quadro histórico que ajudará a refletirmos sobre a lógica (concepções políticas, epistemológicas, ideológicas e sociais) que

tem orientado a elaboração e condução das políticas públicas, especialmente as de formação de professores de Educação Infantil.

No terceiro, objetivamos, principalmente, apresentar os referenciais que formam a base para a reforma do Ensino Médio profissional no Brasil dos anos 1990 e, desta forma, analisar historicamente as políticas de formação de professores em nível médio, especificamente os de Educação Infantil, através do PROINFANTIL. Pretendemos, igualmente, a partir da análise dos documentos que embasam esta política, trazer elementos do programa que nos permitam compreender, em que medida, a formação de professores no Brasil hoje é estratégica para uma (con)formação, técnica e ético-política, de intelectuais que incorporem novos conceitos de um projeto político que expressa os preceitos do Estado capitalista segundo as orientações do neoliberalismo.

No quarto e último capítulo procuramos demonstrar as conquistas e derrotas do PROINFANTIL a partir de três temas em análise. Primeiro discutimos a relação deste programa com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfocando o caráter histórico das políticas voltadas para essa modalidade educacional. Depois, apresentamos aspectos do currículo do PROINFANTIL estabelecendo as relações entre o que se propõe (currículo integrado) e a pedagogia das competências. Buscamos em seguida, colocar em análise os fundamentos da concepção de currículo integrado apresentada por essa política. Por fim, mas central na análise, abordamos as conquistas e derrotas de existir hoje no Brasil uma política de formação de professores de Educação Infantil a distância.

2 NOVA SOCIABILIDADE CAPITALISTA E (CON)FORMAÇÃO DOS SUJEITOS PARA O PROJETO EDUCACIONAL DA BURGUESIA

*A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção; portanto todo o conjunto das relações sociais .
(Marx e Engels)*

No final dos anos 1980 e início dos 1990 houve no Brasil uma mudança político-econômica em que se redefiniram propostas e ações, sob o discurso ideológico de que era preciso uma reconfiguração do papel do Estado, a fim de inserir o país no mundo “globalizado”.

Com isso, os sucessivos governos brasileiros incluíram em suas agendas reformas políticas, econômicas e educacionais com a justificativa de que sem elas, o país e seus “cidadãos” estariam “em atraso”. Foi preciso, ainda, redefinir estratégias para a difusão de uma nova sociabilidade capitalista que pressupunha, por exemplo, a participação social através do voluntariado. Essas mudanças tentam apagar essas disputas a partir da consolidação de um consentimento ativo por parte da população que naturaliza a perpetuação das desigualdades e do modo de produção capitalista.

A educação ganha papel de destaque nesse período, quando se dissemina a ideia de que o Brasil só se tornaria um país “desenvolvido” quando se adequasse aos padrões e as orientações estabelecidas pelo grande capital. O país, então, redefine seu programa político a partir dos preceitos do neoliberalismo de Terceira Via², em que se viabiliza uma relação ainda mais direta entre formação escolar e produção.

Assim, formar para o mercado passa a ter a conotação mais ampla de formar para o mundo. De forma mais específica, as políticas educacionais que ocorrem no Brasil, a começar com o governo FHC, expandem o Ensino Fundamental a partir das diretrizes do projeto social neoliberal de Terceira Via, que “propugna a criação de um novo homem coletivo, de uma cultura cívica, na qual o nível de consciência política não deve ultrapassar os limites dos interesses econômico-corporativos, nos marcos de um capitalismo de justiça social”. (NEVES, PRONKO, 2008, p. 68)

² Em Neves (2005b) entende-se que o neoliberalismo de Terceira Via é uma das estratégias utilizadas pelo sistema do capital para a superação de suas crises cíclicas. Esta corrente teórica nasceu na Inglaterra, a partir de 1994 com Tony Blair respaldado intelectualmente, por exemplo, por Anthony Giddens. Segundo este ideário o sistema do capital gera desigualdades, para superá-las acredita-se que o Estado deva tornar-se um administrador competente como uma grande empresa, introduzindo uma nova relação entre Estado e sociedade civil a fim de garantir a “coesão social”.

A partir desses pressupostos, neste capítulo buscamos evidenciar as reformas educacionais brasileiras dos anos 1990 e sua relação com a **nova pedagogia da hegemonia** (NEVES, 2005a) fundamentada no neoliberalismo de Terceira Via. Em seguida, discutimos a difusão e ampliação da necessidade de formação de professores e sua relação com o papel dos organismos internacionais nas proposições e formulações brasileiras. Por último, analisamos o caso específico dos professores de Educação Infantil (EI)³ neste cenário de ampliação da formação para uma nova sociabilidade capitalista tanto dos que são formados como daqueles que formarão.

2.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL DOS ANOS 1990: AJUSTES E REFORMAS PARA UMA NOVA PEDAGOGIA DA HEGEMONIA

Nos anos 1990, os sucessivos governos brasileiros, para contornar a crise⁴ econômica e da hegemonia política e cultural brasileira, deflagrada nos anos anteriores, passaram a focar seus esforços em ações de reforma estrutural, dando especial ênfase para as ações nas esferas social e ideológica. As políticas definidas neste contexto incluíam reformas segundo a ideologia do “Estado mínimo”⁵, a privatização das empresas públicas, a abertura da economia nacional ao mercado externo e a desregulamentação do trabalho.

De modo geral, podemos considerar que o processo em referência teve início com a posse de Fernando Collor de Mello como presidente do Brasil. A eleição ocorrida em 1989, foi a primeira com voto direto desde 1960 e nela Collor (Partido da Reconstrução Nacional – PRN) concorreu com Leonel Brizola (Partido Democrático Trabalhista – PDT) e com Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT)⁶.

No primeiro turno Collor venceu com grande vantagem os outros dois candidatos, materializando os novos valores que ele representava (juventude, sucesso, beleza, ascensão vertiginosa, consumo, mídia, entre outros). A disputa do segundo turno ficou então entre Collor e Luiz Inácio Lula da Silva, com as pesquisas indicando uma pequena diferença a favor de Collor.

³ Ressalta-se que são professores de Educação Infantil aqueles que atuam com crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas.

⁴ De acordo com Souza (2002, p. 74), “os períodos de crise são, na realidade, uma necessidade vital para o capitalismo, pois são nesses momentos que se produzem as rupturas necessárias para a sua continuidade”.

⁵ Para Coutinho (2006), no neoliberalismo a proposta de “Estado mínimo” viabiliza o “Estado máximo” para o capital.

⁶ Ressaltamos que Collor, Lula e Brizola foram os candidatos que apresentaram votação mais expressiva na ocasião.

A campanha de Collor foi conduzida com duas estratégias: o primeiro, difamar o outro candidato através da procura de possíveis escândalos. O segundo, reafirmar a diferença sociocultural existente entre ele e Lula, com enfoque, por exemplo, em erros de gramática de seu adversário.

Com o forte apoio da mídia, passando a imagem de que Collor representava a estabilidade “tão sonhada” pela população, o então candidato venceu a eleição de 1989 e o Brasil passou a se estruturar a partir dos parâmetros estabelecidos pela economia mundial. Assim, “disseminou-se a idéia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os **códigos da modernidade**”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 56)

Para que esse novo modelo de sociedade e de “cidadão” fosse desenvolvido, a classe dominante e dirigente brasileira estabeleceu mecanismos para implementar a reforma na aparelhagem estatal, minimizando a atuação direta do Estado em algumas áreas através da privatização de empresas públicas e, também, da construção de uma nova sociabilidade de acordo com a lógica do capital. Nessa direção, atribuiu-se novo valor à educação⁷ e às políticas sociais como um todo.

Neves (2002, p. 106) nos ajuda entender os objetivos do governo brasileiro ao colocar em prática políticas na área social, cujas funções devem:

traduzir na prática a oposição radical do neoliberalismo à universalidade, à igualdade e à gratuidade dos serviços sociais e, ao mesmo tempo, desagregar os grupos organizados e desarticular os mecanismos de negociação de seus interesses coletivos, pulverizando as demandas sociais, com vistas a tornar viável a implementação de políticas do interesse do bloco no poder.

Na difusão de um novo consenso ajustado ao modelo dominante utilizou-se como discurso o questionamento do papel e da atuação do Estado, justificando-se os problemas da sociedade com chavões que enfocam a corrupção e a ineficácia deste mesmo Estado. Como solução, foram propostos: a redução de gastos públicos, a descentralização, a privatização e a focalização dos serviços sociais, retirando-se do âmbito público a regulamentação das demandas sociais. (NEVES, 2005a)

Neste sentido, a burguesia (re)cria um processo de “incentivo” a contenção da miséria, ou seja, propaga-se a ideia de que o Estado não dá conta sozinho de atender às demandas sociais, assim, é preciso uma sociedade civil mais ativa, justificando o surgimento de organizações sociais estruturadas a partir de parâmetros empresariais.

⁷ Segundo Lima (2002, p.45), a educação na primeira metade dos anos 1990 “passa a ser o principal instrumento para o ‘alívio a pobreza’ e para a garantia de desenvolvimento (subordinado) dos países periféricos”, o que pode ser observado, inclusive, em documentos elaborados pelos organismos internacionais.

Como afirma Fontes (2010, p. 258), nos anos 1990 há uma reconfiguração da sociedade civil no Brasil.

A adesão empresarial brasileira ao programa globalizante ou neoliberal, implementado em ritmo próprio, segundo correlações de forças cambiantes entre as diversas frações do empresariado [...], expressa um salto em direção ao novo patamar de concentração de capitais, com a participação de capitais estrangeiros, exigindo rearranjos no interior da classe dominante brasileira e resultando em aprofundamento do predomínio do capital monetário, associando estreitamente os interesses de todos os setores monopolistas: industriais urbanos e rurais, fabris ou de serviços; comerciais; bancários e financeiros não bancário, que tiveram enorme crescimento na década.

O discurso da necessidade de uma mudança na forma de conduzir o Estado torna-se agenda das reformas brasileiras deste período. Centra-se na ideia de que é preciso uma eficiência na gestão, uma modernização da administração pública e uma mudança na forma como se processa a expropriação da classe trabalhadora, ampliando a concentração de capitais da burguesia.

Nesse contexto, começa a tornar-se hegemônica uma concepção de “sociedade civil” organizada/ ativa⁸, apresentada como se fosse independente do Estado ou do mercado, neutra, sem estar ligada a um projeto societário. Podemos dizer que esta concepção de “sociedade civil ativa”, atualmente, tem como preocupação principal a ideia de que o necessário é “**melhorar**” a qualidade de vida da população brasileira.

Como a proposta da burguesia constitui-se pela garantia da estabilidade econômica dos países “em desenvolvimento”, tornam-se essenciais as questões sociais, sob uma nova perspectiva. Daqui por diante estes assuntos, não mais de responsabilidade do Estado, passam a ser delegados a voluntários ou a organizações filantrópicas, embasados na racionalidade de que não se tratam mais de direitos, mas de “serviços” ou de ações voluntárias inspiradas em ideias de colaboração. Assim, há a saída do campo do direito e entrada no campo da concessão, de responsabilidade da sociedade civil organizada.

Como afirma Fontes (2006, p. 234),

A expansão das ONGs contribuiria para uma diluição importante do significado do engajamento social e para embaralhar a percepção da real dimensão da luta que se travava. [...] A própria democracia seria também idealizada como o reino de uma sociedade civil filantrópica e cosmopolita, para a qual todos colaborariam, sem conflitos de classes sociais. [...] O projeto de contra-reforma empresarial, entretanto, fortemente amparado em aparelhos privados de hegemonia (e a mídia), se consolidava e se aproveitaria dessas contradições para seduzir os setores populares contra seus próprios direitos.

⁸ De acordo com Banco Mundial-Unesco sociedade civil é aquela “a que não se situa nem no Estado, nem no mercado, mas em um espaço em que se enlaçam os objetivos públicos e privados” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 117).

Destacamos, não somente o conteúdo, mas também a forma como esse novo modelo se propaga, ou é propagado. Há um intenso movimento da burguesia para convencer e tornar cada vez mais hegemônicos os princípios, valores e hábitos que orientam a concepção de mundo sob a égide do capital.

Para Neves (2005a, p. 16),

[...] como estratégia de legitimação social da hegemonia burguesa, o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade.

O projeto neoliberal de sociabilidade, a que se refere Neves, pode ser identificado fortemente nas ações implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), já introduzidas pelo governo Collor. É preciso ressaltar que após a vitória de Collor nas eleições de 1989 (assumindo a presidência da República em 1990) há um intenso movimento de reestruturação da política brasileira, através de um projeto econômico e social de cunho neoliberal.

O principal plano de governo deste período foi o chamado Plano Collor em que se propôs a abertura do mercado nacional às importações e o início de um programa de desestatização. Esse Plano acabou aprofundando a recessão econômica, diminuindo os postos de trabalho e aumentando muito a inflação. Junto a isso a mídia passou a denunciar a corrupção política envolvendo o tesoureiro do governo e outros escândalos que culminaram, em 1992, em um processo de *impeachment* de Collor. Itamar Franco, o vice-presidente, assume o governo até 1994, quando, em novas eleições, FHC ganha de Luiz Inácio Lula da Silva em segundo turno com facilidade.

Com a ascensão de FHC à presidência da República, através de uma aliança do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) com o PFL (Partido da Frente Liberal), o processo de liberalização e privatização do país foi intensificado. A integração econômica em âmbito internacional passou a ser um elemento central de toda a estratégia de governo, na medida em que a política de estabilização, reconhecida como aspecto mais importante no curto prazo, tornou deliberadamente a política econômica e toda a política governamental refém dos ditames do capital financeiro internacional.

Durante o governo FHC (1995-2002)⁹ foram ampliadas as condições estratégicas que favoreceram a consolidação de um projeto neoliberal de sociedade para o país, em proveito da

⁹ Em 1998 FHC foi reeleito no primeiro turno.

burguesia brasileira e do capital financeiro internacional. Houve um fortalecimento do setor privado, das grandes empresas e do capital estrangeiro.

Neste quadro, um dos principais objetivos do governo FHC foi implementar uma reforma do Estado de acordo com a “nova ordem mundial” ou a chamada “era da informação” (HARVEY, 1992). Como afirmou o então presidente do Brasil,

vivemos hoje um cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados nacionais [...]. É imperativo fazer uma reflexão há um tempo (sic) realista e criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo. (FHC apud BEECH, 2008, p. 65)

“Adaptação”, “colaboração”, “parcerias”, “responsabilidade social” passam a ser palavras de ordem na política brasileira, representando claramente uma opção ideológica de corte neoliberal. Redefinem-se, deste modo, as relações entre o aparelho estatal e a sociedade civil, na perspectiva de obtenção de um novo consenso voltado a um específico projeto de sociabilidade orientado pelo capital.

O Estado brasileiro, dentro desta agenda neoliberal, adota a lógica de que o mercado é o mais eficiente organizador da sociedade. Parte-se do princípio que a liberdade do mercado e do comércio garantem as liberdades de cada indivíduo. Para isto, não bastou uma mudança de abordagem econômica, mas foi também preciso um novo projeto político-ideológico que demandou que os indivíduos passassem a acreditar que as modificações no Estado e na sociedade, em geral, eram positivas para eles. Harvey ajuda entender esse processo afirmando que o neoliberalismo se torna hegemônico à medida que está incorporado à vida das pessoas, em seus pensamentos, formas de viver, entre outros. Assim,

o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo. (HARVEY, 2008, p. 13)

Esse projeto de sociabilidade burguês, organizado e difundido a partir da lógica do capital, prevê a conciliação de interesses de diversos grupos, ou seja, nega-se não só o conflito de classes, mas sua própria existência. Ao mesmo tempo, como afirma Coutinho (1994, p. 77), “já não existem mais, de um lado, indivíduos atomizados, puramente ‘privados’, lutando por seus interesses econômicos imediatos ditos ‘públicos’. Surge uma complexa rede de organizações de massa, de sujeitos políticos coletivos”, que levam adiante essa tarefa.

Difundido através de uma **nova pedagogia da hegemonia**¹⁰ (NEVES, 2005a) o capitalismo neoliberal dissemina sua lógica em torno da concepção de que pelo fato do Estado não poder estar em todos os lugares ao mesmo tempo é preciso que cada cidadão, de forma individual ou associada, seja responsável pela mudança que deseja na sociedade. Como afirma Neves (2005a, p. 104),

a partir de 1995, vêm sendo postas em prática reformas educacionais que alteram substancialmente as funções econômicas e político-sociais da escola brasileira. Essas reformas têm por finalidade formar, no espaço nacional, intelectuais urbanos de novo tipo, ou seja, especialistas e dirigentes que, do ponto de vista técnico, possam aumentar a competitividade e produtividade do capital, nos marcos de um capitalismo periférico e, do ponto de vista ético-político, possam criar e difundir uma cidadania política, baseada na colaboração de classes, corroborando a tese gramsciana de que a escola tem, no mundo contemporâneo, a função primordial de formar intelectuais de diferentes níveis.

Fica evidente, com isso, o importante papel que a educação escolar passa a desempenhar, pois está ligada a disseminação de uma nova concepção de mundo alinhada com as práticas político-ideológicas da burguesia, mas também pode ser usada para a luta da classe trabalhadora para a transformação social (formação de uma contra-hegemonia).

Neste sentido, a educação não tem o papel de mera reprodução das relações sociais dominantes. Ela é um campo marcado por intensas contradições e, conseqüentemente, sempre aberto, em alguma medida, a práticas, ideias e lutas capazes de impor limites aos projetos dominantes e mesmo de instituir novas direções¹¹.

Podemos então afirmar que as reformas educacionais dos anos 1990 visam formar um novo intelectual urbano segundo os pilares da ideologia burguesa, o que significa a disseminação de novos referenciais e práticas sociais que não evidenciam os projetos antagônicos de sociedade e, fundamentalmente, têm como base um modelo de sociabilidade voltado à conciliação de classes. Como afirma Neves (2006, p. 95-6),

Tornam-se imperativos na formação do intelectual urbano no Brasil de hoje, além do acesso aos conhecimentos necessários à promoção da acumulação capitalista em formações sociais dependentes, os elementos teóricos e ideológicos para a elaboração de um novo homem coletivo segundo os dois pilares básicos da ideologia burguesa contemporânea: do ponto de vista econômico, a formação de *um homem empreendedor*, que atribua a si a tarefa de contornar os graves problemas decorrentes das configurações contemporâneas da produção capitalista em nosso país, tais como desemprego, subemprego, redução salarial, perda de direitos trabalhistas e sociais; do ponto de vista ético-político, um homem colaborador, que atribua a si, individualmente ou em grupos, a resolução dos graves problemas do aprofundamento da desigualdade social em nosso país, apresentando-se

¹⁰ Pode-se definir, em Neves (2010, p.19), a nova pedagogia da hegemonia como “uma educação para o consenso em torno das idéias, ideais e práticas adequadas aos interesses privados do grande capital nacional e internacional”.

¹¹ A escola contribui com a formação de intelectuais para conservar ou transformar as relações sociais vigentes, “criadores e disseminadores da cultura” em diferentes níveis e modalidades. (MARTINS; NEVES, 2010, p. 32)

voluntariamente para, em níveis distintos de consciência, fazer a sua parte na consolidação da hegemonia burguesa, pela implementação de ações sociais de alívio à pobreza.

O conceito desenvolvido pela autora, baseado em Gramsci, permite-nos pensar que a escola também (como outros aparelhos privados de hegemonia) organiza a cultura urbano-industrial e tem um papel fundamental na formação desses intelectuais em sentido amplo e estrito. Como espaço de disputa, a escola é reprodutora dos valores do capital, mas também é um lugar em que a classe trabalhadora pode criar possibilidades de mudanças a essa lógica.

As contradições existem e estão presentes no cotidiano, mas a consistente hegemonia burguesa no Brasil contemporâneo vem reforçando o papel da escola como propagadora de uma (con)formação técnica e ético-política do projeto educacional da classe burguesa necessários, inclusive, a perpetuação do neoliberalismo. Assim,

A educação escolar neoliberal visa formar homens empreendedores, do ponto de vista técnico, e homens colaboradores, do ponto de vista ético-político, ou seja, homens que não mais confrontam valores, conceitos e práticas de exploração e de dominação, limitando sua intervenção técnica e sócio-política ao aprimoramento das relações sociais vigentes. (NEVES; PRONKO; SANTOS, 2007, p. 166)

Com isso, evidencia-se o papel da educação escolar como uma das responsáveis pela difusão de uma **nova pedagogia da hegemonia**. Por mais que existam tensões e contradições, ao mesmo tempo em que se institui a educação como direito (e, inclusive, direito subjetivo), o pensamento hegemônico orienta que a formação dos sujeitos tenha como base uma lógica flexível e adaptável.

Na realidade, a educação desempenha uma função estratégica, pois também é usada como uma mercadoria a mais, ou seja, perpetua-se a ideia de que pode ser livremente comprada, vendida, consumida em qualquer tempo e lugar. Todos, alunos e professores, podem se tornar clientes.

A **educação** torna-se, nessa perspectiva, serviço e, portanto, configura-se através de uma formação imediatamente **interessada**¹², ou seja, voltada a preparar “homens-máquinas” e atender às necessidades imediatas da classe dominante. Desse modo,

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

¹² Gramsci chama essa educação de “interessada”, ou seja, a escola é, nessa perspectiva, um espaço pensado para a reprodução de um sistema social desigual. “A relação do trabalho com a escola toma um sentido interesseiro e grotesco”. (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p. 17)

Nos anos 1990 representantes governamentais, organizações não governamentais (ONGs), intelectuais, entre outros, reuniram-se em Jomtien (Tailândia) para discutir uma proposta de “Educação para Todos”. Chamada de **Conferência Mundial de Educação para Todos**, teve o financiamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial (BM). Houve por estes representantes o comprometimento com a universalização da **educação básica/ ensino primário**¹³, em um prazo de dez anos, portanto, até o ano 2000.

Esta Conferência¹⁴ serviu de fundamentação para que as políticas educacionais brasileiras fossem implementadas no governo FHC associando o conceito de formação a uma subjetividade neoliberal, ou seja, uma formação em que a exploração e a dominação aparecem de forma **natural e humanizada**. O Estado neoliberal estimula a “criação de novos sujeitos políticos coletivos, responsáveis pela difusão de suas estratégias de legitimação, no papel de educadores da coesão social”. (NEVES, 2005c, p. 121)

A materialização desta reforma educacional deu-se por meio da legislação¹⁵, das diretrizes e referenciais curriculares, dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs), das propostas de formação de professores da Educação Básica, pelo financiamento e também por ações não governamentais, desenvolvidas por empresas e em campanhas específicas. Todos estes “produtos” são recomendações do Banco Mundial e outros órgãos internacionais com a missão de “ajudar os governos nas difíceis decisões entre oportunidades de investimento para a priorização da Educação Básica” (BANCO MUNDIAL apud OLIVEIRA, 2008).

À época, o discurso dominante difundia a ideia de que as reformas eram necessárias porque o modelo de escola tradicional existente não atendia às demandas necessárias à sociedade. Era preciso uma direção, referenciais, parâmetros, mecanismos que fossem referência não só de conhecimentos científicos tecnológicos, mas também, de um projeto educativo orientado para a legitimação de um consenso interessado (ou interessante) ao capital. Neste sentido, demandava-se uma nova pedagogia que tivesse como princípio básico

¹³ Segundo Martins (2008), o Banco Mundial justifica o destaque dado à universalização do ensino primário porque é nesse nível de educação que a formação de novos comportamentos e valores necessários ao trabalho traz melhores resultados.

¹⁴ Discutiremos as proposições dessa Conferência na terceira parte deste capítulo, quando abordarmos o que tem fundamentado as políticas de formação de professores no Brasil.

¹⁵ No capítulo dois dessa dissertação trabalhamos os marcos político-normativos no Brasil deste período, abordando, especialmente, os que se referem à Educação Infantil.

o fato de, no mundo atual, ser preciso empregar formas convenientes e convincentes para a efetivação dos conhecimentos já adquiridos.

Vale ressaltar que a adesão de diversos setores, em especial os empresários, foi fundamental para o processo de reformas que ocorreu no Brasil. A parceria entre o governo e o setor privado teve como característica a intenção de se buscar “a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 78)

As parcerias passam também a acontecer no que se refere ao modelo de gestão utilizado tanto pelas empresas, quanto, progressivamente, pelo setor público. Ou seja, adota-se para a educação a ideia de “qualidade total”¹⁶ como estratégia para melhorar os resultados e promover a excelência no ensino. A mídia, ao mesmo tempo, exerce uma importante função, ao “convocar” a população a trabalhar voluntariamente em programas que estimulam esse tipo de ação. Como exemplo, podemos citar a campanha Amigos da Escola¹⁷, que

é um projeto criado pela Rede Globo (TV Globo e emissoras afiliadas) com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da educação e da escola pública de educação básica. O projeto estimula o envolvimento de todos (profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade) nesse esforço e a participação de voluntários e entidades no desenvolvimento de ações educacionais – complementares, e nunca em substituição, às atividades curriculares/educação formal – e de cidadania, em benefício dos alunos, da própria escola, de seus profissionais e da comunidade.

O projeto é implementado em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Faça Parte, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de instituições e empresas comprometidas com a educação de qualidade para todos.

O Amigos da Escola é um projeto de comunicação implementado de forma descentralizada. Ele utiliza a força mobilizadora da Rede Globo para sensibilizar a população e a comunidade escolar a darem sua contribuição para a melhoria contínua da escola pública (em seu papel essencial de educação formal e centro da comunidade). Além disso, desenvolve ferramentas úteis para a escola que realiza ou pretende realizar atividades com voluntários. (AMIGOS DA ESCOLA, 2010).

De acordo com a concepção apresentada pela campanha, ser voluntário faz parte da cidadania e, portanto, o voluntariado precisa ser estimulado e incorporado ao senso comum de todos. A escola é, também, e ao mesmo tempo, um campo de atuação para os voluntários e de (con)formação para futuros voluntários.

¹⁶ Como exemplo dessa relação - entre o modelo das empresas na educação - podemos citar as avaliações nacionais que determinam, a partir de seus resultados, as verbas para as escolas e universidades.

¹⁷ É importante destacar que houve um movimento por parte de grupos de estudantes, sindicatos de professores, professores e da mídia alternativa uma contra-campanha, denominada: “Amigo da escola, inimigo da Educação – Campanha pela Valorização dos Profissionais em Educação”.

Com isso, há uma reconfiguração do papel do Estado, em que a educação também adquire características do modelo de gestão flexível apresentando-se, em alguns momentos, de modo descentralizado (no que tange a eficiência da escola) e, em outros, centralizado (no que se refere a avaliação, livros didáticos, entre outros). Desta forma, a educação como um todo, e, especificamente, a escola corroboram com a nova sociabilidade capitalista em que é preciso que todos sejam capazes de se **adaptar ao mundo atual**. Essa idéia corresponde a uma nova forma de pensar e agir para a formação dos trabalhadores, que encontra fundamento na ideia de competências e habilidades individuais¹⁸.

Este padrão de sociabilidade do capital foi mantido e consolidado durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva¹⁹ (2002-2010) que não alterou o rumo neoliberal herdado dos governos anteriores. Martins (2009, p. 224) afirma que “de ‘herança maldita’ o neoliberalismo passou a ser concebido como um ‘mal necessário’. Manter as regras do jogo e o respeito aos contratos e obrigações do país com todos os seus credores tornou-se uma referência central para o novo governo”.

Nesse sentido, as reformas brasileiras iniciadas nos anos 1990 têm possibilitado o processo de redefinição do Estado para uma **nova pedagogia da hegemonia**. Mesmo com a vitória de Lula, após um longo processo de luta e disputas por projetos de sociedade, o que houve foi uma reconfiguração do modelo vigente.

Ressaltamos que esse modelo político, social, econômico e ideológico que se constrói, embasa a **nova pedagogia da hegemonia**, que é desenvolvida a partir de estratégias caracterizadas como de Terceira Via, isto é: como “uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo”. (GIDDENS, 1999, p. 36). Desta forma, a Terceira Via - o "centro radical" político, segundo Giddens - representaria a socialdemocracia modernizada através da reforma do Estado; da participação da sociedade civil; da regulação dos mercados; da justiça e de **menor** exclusão social.

2.2 NEOLIBERALISMO DE TERCEIRA VIA: FUNDAMENTOS E PROPOSTAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA NOVA SOCIABILIDADE DO CAPITAL

¹⁸ Esta questão será aprofundada no capítulo 4.

¹⁹ No processo eleitoral travado em 2002 entre o candidato José Serra (PSDB) e Luiz Inácio Lula da Silva (PT) o clima eleitoral era de que existia uma tensão entre projetos políticos antagônicos. Entretanto, as alianças (como, por exemplo, a chapa de Lula que tinha como vice-presidente José Alencar, empresário da indústria) indicavam que, na verdade, essa disputa política preservava as concepções econômicas, sociais e, até mesmo, ideológicas dominantes.

Discutimos anteriormente o processo pelo qual passa o Brasil no que se refere a ajustes e reformas que consideramos configurar uma **nova pedagogia da hegemonia**, especialmente no que tange a educação. Para nos aprofundarmos nas questões apresentadas, examinaremos a seguir as concepções e proposições do neoliberalismo de Terceira Via considerando, como afirma Martins (2009, p. 67, grifo nosso), que “as diferenças da Terceira Via em relação aos neoliberais não são de conteúdo e de princípios, mas sim de **forma e estratégia**”.

Como não podemos separar economia de política é importante contextualizarmos historicamente o que significa essa mudança na forma e estratégia a que se refere Martins. No Brasil, ela se relaciona diretamente ao plano de estabilização monetária²⁰ do governo FHC alinhado ao ajuste do Estado pelas regras da economia internacional, portanto às demandas e necessidades da nova fase do capitalismo mundial.

Dentro das disputas na sociedade, o modelo político-social implementado pelo governo FHC foi a favor dos interesses do capital. Para viabilizá-lo, foi criado em 1995 o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare), coordenado por Luiz Carlos Bresser Pereira²¹, intelectual orgânico do capital, que afirma em um dos seus artigos que,

embora o Estado seja, antes de mais nada, o reflexo da sociedade, vamos aqui pensá-lo como sujeito, não como objeto - como organismo cuja governança precisa ser ampliada para que possa agir mais efetiva e eficientemente em benefício da sociedade. Os problemas de governabilidade não decorrem de “excesso de democracia”, do peso excessivo das demandas sociais, mas da falta de um pacto político ou de uma coalizão de classes que ocupe o centro do espectro político. (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 2)

A compreensão do conceito de Estado de Bresser Pereira é fundamental para entendermos o Mare no governo FHC, pois, na perspectiva apresentada por ele o Estado é sujeito, ator de todos os processos político-sociais. A ideia de Estado-sujeito é criticada por Poulantzas (2000), com a afirmação que, nessa perspectiva, a autonomia do Estado é

²⁰ Esse plano teve como chamariz a estabilização da economia brasileira através da criação de uma moeda nacional com paridade ao dólar. Isso produziu o fim da inflação e um aumento do poder de compra, entretanto, os custos sociais foram grandes, pois, dentre outras questões, iniciou-se um processo de privatização (com a entrega do patrimônio público à iniciativa privada) e a renegociação da dívida (o que implicou a intervenção direta e aberta dos organismos internacionais nas determinações do que e como seriam gastos os recursos).

²¹ Professor titular do Departamento de Análise e Planejamento Econômico da Fundação Getúlio Vargas (FGV, desde 1959); Presidente do Centro de Economia Política; Assessor do Presidente da República para assuntos internacionais relacionados com a social-democracia ou a governança progressista; Membro do Conselho da Fundação Padre Anchieta; Membro do Conselho Diretor do Grupo Pão de Açúcar (foi diretor entre 1963 e 1983); Ministro de Ciência e Tecnologia (Governo FHC, 1999); Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (Governo FHC, 1995-1998); Ministro da Fazenda (Governo Sarney, 1987); Secretário do Governo do Estado de São Paulo (Governo Montoro, 1985-86); Presidente do BANESPA (Governo Montoro, 1983-84). (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2010).

considerada absoluta na medida em que deteria um poder próprio. Com isso, desconsidera-se o fato de que o Estado é uma relação, isto é, a condensação material da relação de força entre classes e frações de classe (NEVES; PRONKO, 2010).

A forma de intervir do Estado dependerá da época histórica, pois ele não é só instrumento de organização da classe dominante, mas também favorece e serve para a divisão e desorganização da classe dominada, muitas vezes atendendo-a para, também, apaziguá-la. Assim,

As relações de classe estão presentes assim tanto nas transformações do Estado segundo os estágios ou fases do capitalismo, ou seja, nas transformações das relações de produção/ divisão social do trabalho que elas implicam, como nas formas diferenciais de que se reveste o Estado num estágio ou fase marcados pelas mesmas relações de produção. (POULANTZAS, 2000, p. 126)

Nesta direção, o Mare foi criado no intuito de modernizar a administração pública brasileira, tornando-a “viável” diante da “globalização”. Para tanto, propõe-se uma redução de custos da administração federal com a privatização do patrimônio público e a focalização de ações governamentais, consubstanciada pelo Plano Diretor da Reforma do Estado elaborado por esse Ministério em 1995. O objetivo principal do Mare era instituir a reforma da gestão pública, a fim de contribuir para a formação de um Estado “forte e eficiente”, dividido em três dimensões:

a) uma dimensão institucional-legal, voltada à descentralização da estrutura organizacional do aparelho do Estado através da criação de novos formatos organizacionais, como as agências executivas, regulatórias, e as organizações sociais; b) uma dimensão gestão, definida pela maior autonomia e a introdução de três novas formas de responsabilização dos gestores – a administração por resultados, a competição administrada por excelência, e o controle social – em substituição parcial dos regulamentos rígidos, da supervisão e da auditoria, que caracterizam a administração burocrática; e c) **uma dimensão cultural, de mudança de mentalidade**, visando passar da desconfiança generalizada que caracteriza a administração burocrática para uma confiança maior, ainda que limitada, própria da administração gerencial (BRESSER-PEREIRA, 2011, grifo nosso).

Evidenciamos, deste modo, um dos enfoques apresentados por Bresser Pereira (no Mare), acerca da reforma da Administração Pública no Brasil dos anos 1990, que foi o fortalecimento da administração pública direta ou o “núcleo estratégico do Estado” com a descentralização através da implantação de “agências executivas” e de “organizações sociais” controladas por contratos de gestão. Assim,

a proposta não é a de continuar no processo cíclico que caracterizou a administração pública brasileira, alternando períodos de centralização e de descentralização, mas a de, ao mesmo tempo, fortalecer a competência administrativa do centro e a autonomia das agências executivas e das organizações sociais. O elo de ligação entre os dois sistemas será o contrato de gestão, que o núcleo estratégico deverá aprender

a definir e controlar, e as agências e organizações sociais, a executar. (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 11-2)

Ainda segundo Bresser-Pereira (1996, p. 19, grifo nosso), organizações sociais podem ser definidas como:

organizações públicas não-estatais - mais especificamente fundações de direito privado - que celebram contrato de gestão com o poder executivo, com aprovação do poder legislativo, e, assim, ganham o direito de fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal. A autonomia da organização social corresponderá a uma maior responsabilidade de seus gestores. Por outro lado, a idéia implica em um **maior controle social e em uma maior parceria com a sociedade, já que o Estado deixa de diretamente dirigir a instituição.**

Então, sob o argumento de que o Estado não é capaz de atender, sozinho, às demandas da sociedade afirma-se que é preciso pensar em organizações que prestem serviço para o Estado de forma “eficiente e competitiva”. (BRESSER-PEREIRA, 1996)

O objetivo da Reforma da Gestão Pública iniciada em 1995 no Mare foi, segundo argumentos utilizados por Bresser Pereira, o de contribuir para a formação de um “Estado forte e eficiente” a partir de uma visão ampliada do modelo de sociedade que começa a ser implementada nesse período. Ressalta-se a necessidade de uma formação ancorada nos princípios capitalistas neoliberais, ou seja, que promova, de uma forma ou de outra, a construção de um consenso acerca dos novos padrões de sociabilidade do capital.

Esses novos padrões difundidos relacionam-se à renovação do papel do Estado e de sua nova relação com a sociedade civil (haja vista a necessidade da ação das organizações sociais), o que também significa dizer que para se renovar a política e recuperar o desenvolvimento econômico do país é preciso um novo programa político, centrado na ideia de “alívio à pobreza”.

Para Evangelista e Shiroma (2005, p. 19) o discurso de alívio à pobreza,

ganha importância não pelos valores que produz, mas pela idéia de que mesmo o trabalho não-pago é capaz de gerar a inclusão social. Considerando que o trabalho remunerado está escasso, o trabalho voluntário torna-se uma opção. O voluntariado, entendido como expressão de cidadania ativa, configura-se como atalho para o aumento da autovalorização, da auto-estima, especialmente para pessoas desempregadas ou que dependam, a longo tempo, de benefícios e pensões.

Os aspectos levantados por Evangelista e Shiroma são a base do neoliberalismo de Terceira Via, implementado no Brasil a partir de 1995, especialmente a partir das reformas propostas por Bresser Pereira, no Mare²². Nessa lógica a constituição de uma nova

²² O Mare foi extinto no final do primeiro mandato de FHC, por sugestão do próprio Bresser Pereira. As ações deste ministério passaram a fazer parte do Ministério do Planejamento e Gestão e os estados e municípios passavam também a fazer suas próprias reformas.

sociabilidade capitalista é destaque e a formação humana torna-se central, tanto sob a forma de expansão de vagas nas escolas, como no enfoque a criação de políticas que orientem o trabalho a ser realizado nessas instituições.

2.2.1 As ideias de Giddens: intelectual orgânico do capital

O neoliberalismo de Terceira Via é um rearranjo e uma forma de “sobrevivência” e aceitação do próprio capitalismo. Nessa perspectiva, as políticas econômica e social continuam a gerar enormes desigualdades, pois o que se pretende é a conciliação entre o capitalismo de livre mercado e uma democracia baseada em uma “sociedade civil ativa”. Tal projeto nega, portanto, o conflito de classes e até mesmo sua existência, pois parte do pressuposto que como todos são diferentes, é preciso que haja uma conciliação entre esses grupos plurais.

Um dos principais sistematizadores do neoliberalismo de Terceira Via é Antony Giddens, sociólogo inglês e conselheiro Tony Blair considerado um dos mais importantes pensadores de políticas que tem como princípio a “solidariedade” e a “inclusão social”, mas sob a ótica do capital.

Nesse sentido, o Estado, pelo discurso hegemônico, é colocado como incapaz de garantir os direitos de cidadania, repassando-os para a sociedade civil sob fortes apelos de uma solidariedade baseada no merecimento. Como afirma Giddens (1999), na sociedade hoje, é necessário que o Estado e a sociedade civil ajam em parceria, facilitando e fiscalizando cada um a ação do outro. O desejável é que o Estado não se envolva diretamente com os “problemas sociais”, mas que apoie, através de investimentos, organizações sociais para os “pobres”.

A partir do governo FHC, os documentos nacionais oficiais – elaborados direta ou indiretamente por Bresser Pereira – nos fazem perceber o ajuste feito no projeto de sociedade descrito (de maneira mais geral) por Giddens, em que se coloca a necessidade de uma mudança no Estado. Deste modo,

[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Nesse plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que não está claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício de poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. (BRASIL apud FALLEIROS; MELO, 2005, p. 181)

Ao mesmo tempo, Giddens (1999, p. 109) diz: “o governo tem um papel essencial a desempenhar investindo nos recursos humanos e na infraestrutura necessária para o desenvolvimento de uma cultura empresarial.” Ou ainda,

os empresários têm recebido pouca atenção da velha esquerda [social-democratas] e dos neoliberais. A esquerda tem visto os empresários como egoístas movidos pelo lucro, preocupados em extrair o que puderem de mais-valia da força de trabalho. A teoria neoliberal enfatiza a racionalidade dos mercados competitivos, em que a tomada de decisão é orientada pelas necessidades do mercado. Empresários bem sucedidos são inovadores, porque reconhecem as oportunidades que os outros perdem ou assumem os riscos que os outros rejeitam, ou ambos. **Uma sociedade que não estimula a cultura empresarial não pode gerar a energia econômica que provém das idéias mais criativas.** Os empresários sociais e cívicos são tão importantes quanto aqueles [empresários] que trabalham diretamente em um contexto de mercado, uma vez que o impulso e a criatividade necessários no setor público, e na sociedade civil, são os mesmos de que se precisa na esfera econômica (GIDDENS apud MARTINS, 2009, p. 93, grifo nosso).

Nessa perspectiva, é preciso atentar ao fato de que a orientação dada pelos intelectuais orgânicos do capital é que para se realizar esta mudança cultural é também preciso associá-la à lógica do empreendedorismo²³. Portanto, centra-se no indivíduo, nas capacidades e habilidades de cada um para a geração de riquezas na transformação de conhecimentos e bens.

Assim, para que os indivíduos desenvolvam suas potencialidades e tenham criatividade para se inserir no mundo do trabalho devem assumir como “valor moral radical” o individualismo. Entretanto, advertimos que se trata de um “novo” individualismo, definido por Giddens (1999, p. 46) como “associado ao afastamento da tradição e do costume de nossas vidas, um fenômeno relacionado mais com o impacto da globalização num sentido amplo do que com a mera influência de mercado”. É preciso, então, a busca de “novos parceiros” e meios para produzir a solidariedade, pois a coesão social não pode mais ser assegurada pelo Estado ou pelo simples apelo à tradição. Como afirma Giddens (1999, p. 47, grifo nosso),

Temos que **moldar nossas vidas de uma maneira mais ativa**, do que o fizeram gerações anteriores, e precisamos aceitar mais ativamente responsabilidades pelas consequências do que fazemos e dos hábitos de estilo de vida que adotamos. [...] O novo individualismo segue de mãos dadas com pressões por maior democratização. Todos nós temos de viver de uma maneira mais aberta e reflexiva que gerações anteriores.

²³ Em agosto de 2009 o deputado João Bittar encaminhou para Câmara dos Deputados consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca da inclusão do Empreendedorismo como disciplina do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional e da Educação Superior. A justificativa utilizada para a referente inclusão é: “estimular o potencial empreendedor é firmar valores como a busca de oportunidade e iniciativa, a disposição para inovar e enfrentar desafios e riscos calculados, características de comportamentos tão exigidos atualmente, tanto para os que optarem pela futura abertura de um negócio, como para aqueles que buscarão uma chance no competitivo mercado de trabalho, colaborando, inclusive, para o surgimento de novos negócios e a geração de emprego e renda” (BRASIL, 2010a).

Moldar a vida de uma maneira mais ativa relaciona-se, na perspectiva apresentada por Giddens, à ideia de que no mundo atual é preciso que todos sejam cidadãos, e que, portanto, envolvam-se nas questões sociais, trazendo para si outras responsabilidades. Nesta perspectiva, não importa a classe social, situação econômica e de vida desse sujeito, o que vale é a sua inserção e “engajamento em grupos de autoajuda, clubes de serviços, fundações e/ou frentes de voluntariado, visando o incentivo à participação democrática minimalista no horizonte histórico do próprio capitalismo”. (MARTINS, 2009, p. 91)

2.2.2 Individualismo como valor moral radical e participação cidadã voluntária: qual o papel da educação?

O neoliberalismo de Terceira Via, além de ter como princípio básico o individualismo, propaga a ideia de que é preciso uma ação coletiva dos sujeitos com vistas a amenizar a situação de vida dos “mais necessitados”, através de ações que estimulam o voluntariado. No nosso entender, isto parte da nova sociabilidade que acaba também por demandar uma educação renovada, ou seja, baseada, igualmente, nos princípios da flexibilização do trabalho.

A educação não acontece somente na escola ou em espaços institucionalizados, entretanto, a escola continua sendo um espaço privilegiado de sua formalização, assim como de (con)formação técnica e ético-política desse “novo homem coletivo”.

Dentro do que se discute no neoliberalismo de Terceira Via, o conceito de “novo homem coletivo” pode ser definido como aquele sujeito “humanizado”, ou seja, que é cidadão, mas dentro dos preceitos do capitalismo (MARTINS, 2009). A educação, então, precisa “preparar” esse sujeito para que aceite a concepção de que não há alternativa para o modo de produção existente, mas que é possível e preciso “amenizar” seus efeitos. Para tal, alguns pontos são fundamentais:

- 1 – individualismo como valor moral radical;
- 2 – conceito de cidadania ativa circunscrita à noção de voluntariado;
- 3 – necessidade de uma nova sociedade civil, que seja “ativa”;
- 4 – submissão mais aguda da escola aos objetivos da empresa (NEVES, 2006).

Neste cenário, torna-se imprescindível que a educação (especialmente a escola) inclua elementos políticos e ideológicos como pilares de uma **nova pedagogia da hegemonia**, ou

seja, que torne a educação escolar um espaço privilegiado de formação de um novo homem a partir dos ditames da sociedade pós-moderna (WOOD, 1999), o que significa, um homem empreendedor, colaborador e voluntário.

Para Gramsci todos os homens são intelectuais no sentido amplo, entretanto, nem todos exercem essa função em sentido estrito na sociedade. Deste modo o conceito de intelectual precisa ser ampliado, pois

Não só aquelas camadas comumente compreendidas nesta denominação [os letrados ou elites políticas], mas, em geral, todo o estado social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo: correspondem aos suboficiais subalternos no Exército e também, em parte, aos oficiais superiores de origem subalterna. (GRAMSCI apud MARTINS; NEVES, 2010, p. 27-8)

Gramsci, então, define intelectual de forma ampla, o que possibilita uma reflexão acerca dos diferentes graus de atuação dos intelectuais tanto na perpetuação da hegemonia burguesa como na possibilidade de transformação social. Assim, para este autor,

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI apud MARTINS; NEVES, 2010, p. 29)

Sendo assim, como não considerar a escola como um dos principais e estratégicos espaços de (con)formação dos intelectuais? Como não analisar o papel desempenhado por educadores na construção e consolidação da hegemonia burguesa e na elaboração de projetos contra-hegemônicos de sociedade?

A escola tem o papel de formar esses intelectuais, tanto em sentido amplo quanto estrito. É importante ressaltar que, sob o domínio capitalista, a escola tende a (con)formar pela lógica que rege esse modelo, portanto, ressaltando práticas de dominação, de exploração de classe. A ideia é que se tenha o consentimento ativo para a disseminação das propostas burguesas.

Portanto, falar em disputa de projetos de sociedade e de sociabilidade é também referir-se a processos de formação humana realizado, também, pela escola. Entendemos, nesta pesquisa, que a formação do professor – e neste caso especificamente o de EI – tem sido fundamental para a **nova pedagogia da hegemonia**, igualmente essencial para a burguesia na perpetuação do modelo social vigente.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A NECESSIDADE DE UMA REFORMA INTELECTUAL E MORAL

Apresentamos, anteriormente, os princípios básicos do neoliberalismo de Terceira Via que tem sido a base político-ideológica hegemônica para a difusão de uma nova sociabilidade capitalista. Agora, procuramos entender de que forma esse processo tem se dado no que se refere à formação de professores no Brasil e, especialmente, os de EI. Para tanto, iniciamos a discussão abordando a influência dos organismos internacionais na construção de políticas educacionais no Brasil a partir dos anos 1990 e sua interface com o novo projeto de formação de professores.

2.3.1 O papel dos organismos internacionais nas reformas educacionais brasileiras

Ao longo dos anos 1990, a fim de inserir o Brasil na mundialização do capital, os sucessivos governos implementaram diversas medidas²⁴ para colocar em prática os pressupostos da nova fase do neoliberalismo. Nesse processo, os organismos internacionais desempenharam um papel fundamental e a educação se tornou estratégica para a construção da nova sociabilidade do capital. Como afirma Oliveira (2008, p. 79)

A educação, orientada principalmente pelo BM e pela UNESCO, passou a ter um papel fundamental na formação de um novo intelectual urbano na difusão dos novos modos de ser, pensar e agir. A formação de professores assume papel estratégico para garantir tanto a formação da cultura cívica quanto para capacitar trabalhadores, tornando-se também intelectual urbano de novo tipo.

A ação coordenada entre o BM e a UNESCO, a que se refere Oliveira, consolidou-se mundialmente quando, durante a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, foi estabelecida a agenda mundial para a educação nos países em desenvolvimento. No Brasil, resultou, em termos concretos, no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

²⁴ Podemos citar como exemplo a focalização das políticas educacionais para o Ensino Fundamental (crianças de 7 a 14 anos); uma flexibilização do sistema educacional, mas com o controle do Estado no que se refere aos currículos e às avaliações; incentivo a parcerias, tais como com ONGs, fundações, etc.

Consideramos a Declaração²⁵ elaborada em **Jomtien** um documento fundamental para compreender as formulações da reforma educacional brasileira. Seu principal argumento gira em torno da exigência contemporânea, cada vez maior, de que as pessoas saibam **aprender a aprender**, o que implica uma educação que contribua para a “conquista de um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”. (DECLARAÇÃO, 1990).

Sob o argumento de que a educação no mundo atual precisa estar ligada a ideia de cidadania, propõe-se uma conciliação, ou seja, uma “união” entre os indivíduos/cidadãos e nações, a fim de que se alcance o “progresso e a tolerância”. Entretanto, esse “novo cidadão”, formado sob os preceitos do capitalismo, não interfere nas suas determinações fundamentais, acreditando que o modelo político-social-econômico que vive não pode mudar, mas pode ser “humanizado”.

Para tanto, propõe-se uma **Educação para Todos**, em que

cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as **oportunidades educativas** voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os **conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)**, necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (DECLARAÇÃO, 1990, grifo nosso).

A proposta apresentada reflete o interesse da burguesia em garantir a estabilidade econômica dos países “em desenvolvimento” tornando essenciais as questões sociais numa nova perspectiva, não mais como responsabilidade direta do Estado.

Desta forma, a educação passa a ter a conotação de oportunidade, que deve ser aproveitada individualmente. Afinal, sob este prisma, as “chances” são dadas, devendo a cada um “correr atrás” de seu sucesso.

Para que o projeto de sociedade proposto - desejado pelo capital - seja possível, como afirma o próprio documento síntese de **Jomtien**, é preciso “fortalecer alianças”. Deste modo,

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. **Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes**

²⁵ Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; **entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias.** (DECLARAÇÃO, 1990, grifo nosso).

Como afirma o texto acima a concepção de educação proposta no “Educação para Todos” supõe a redefinição das funções do Estado e a corresponsabilização da sociedade civil para o tratamento das questões sociais. Em diversos momentos do texto podemos encontrar o discurso voltado à necessidade de parcerias.

Na definição do plano de ação e na criação de um contexto de políticas de apoio à promoção da educação básica, seria necessário pensar em aproveitar ao máximo as oportunidades de **ampliar a colaboração existente e incorporar novos parceiros como, por exemplo, a família e as organizações não-governamentais e associações de voluntários, sindicatos de professores, outros grupos profissionais, empregadores, meios de comunicação, partidos políticos, cooperativas, universidades, instituições de pesquisa e organismos religiosos, bem como autoridades educacionais e demais serviços e órgãos governamentais** (trabalho, agricultura, saúde, informação, comércio, indústria, defesa, etc.). Os recursos humanos e organizativos representados por estes colaboradores nacionais deverão ser eficazmente mobilizados para desempenhar seu papel na execução do plano de ação. **A parceria deve ser estimulada aos níveis comunitário, local, estadual, regional e nacional, já que pode contribuir para harmonizar atividades, utilizar os recursos com maior eficácia e mobilizar recursos financeiros e humanos adicionais, quando necessário.** (DECLARAÇÃO, 1990, grifo nosso).

O incentivo às parcerias e à participação da sociedade civil, em ações ligadas ao voluntariado, foram incluídas na agenda dos sucessivos governos neoliberais brasileiros. No lugar de arena de lutas, organização e confronto, a sociedade civil é reconvertida em um espaço em que as classes colaboram umas com as outras. Essas ações são facilmente identificadas na Declaração de Jomtien e, desde então, vêm balizando as políticas públicas brasileiras.

Igualmente, podemos afirmar que a elaboração das políticas públicas no Brasil se deu com grande influência da atuação dos organismos internacionais, notadamente, o Banco

Mundial²⁶, com a concessão de empréstimos (a juros mais baixos que os bancos “comuns”) e, ao mesmo tempo, a “indicação” das políticas adequadas a esse processo financeiro²⁷.

Em consonância com a Declaração de Jomtien, no que diz respeito às políticas educacionais dos países “em desenvolvimento”, o Banco Mundial recomenda impulsionar o setor privado e as organizações da sociedade civil (não governamentais) como agentes de educação. Isso quer dizer que ele ajuda a determinar uma reconfiguração do papel do Estado no cumprimento dos direitos sociais que, pelos preceitos do neoliberalismo de Terceira Via, torna-se um “Estado necessário” (GIDDENS apud NEVES; PRONKO, 2010).

As preocupações em torno das mudanças na educação, preconizadas pela necessidade de um pensamento educacional uniforme, também foram foco da UNESCO, que entre 1993 e 1996 produziu o Relatório Delors²⁸, resultado dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

O referido documento foi impresso no Brasil em 1998 e intitulado: “**EDUCAÇÃO um tesouro a descobrir**: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. Acreditamos que os princípios que regem a proposta de educação no Brasil são formulados com a mesma lógica e concepção de homem, educação e sociedade, apresentados também por este documento.

O Relatório Delors tem como visão central a ideia de que a educação é um “trunfo” necessário para o desenvolvimento das pessoas e sociedades, caracterizada como uma “via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (DELORS, 1998, p. 11).

Para isso o relatório aponta a necessidade de entendermos a educação ao longo da vida, “de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (DELORS, 1998, p. 13). Como consequência, **competição, cooperação e solidariedade** tornam-se palavras de ordem para os países.

²⁶ Segundo definição do próprio Banco “O Banco Mundial é administrado como uma cooperativa em que os países membros são os acionistas. O número de ações que um país pode possuir depende do tamanho de sua economia. Os Estados Unidos são o maior acionista com direito a 16,41% dos votos, seguido pelo Japão (7,87%), Alemanha (4,49%), Reino Unido (4,31%) e França (4,31%). O restante dos votos é distribuído entre os outros países membros”. (BANCO MUNDIAL, 2009).

²⁷ “Basicamente, o Banco Mundial toma emprestado o dinheiro que empresta. A instituição dispõe de bom crédito porque possui grandes e bem administradas reservas financeiras. Isso significa que a instituição pode obter empréstimos com baixas taxas de juros nos mercados de capital do mundo inteiro e direcioná-lo para os países em desenvolvimento, com taxas de juros muito abaixo daquelas que o mercado cobraria desses países”. (BANCO MUNDIAL, 2009).

²⁸ O relatório Delors tem esse nome, pois foi coordenado por Jacques Delors, político europeu de nacionalidade francesa e que foi presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995.

Para uma **nova sociabilidade, um novo homem** precisa ser formado de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, morais, político-econômicos do mundo do trabalho flexível (HARVEY, 1992). Portanto, é necessária uma formação em que os sujeitos não questionem as relações fundamentais do capitalismo, sua essência. É preciso um modelo educacional para a classe trabalhadora que seja rápido e flexível (estilo *fast food*), em que se possa obter um certificado e continuar a educação ao longo da vida (seja em casa, no trabalho, no ônibus). Com isso, as relações e condições sociais concretas dos sujeitos são aparentemente ignoradas e cada um é responsabilizado por seu sucesso ou, predominantemente, seu fracasso na sociedade “pós-moderna” (WOOD, 1999).

A ideia de educação ao longo da vida apresentada pelo relatório Delors é,

[...] como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um **retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional**. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando **todos aprendermos a aprender**. (DELORS, 1998, p. 17, grifo nosso).

Parece-nos fundamental analisarmos os destaques do texto, posto que, a ideia é **aprender a aprender**, com o intuito que o indivíduo esteja permanentemente preparado, tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal. Educação como preparação para um mundo em transformação e, portanto, para a formação de um novo homem. Assim,

Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de **projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos**, Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação. (DELORS, 1998, p. 17, grifo nosso).

Ressaltamos que o próprio documento trata a educação como panaceia para todos os problemas sociais. Mas, que projeto de sociedade se deseja construir? Que formação, para que sociedade? Que ideia de formação humana e sociabilidade subjaz a proposta do documento? Que elementos nos possibilitam pensar nessa proposta e em suas contradições?

2.3.1.1 *Relatório Delors e os pilares da educação: princípios de uma formação desigual para iguais ou igual para desiguais?*

O Relatório Delors apresenta quatro pilares básicos e fundamentais para a educação: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser**. Essas são as aprendizagens fundamentais, ou os “pilares do conhecimento”, cuja perspectiva apresentada, como indica o título do relatório (“Educação: um tesouro a descobrir”), é o da educação como um tesouro. Pelo exposto no documento a educação não mais seria construída coletivamente, mas de modo individual.

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário **estar à altura** de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (DELORS, 1998, p. 89, grifo nosso)

Consideramos fundantes as perspectivas trazidas pelos pilares levantados no relatório, à medida que as mesmas favorecem o entendimento do objeto de pesquisa deste estudo: a formação de professores de EI.

2.3.1.1.1 Aprender a conhecer

O primeiro pilar apresentado por Delors - **aprender a conhecer** - refere-se a uma aprendizagem ampla, que perpassa até mesmo os sentidos da vida. Referenda, ainda, a necessidade de se ter uma **cultura geral vasta** tendo em vista as mudanças no processo produtivo (a partir da década de 1980 e, especialmente, nos anos 1990) que geraram a necessidade de uma discussão mais aprofundada acerca dos processos formais de educação.

No próprio relatório identificamos esse debate:

tendo em conta as rápidas alterações provocadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, há que **conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos**. Esta cultura geral constitui, de certa maneira, o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida. (DELORS, 1998, p. 18, grifo nosso).

Percebemos, através do trecho acima, que o relatório Delors identifica uma tensão, presente na sociedade, entre a necessidade de uma educação para o mercado e educar para a cidadania (relacionada a uma dada definição de cidadania) (PRONKO, 1999). Nessa direção, é preciso conciliar a ideia de cultura geral com formação básica, sintetizada por uma educação para todos que permita o acesso a saberes gerais do interesse do capital.

Pronko (1999) indica que a mudança no conceito de formação profissional subjaz a ideia de “era do conhecimento”, em que a escola é fundamental no processo de ensinar o aluno não só os conhecimentos do mundo, mas, principalmente, o fato de que ele é capaz de reaprender continuamente. Para explicar essa transformação de conceitos, a autora utiliza a lógica usada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Segundo os empresários,

Modificou-se o conceito de formação profissional. Do enfoque centrado na preparação para o exercício de uma ocupação, agora privilegia-se muito mais o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e **aprendizagem polivalente do aluno**. Hoje, o centro da questão não é ‘saber fazer’, mas ‘saber pensar’ e ‘saber aprender’. Tanto docentes como supervisores e técnicos necessariamente terão que passar a ter visão e postura não só de educadores, mas empresarial, associando as imposições didático pedagógicas às conveniências econômicas e sociais. [...]. Como muito bem definiu Peter Druker, no livro "Sociedade Pós-Capitalista", estamos começando a viver a Era do Conhecimento e da Economia da Informação. Essa nova época, que começa a consolidar-se, concebe a escola com uma importância econômica maior do que a fábrica, a loja ou o banco. [...] Dentro dessa perspectiva, precisamos nos conscientizar de que é preciso reaprender a aprender. (CNI apud PRONKO, 1999, grifo nosso).

A proposta de aprender continuamente é fundamental, o que se discute é sob que relações, que meios e que fins se propõe essa educação. Marx (apud KONDER, 2001) questionava o posicionamento utilizado por algumas pessoas que diziam ser a educação uma atividade em que se produziria por ela mesma a transformação. É preciso considerar que a atividade educativa é parte de uma totalidade de relações que pode contribuir para sua perpetuação ou para sua superação.

O homem não é um produto do meio, nem é o resultado das lições que lhe são ministradas em casa ou na escola. Para compreender o ser humano em sua atividade é imprescindível entender em que condições materiais ele está agindo, quais são as questões concretas a que ele está respondendo; mas não basta conhecer o condicionamento objetivo da sua ação é preciso entender o sentido das suas iniciativas, o movimento subjetivo que ele realiza. Uma vez realizado esse movimento, ele pode ser compreendido em seu sentido histórico, um sentido que nunca é inteiramente predeterminado. (KONDER, 2001, p. 20)

A aprendizagem dos sujeitos é a articulação permanente entre as experiências vivenciadas e os conhecimentos historicamente acumulados, o que implica em assumir a **práxis**, ou seja, a interação dialética entre teoria e prática, na qual, através do pensar e do agir, o homem se constrói e se modifica na relação com o outro. Konder (2001, p.15) afirma que “a

práxis não é toda e qualquer atividade prática: é a atividade de quem faz escolhas conscientes e para isso necessita de teoria”.

Ainda nesta perspectiva, Gramsci²⁹ defende uma “escola desinteressada³⁰ do trabalho”, ou seja, uma escola para o desenvolvimento pleno do homem, com atividades baseadas na **filosofia da práxis**³¹ e não, simplesmente, voltada para o mercado de trabalho (portanto, pragmático e/ou racionalista). A escola deve ser um local que propicie a todos atividades formativo-culturais, ressaltando que essa cultura não pode ser abstrata ao sujeito, enciclopédica, burguesa, mas, de outro modo, deve fazer parte da história e da vida do sujeito.

Gramsci (1989), então, propõe a escola unitária, em que se possibilita a todos o acesso ao que é construído socialmente, formando-se intelectuais capazes de “ser dirigentes e dirigidos”.

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que **cada grupo social tem um tipo de escola próprio destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental**. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo unido de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretimes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. (GRAMSCI, 1989, p. 136, grifo nosso)

Entendemos, segundo o autor, que a escola profissionalizante, tal como construída pelo capital, é uma maneira de fazer com que as crianças e os adolescentes sujeitem-se ao pensamento da produção, fortalecendo o capitalismo.

A corrente humanista e a profissional ainda se chocam no campo do ensino popular: é preciso integrá-las, mas deve-se lembrar que antes do operário existe o homem que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina. (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p. 49)

Interrogamos como é possível pensar em uma educação que se propõe conciliar a cultura geral à diminuição dos conhecimentos e saberes socialmente produzidos. Dominar um

²⁹ “Gramsci vem sendo considerado um autor cujo valor não depende dos modismos do momento nem de incursões manipulatórias feitas em fragmentos da sua obra. Tanto a sua peculiar visão político-filosófica como a sua metodologia inovadora e as questões deixadas em aberto aparecem não apenas como uma conquista da humanidade, mas continuam sendo ponto de referência para problemas cruciais da sociedade atual e instrumento formidável de luta nas mãos das classes trabalhadoras”. (SEMERARO, 2001, p. 232)

³⁰ Segundo Nosella (1992, p. 47) o termo “desinteressado” utilizado por Gramsci quer dizer, em Português, o contrário de “interesseiro, mesquinho, individualista, de curta visão, imediatista e até oportunista”.

³¹ Entendemos em Gramsci (1989) que a construção da filosofia da práxis é um processo contínuo, pois somente assim, ela pode responder aos problemas atuais do momento histórico. Essa construção deve ter sempre dois momentos que se desenvolvam ao mesmo tempo: primeiro a crítica ao senso comum; segundo a crítica a filosofia dos intelectuais, que deve ser atualizada.

“reduzido número de assuntos” pode também significar uma fragmentação, um aligeiramento, uma forma de ficar na aparência e não na essência do conhecimento. Ramos (2008, p. 75-6) explica que Marx:

afirma que a aparência empírica da sociedade, assim como o da natureza, é superficial e contraditória pelo caráter de sua realidade subjacente. As aparências reais, mas superficiais, ao serem registradas como idéias espontâneas dos indivíduos, são conceitualizadas na linguagem ordinária. A função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas fenomênicas da realidade, sua aparência, ou sua forma sensível. Assim, os conceitos teóricos da ciência não são redutíveis a conceitos observáveis. Os conceitos científicos procuram descrever os aspectos não observáveis da realidade, que se manifestam de forma contraditória.

Qual projeto societário orienta a concepção de educação que permeia o relatório Delors? Que ideia de formação humana e sociabilidade subjaz a proposta do documento? Que elementos nos possibilitam pensar nessa proposta e em suas contradições?

Relacionamos a ideia de “aprender a conhecer” às concepções pragmatistas desenvolvidas por John Dewey, segundo as quais para o sucesso do processo educativo, bastava um grupo de pessoas se comunicando e trocando ideias, sentimentos e experiências sobre as situações práticas do dia a dia. Assim, a reflexão sobre a prática apresenta papel de destaque em suas formulações. Segundo Ramos, para Dewey,

a reflexão relaciona pensamento teórico e prático, ou conhecimento formal e cotidiano, uma vez que toma a experiência e a examina criticamente, conectando as experiências de uns com os outros “construindo uma rede de experiências em que o passado, o presente e o futuro estão inter-relacionados. A reflexão recua e examina as experiências passadas à luz de outras associações e alternativas” (DOLL JR apud RAMOS, 2003, p. 106).

Por esse pensamento o conhecimento só é válido quando útil e a relevância do processo educativo não está no conteúdo em si, mas no desenvolvimento do estudante na capacidade de apreensão. Nesse sentido, o fundamento epistemológico que orienta a concepção pragmatista prioriza o método e a técnica, pois são estes que levam o estudante ao conhecimento.

A utilidade imediata no uso dos conhecimentos proposto pelo pilar um (aprender a conhecer) do Relatório Delors, relaciona-se diretamente ao segundo pilar (aprender a fazer). Afinal, a proposta é que cada indivíduo aprenda a conhecer sozinho, pois depende de cada um desenvolver a memória, a atenção e o pensamento.

2.3.1.1.2 Aprender a fazer

O documento em referência coloca como questão central, para o segundo pilar da educação, o questionamento acerca da utilidade dos conhecimentos adquiridos na vida dos sujeitos. Assim, “como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (DELORS, 1998, p. 93)

O **aprender a fazer** refere-se especialmente à reconfiguração da noção de qualificação para competência. Ressaltamos que esta não é uma simples mudança de nomenclatura, mas, sobretudo, um reforço quanto a concepção burguesa de mundo.

A justificativa utilizada pelo documento para a mudança da concepção de qualificação para competência deve-se ao fato de que as transformações no mundo da produção precisam ser acompanhadas por alterações na formação dos trabalhadores, posto que

as tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa”. (DELORS, 1998, p. 93-94)

É preciso considerar que, na perspectiva apresentada acima, existem trabalhadores que exercem atividades “puramente” físicas. Não se questiona que o trabalho realizado na sociedade capitalista é, em sua maioria, alienado³², o que não significa necessariamente desconhecimento do trabalhador quanto a sua alienação, ou sobre seu trabalho.

Acreditamos, com Marx, que o homem planeja em sua mente o que quer construir. Nesse sentido, “o que diferencia o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador”. (MARX, 1982, p. 211-2)

No Brasil, especialmente nos anos 1990, os documentos oficiais voltados para a educação passaram a ser produzidos a fim de dar a ideia de que a noção de qualificação estava ultrapassada e, por isso, era preciso substituí-la por competências. Segundo Ramos (2002) isso se deve ao fato dos países de capitalismo avançado terem passado por intensas mudanças

³² Os fatores que caracterizam o trabalho no modo de produção capitalista são os mesmos que produzem a alienação do trabalhador em relação a três principais aspectos: ao **produto** (em que a objetivação do trabalho não pertence àquele que produz, mas ao detentor dos meios de produção), ao **processo** (em que o trabalhador não pode colocar seus desejos e projetos na atividade que realiza, assim, uns pensam e outros só executam a atividade do trabalho) e à **espécie** (em que o homem não reconhece o outro como seu igual, ele trabalha somente para sua sobrevivência, transforma-se, então, pelo trabalho alienado, de ente-espécie em ente-indivíduo). (MARX, 1982).

tecnológicas e de organização do trabalho com uma conseqüente reconfiguração da gestão do processo produtivo e do padrão tecnológico.

Essas mudanças, consideradas uma nova etapa do capitalismo, configuram intensas modificações no mundo produtivo, chamada por Harvey (1992) de acumulação flexível, em que se tem um novo modelo de acumulação, associado a um sistema de regulamentação política e social distintas. Como afirma Rodrigues (1998, p. 90),

cabe ressaltar que um padrão de acumulação, seja ele fordista ou flexível, não se constitui reflexo mecânico de inovações tecnológicas implantadas na produção industrial. Um padrão de acumulação é, em última instância, resultado do cadinho da História, cadinho esse onde são realizadas opções políticas e econômicas, e que, de forma alguma representa uma (suposta) onisciência capitalista.

A ideia apresentada pelo autor nos ajuda a compreender a dinâmica em que se processa a história. Não podemos entender o capitalismo somente como um sistema econômico sem relações ideológicas. Com isso, é impossível pensar em formação humana sem compreender que tipo de sujeito e para que sociedade se deseja a formação desse homem.

Neste cenário, a proposta, desenvolvida no relatório Delors, de **aprender a fazer** associa-se diretamente às transformações no mundo produtivo e político em que se tem – ou se deseja ter: uma flexibilização da produção, a reestruturação das ocupações, uma maior integração de setores de produção, a multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, uma suposta valorização dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. (RAMOS, 2002)

Com isso, ressaltamos a concepção presente hoje nos discursos educacionais de educação permanente, que para Canário (apud Ramos, 2010), é uma releitura (de forma reduzida) da ideia de educação continuada. Assim,

se anteriormente o conceito de educação permanente remetia, principalmente, à ideia de desenvolvimento profissional, a educação continuada tal como vem sendo concebida abrange a formação para a vida e o desenvolvimento humano em sentido amplo. Nessa linha de abordagem, a educação continuada nos remete, em última instância, ao conceito de sociedade educativa, na qual a formação e a realização das potencialidades humanas são identificadas como parte integrante de todas as práticas sociais. (CANÁRIO apud RAMOS, 2010, p. 64)

Em uma sociedade capitalista, é preciso considerar o sentido político-ideológico de uma educação permanente que prima pelo desenvolvimento de competências e habilidades individuais dos sujeitos. Como afirma o próprio relatório “na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco **obsoleta a noção de qualificação profissional** e leva a que se dê muita importância à **competência pessoal**.” (DELORS, 1998, p. 93, grifo nosso)

Alguns autores, como Ramos (2002), Dubar (1999), Manfredi (1999), Deluiz (1995), dentre outros, têm estudado as formas como o modelo de flexibilidade da produção vem se inserindo na educação. Segundo eles, atualmente há uma flexibilização nas formas de se obter conhecimento e, portanto para o capital, a noção de qualificação não daria mais conta de abranger a complexidade do mundo de hoje, pensado dentro dos padrões do taylorismo-fordismo³³.

Ramos (2002) no livro “A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?” faz uma exposição e discussão acerca das categorias centrais constitutivas do deslocamento conceitual da concepção de qualificação, entendida pela autora como relação social, e a noção de competência. Para ela,

A qualificação depende tanto das condições objetivas de trabalho quanto da disposição subjetiva por meio da qual os trabalhadores coletivos, como sujeitos ativos, constroem e reconstruem sua profissionalidade. A qualificação individual é, ao mesmo tempo, pressuposto e resultado de um processo de qualificação coletiva, processo este dado pelas condições na organização da produção social. O grau de complexidade em que se expressa a qualificação individual depende das possibilidades de potenciação dos tipos de trabalho conhecidos na sociedade. É por esse motivo que qualificação do trabalhador não pode ser considerada somente a efetivação prática das competências individuais. (RAMOS, 2002, p. 54)

A qualificação é entendida como resultado de um processo histórico e, portanto, não se limita, como no caso da concepção de competência, a uma adequação do sujeito às demandas no mundo atual. Por isso, é preciso entender a noção de competência “não como idéia – cujo sentido poderia ser debatido ou mesmo revisto também no campo das idéias – mas como fenômeno. Portanto, como algo concreto que manifesta e esconde uma essência produzida pelas relações sociais de produção.” (RAMOS, 2002, p. 24)

O que distingue fundamentalmente qualificação de competência é justamente o fato de a primeira ser entendida a partir dos postos de trabalho e das ocupações e tarefas compreendidas por ela. No que se refere à competência, a referência central não é mais o posto de trabalho, mas os resultados esperados, que seriam atingidos a partir do desenvolvimento das competências e habilidades de cada trabalhador.

Mertens apud Silva (2008, p. 77) define e diferencia qualificação e competência da seguinte forma:

Por qualificação entende-se o conjunto de conhecimentos e habilidades que os indivíduos adquirem durante os processos de socialização e educação/formação. Considera-se como um ativo com o qual as pessoas contam e que utilizam para

³³ Algumas características são fundamentais para entendermos o fordismo-taylorismo: sua produção é baseada em uma economia de escalas; o processo de produção se dá em massa com uniformidade/ padronização e existem grandes estoques; o trabalho requer pouco “treinamento” e o trabalhador realiza uma única tarefa; o Estado caracteriza-se por certa rigidez, centralização e de bem-estar social. (HARVEY, 1992)

desempenhar determinados postos de trabalho. Pode-se definir como sendo a capacidade potencial para desempenhar e realizar as tarefas correspondentes a uma atividade ou posto de trabalho.

A competência, por sua vez, se refere unicamente a certos aspectos deste acervo de conhecimentos e habilidades: os necessários para chegar a certos resultados exigidos em uma circunstância determinada; a capacidade real para chegar a um objetivo ou resultado em um contexto dado. Se a qualificação se circunscreve ao posto, a competência se centra na pessoa que pode chegar a ocupar mais postos. (SILVA, 2008, p. 77).

Neste cenário, afirmamos que a noção de competência contribui para uma elaboração ideológica que explica o **social do ponto de vista individual**. Corroborar-se, assim, a ideia de que a Pedagogia das Competências é mais um elemento de configuração da **nova pedagogia da hegemonia**, em que a aprendizagem passa a ser centrada em um “potencial em ação”. Mas será que toda aprendizagem se reduz a uma ação?

Na perspectiva apresentada pelo Relatório Delors, a resposta seria “sim”, posto que

Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se **pôr à prova** e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos”. (DELORS, 1998, p. 18, grifo nosso)

Compreendemos que esse processo é uma das tentativas hegemônicas da burguesia em instituir o que Gramsci (1989) denomina de pequena política, onde a ação política evita pôr em questão os fundamentos da ordem social, logo **na pequena política não se discute projeto de sociedade**, limitando-se a administrar o existente.

2.3.1.1.3 Aprender a viver juntos

O pilar **aprender a viver juntos**, do Relatório Delors, é considerado um dos maiores desafios para os dias de hoje, visto que, pelo postulado, é preciso que se construa uma nova cultura cívica, em que a harmonia e ajuda mútua têm papel fundamental.

O argumento utilizado para que se crie uma “rede” de solidariedade entre os indivíduos é o fato dos “**seres humanos têm (sic) tendência** a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros.” Com isso, “a educação tem por **missão**, por um lado transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar

consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.” (DELORS, 1998, p. 97, grifo nosso)

As proposições acima reforçam a ideia de que a educação, cada vez mais, é chamada a atender as demandas de uma nova concepção de cidadania presente no neoliberalismo de Terceira Via. Tem-se o individualismo como valor moral radical e a necessidade de construir uma sociedade sem conflitos. Com isso,

Graças à prática do desporto, por exemplo, quantas tensões entre classes sociais ou nacionalidades se transformaram, afinal, em solidariedade através da experiência e do prazer do esforço comum! [...] A educação formal deve, pois reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em **projetos de cooperação**, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua **participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações**. (DELORS, 1998, p. 98-9, grifo nosso)

O incentivo a participação social faz parte, como vimos, do programa político-econômico da Terceira Via, onde se pressupõe a “coesão social”. Dentro deste modelo, a escola ocupa um lugar estratégico na formação de uma nova sociabilidade, na qual o individualismo é um valor moral radical. Ressaltamos que esse “novo individualismo” refere-se à responsabilização do que se faz, ou seja, em assumir as consequências em todos os âmbitos da vida.

Destacamos no Relatório Delors o incentivo que a educação deve dar, e inclusive assumir em seu currículo, à participação social. Referimo-nos a uma nova sociabilidade para o capital cuja necessidade de formar indivíduos comprometidos em “ajudar o outro” (e não mudar as estruturas que fomentam tais desigualdades) embasa o programa político-econômico da Terceira Via.

Dentro dessa perspectiva, **direito e responsabilidade** passam a ser pares fundamentais e princípios morais que regem as relações entre governo e indivíduos. Sobre isto, Giddens (1999, p. 75) diz: “Com o individualismo em expansão deveria vir uma extensão das obrigações individuais. Auxílios-desemprego, por exemplo, deveriam acarretar a obrigação de procurar trabalho ativamente, e cabe aos governos assegurar que os sistemas de bem-estar social não desencorajem a procura ativa”.

Como cada um torna-se responsável por seu sucesso ou fracasso, redefine-se um padrão de sociabilidade dominante, em que uma das estratégias é, sem dúvida, o estímulo ao individualismo como valor moral radical, fortalecendo a ideia de “cidadania ativa” circunscrita à noção de voluntariado.

Em essência, o que o “individualismo como valor moral radical” procura defender é a atomização e descontextualização do ser. [...] o que esta noção procura fazer é

naturalizar a condição histórica do homem e fragmentar a sua inserção na vida social, como se fosse possível isolar o indivíduo da sociedade, visando abstrair o homem das relações sociais, naturalizar a sociedade e justificar as desigualdades e a exploração do capital sobre o trabalho. (MARTINS, 2009, p. 40)

Martins, a partir de Marx e Gramsci, ajuda-nos a entender esse processo ao fazer a crítica dessa concepção.

O ser se transforma em homem pelas influências que recebe dos outros homens nas relações que geram a produção da existência tanto no sentido físico quanto no moral, sendo absurdo, portanto, admitir a idéia do ser feito por si mesmo (MARX; ENGELS, 1984). Com efeito, “o homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa” (GRAMSCI, 1999: 406). [...] a razão ou a consciência é um produto social condicionado pelas determinações geradas pelo modo como se produz a existência (MARX e ENGELS, 1984). Isso significa que essa consciência poderá ser desagregada ou ocasional, ou ainda crítica e consciente, refletindo concepções distintas de mundo. (MARTINS, 2009, p. 41).

2.3.1.1.4 Aprender a ser

Considerado o pilar mais importante do Relatório Delors, o *aprender a ser* advém de outro documento da UNESCO, publicado em 1972. O documento atual, assim como o anterior, enfatizam a necessidade de cada um, individualmente, explorar suas “capacidades interiores”, a fim de se preparar para o mundo.

[...] dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo. E ainda, por causa de outra exigência para a qual o relatório chama atenção: não deixar por explorar nenhum dos **talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano**. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador,... e não pretendemos ser exaustivos. O que só vem confirmar a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor. (DELORS, 1998, p. 20, grifo nosso)

Mais uma vez, retoma-se a concepção de que o sujeito possui capacidades inatas e cabe, portanto, à educação preparar – no sentido de deixar “aflorar” – o cidadão. Sob tal referencial, o conceito de cidadania está baseado na noção do individualismo.

Como justificativa de um ensino que prima pelo individualismo e, conseqüentemente, pelas competências individuais indica-se uma educação que desenvolva os talentos pessoais e possibilite que cada um seja “dono do seu destino”.

Mais do que nunca **a educação parece ter**, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para **desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto**

quanto possível, donos de seu próprio destino. (DELORS, 1998, p. 100, grifo nosso)

É preciso questionar: o que significa ser dono do próprio destino em uma sociedade de classes? O que, de fato, quer dizer ser “ator responsável” pelo mundo? Quais os sentidos de um documento para a educação, com uma promessa integradora que orienta para a consciência pacífica, harmoniosa entre os povos, com respeito às diferenças espirituais e culturais, além de recomendar a compreensão e tolerância do outro?

Essa aparente preocupação com o desenvolvimento da humanidade e com o avanço de uma dita consciência coletiva, conforme afirma o relatório Delors, ao mesmo tempo encobre a necessidade do capital em construir um consenso em torno da ideia de que a culpa pelas guerras, intolerâncias e desemprego, deve-se, dentre outros fatores, a falta de consciência das pessoas.

Assim, as iniciativas individuais, desenvolvidas pelo **aprender a ser**, é que possibilitariam uma melhoria na sociedade. Sob este prisma, à educação cabe incentivar que cada um lute por seu sucesso pessoal, expandindo seus talentos e potencialidades. Como diz o próprio documento,

A educação [...] se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de **se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.** (DELORS, 1998, p. 16, grifo nosso)

Tem-se, com isso, a proposta de uma sociedade educativa, em que a educação se dá ao longo da vida, não no sentido do inacabamento do homem, mas organizada de forma que os indivíduos adquiram continuamente novas competências e possam ser certificados por isso. Neste panorama, a formação do professor também sofre mudanças, a fim de adequá-la ao novo modelo de educação. É colocada sobre o educador a responsabilidade principal pelo sucesso ou fracasso deste projeto sócio-educacional.

2.3.1.2 O papel do professor na perspectiva do Relatório Delors e sua relação com os organismos internacionais

As diretrizes adotadas no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, para a educação e formação de professores estão concatenadas com as recomendações do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), o que incluiu ações dirigidas a recompensar

os efeitos negativos da crise e do ajuste macroeconômico especialmente às frações mais baixas da classe trabalhadora. Sobre esse processo tiveram grande influência, também, agências da Organização das Nações Unidas (ONU), como o PNUD, UNESCO e UNICEF.

Segundo Torres (1996), a participação dos organismos internacionais, em diferentes esferas do campo educacional (em particular a do BM), tem se destacado pelos seguintes aspectos: elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado; centralidade para a Educação Básica, com a redução de gastos com o ensino superior; ênfase na avaliação do ensino em termos dos produtos de aprendizagem e do valor custo/benefício; foco na formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os portadores de necessidades especiais e para as “minorias culturais”.

As orientações do BM, e de outros organismos internacionais, são facilmente identificáveis no Relatório Delors. Através da análise dos quatro pilares da educação apresentados por este documento e discutidos anteriormente, verificamos um alinhamento das políticas brasileiras com as exigências desses organismos. Como vimos, o foco tornou-se o aprender, ou melhor, o **aprender a aprender** para que se tenha um desenvolvimento sustentável.

Desta forma, tanto a educação deve favorecer a coesão social, como o professor tem um papel determinante na formação de atitudes. Assim, “[...] professores e escola encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação.” (DELORS, 1998, p. 154)

Entendemos que a formação dos professores passa a ter uma função estratégica nesse novo padrão ético-político de sociabilidade do capital, de tal maneira que merece destaque nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO.

Como vimos, no período entre os anos 1990 e 2000 há uma mudança de concepção acerca do papel do professor pelos organismos internacionais. De acordo com Oliveira (2008) no início da década de 1990, para o Banco Mundial, os professores deveriam ser:

graduados em escolas secundárias, eliminando a necessidade de resoluções acadêmicas caras em faculdades de formação de professores. Competências pedagógicas, hoje largamente negligenciadas, podem ser adquiridas em programas curtos de treinamento de professores, seguindo o conteúdo da educação geral de nível secundário. (BANCO MUNDIAL apud OLIVEIRA 2008, p. 82)

Se em um primeiro momento o BM exigia dos professores apenas treinamentos com foco em competências, a partir de 1995, esse perfil é definido com mais clareza. Assim, é desejável que os professores desenvolvam:

a capacidade de avaliar seus próprios métodos pedagógicos, identificar problemas e buscar soluções, e para este tipo de desenvolvimento profissional necessitarão contar com o apoio de supervisores, instrutores de professores e com o desenvolvimento de redes locais de apoio aos professores. (BANCO MUNDIAL apud OLIVEIRA 2008, p. 88)

Desenvolvimento de competências e habilidades são “palavras de ordem” nas formulações curriculares e propostas pedagógicas tanto voltadas para professores como para alunos. Conforme Manfredi (1999, p. 19),

No Brasil, a noção de competência, apesar de já ser conhecida no âmbito das ciências humanas (notadamente no campo das ciências da cognição e da lingüística), desde os anos 70, passa a ser incorporada nos discursos dos empresários, dos técnicos dos órgãos públicos que lidam com o trabalho e por alguns cientistas sociais, como se fosse uma decorrência natural e imanente ao processo de transformação na base material do trabalho. [...] No discurso dos empresários há uma tendência a defini-la menos como “estoque de conhecimentos/habilidades”, mas, sobretudo como capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis.

O perfil do “novo trabalhador” – incluindo o professor – passa pelo pressuposto que a educação precisa ser permanente para que desenvolva *suas* capacidades. O trabalho organiza-se valorizando qualidades e/ou competências/habilidades individuais tais como: iniciativa, criatividade, adaptação, flexibilidade, polivalência, capacidade de solucionar problemas e lidar com o inesperado.

Na educação esse movimento, denominado “Pedagogia das Competências”, vai muito além de um campo teórico, pois passa a ordenar os currículos, programas escolares e políticas públicas. Como afirma Ramos (2002, p. 279-80),

A educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidades para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências.

Dentro desta lógica, a formação de professores deve valorizar a própria prática desse profissional. Assim, o educador é um **pesquisador do cotidiano** que reflete sobre as **suas** ações, cujos objetivos estão previamente demarcados – muitas vezes sem que ele possa se ver nesta condição – pela adequação ao mundo produtivo, ou seja, sua flexibilidade de lidar com situações que vêm do mundo da produção e do consumo. Trata-se de (con)formar esses professores explicando suas atividades por elas mesmas, permanecendo no campo do senso

comum e do individualismo empírico, particularizando o que precisaria ser visto e entendido dentro de uma **totalidade**³⁴.

No relatório Delors essa questão pode ser observada ao afirmar que

Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes — positivas ou negativas — perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. (DELORS, 1998, p. 152)

Nessa perspectiva, organiza-se o trabalho escolar a partir da reflexão sobre as experiências,

Tomando-se a *curiosidade casual* dos indivíduos como ponto de partida, e orientado pelo princípio da reflexão crítica, pública e comunal, o papel do currículo, então, não seria predeterminar experiências, e sim transformar as experiências vividas. Assim, as salas de aula seriam lugares em que as experiências “vividas” seriam abertamente analisadas e transformadas por alunos e professores explorando alternativas, conseqüências e suposições. (RAMOS, 2003, p. 106)

Desta forma, o fundamento epistemológico que orienta esta concepção de educação prioriza o método e a técnica, pois são estes que poderiam levar o estudante ao conhecimento.

O saber pode evidentemente adquirir-se de diversas maneiras e o ensino a distância ou a utilização de novas tecnologias no contexto escolar têm-se revelado eficazes. [...] 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, 1998, p. 156- 7)

Com a compreensão da dimensão ético-política do relatório Delors, podemos dizer que há a difusão de um projeto político que tem como base uma educação voltada à formação de uma sociabilidade ligada diretamente aos interesses do capital. Com isso, “todos” são convocados a participar, mas sob a égide da burguesia.

[É preciso] que cada coletividade ou administração local analise de que modo os talentos existentes na comunidade envolvente podem ser postos a serviço da melhoria da educação: colaboração de especialistas exteriores à escola, ou experiências educativas extra-escolares; participação dos pais, segundo modalidades apropriadas, na gestão dos estabelecimentos de ensino ou na mobilização de recursos adicionais; ligação com associações para organizar contatos com o mundo do trabalho, saídas, atividades culturais ou desportivas ou outras atividades educativas sem ligação direta com o trabalho escolar etc. (DELORS, 1998, p. 165)

³⁴ Como afirma Kosik (2002, p. 50), “a compreensão dialética da totalidade não só significa que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes”.

Para a construção desse novo consenso, em que se prega a conciliação dos grupos, a educação deve dar ênfase a **comportamentos**, ou à construção de “atitudes” e “competências” que sejam condizentes com a nova “sociedade da informação ou do conhecimento”³⁵.

Podemos perceber que, assim como ocorreu no mundo do trabalho, o deslocamento da noção de qualificação do posto de trabalho para a qualificação do indivíduo acentuou para os professores a necessidade de uma formação ligada diretamente ao projeto da nova sociabilidade para o capital, no intuito de preparar as novas gerações dentro da ideia de ser, pensar e agir do capitalismo contemporâneo.

2.3.1.3 Reordenamento do Estado capitalista brasileiro e formação de professores de Educação Infantil: fazeres e desfazeres

A discussão acerca da formação de professores no Brasil ganha maior importância à medida que no final dos anos 1970 e início de 1980 há uma expansão da escolarização básica. A falta de professores com a formação exigida pela legislação brasileira fez com que fossem admitidos professores leigos para o exercício profissional e, concomitantemente, houve aumento nos cursos normais médios (formação de professores) e a expansão nos cursos rápidos (inclusive supletivos) de formação de docentes.

No que se refere à EI, é importante contextualizarmos historicamente como a ampliação desta etapa da educação vem acontecendo. Nos anos 1970 a discussão em torno da EI se deu a partir de uma abordagem de privação cultural, ou seja, a proposta era que houvesse espaços para essas crianças compensarem as deficiências linguísticas, as carências culturais, questões afetivas (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2008). Na década de 1980 há um questionamento em relação à abordagem hegemônica da década anterior e, através de estudos da sociologia, da psicologia e, especialmente com a influência das teorias de Vygotsky, discutiu-se a criança a partir de suas relações sociais concretas, portanto, dentro de um contexto social. Ressaltamos que a abordagem predominantemente usada nos anos 1970 ainda hoje perpassa as práticas e até mesmo as políticas de educação voltadas às crianças de zero a seis anos.

³⁵ Para teóricos contemporâneos como Peter Drucker, Alain Minc e Alvin Toffler o século XXI é o da sociedade da informação, pós-capitalista, pós-industrial. Para eles, vive-se hoje, a partir da adoção das novas tecnologias da comunicação que facilitaram a gestão da democracia política e, portanto, configuram o mundo a partir da velocidade dessas informações. (NEVES; PRONKO, 2008)

A expansão da EI no Brasil tem se baseado nos resultados de pesquisas realizadas na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e na América Latina, nas quais são avaliados os efeitos da frequência de crianças a programas de EI (CAMPOS, 1997). Segundo esses estudos, a constância à pré-escola favorece o desempenho das crianças no Ensino Fundamental; crianças mais pobres se beneficiam mais dessa experiência. Ou seja, a EI é uma das áreas educacionais que mais retribuem à sociedade os recursos nela investido.

É preciso ampliarmos o olhar para o que se chama de retribuir os recursos investidos para a sociedade. Retribuição no sentido de investimento financeiro? Retribuição na perspectiva de relacionar custos e benefícios? Retribuição sob a lógica de uma formação voltada a uma sociabilidade orientada pelos valores burgueses?

Neste cenário, a formação dos que irão formar, portanto, dos professores, ganha certo destaque e, em 1994, o MEC alerta para a necessidade de um

diagnóstico dos profissionais da educação infantil e das diferentes agências formadoras hoje existentes. Assim, como é preciso superar a precariedade das informações relativas ao atendimento da criança de 0 a 6 anos (MEC/SEF/COEDI, 1993, p. 26), é também urgente pesquisar quem são, quantos são, onde e como atuam tanto os profissionais das creches e pré-escolas quanto as agências de formação. (BRASIL, 1994, p. 74)

O primeiro documento que discute a urgência de uma política de formação dos profissionais de EI destaca a necessidade de se entender o contexto sócio-histórico e o perfil dos profissionais que atendem às crianças. Este documento é uma síntese do que se discutiu no Encontro Técnico sobre Políticas de Formação do Profissional de Educação Infantil, em 1994, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP), em Belo Horizonte.

De acordo com Ângela Barreto, coordenadora geral de EI do Ministério da Educação (MEC) nesse período, a Secretaria de Educação Fundamental, com o apoio do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro,

tomou a iniciativa de promover a discussão do tema com os principais segmentos envolvidos: pesquisadores e especialistas, profissionais de agências formadoras, dos sistemas de ensino e de organizações não-governamentais que atuam na área, representantes do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação, técnicos do MEC e membros da Comissão Nacional de Educação Infantil. (BRASIL, 1994, p. 14)

O objetivo principal foi fornecer subsídios para a elaboração de uma política de formação de profissionais da Educação Infantil e os objetivos específicos foram:

Possibilitar a análise da questão da formação do profissional da EI, partindo da discussão sobre o currículo de EI, o perfil e a carreira do profissional da área e as alternativas para sua formação nos cursos de segundo grau, supletivo e ensino superior e nos programas de capacitação em serviço. (BRASIL, 1994, p. 14)

Este documento foi um marco para que se delineassem políticas de Educação Infantil e de formação dos profissionais que atuavam/ atuariam com crianças pequenas. Vale ressaltar que sua elaboração aconteceu antes mesmo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394), de 1996. Desta forma, as discussões apresentadas, além do ano de sua apresentação (1994), foram fundamentais na própria inserção dos artigos na LDB referentes tanto à EI quanto à formação de professores para a Educação Básica.

A institucionalização da LDB formaliza a necessidade de uma mínima formação para os professores de EI. Em 1998 o próprio MEC informa que

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil (BRASIL, 1998c).

Após Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999d), admite-se que os professores da EI e das primeiras séries do Ensino Fundamental tenham como formação mínima o nível médio, na modalidade Normal.

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1999d)

Vale ressaltar que, pela primeira vez, o MEC reconhece oficialmente que o adulto que atua na creche e na pré-escola deve ser reconhecido como profissional e, portanto, a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada, condizentes com o papel que exerce junto às crianças pequenas. Além disso, prevê que

- Os sistemas de ensino deverão criar oportunidades para capacitar os profissionais das instituições de educação infantil que estão sendo a eles incorporadas para que atuem segundo os princípios e orientações próprios da educação infantil.
- Os sistemas de ensino, tendo em vista o aproveitamento dos educadores em exercício em creches e pré-escolas que possuem formação inferior ao ensino médio, deverão criar, diretamente ou através de convênio, cursos para a formação regular desses educadores.
- Os Conselhos de Educação deverão regulamentar a qualificação profissional do leigo de educação infantil em nível de ensino fundamental, em caráter emergencial, viabilizando o prosseguimento de estudos para a habilitação mínima em nível médio.
- A qualificação em nível de ensino fundamental deve ser restrita aos leigos que já trabalham em creches ou pré-escolas e que tenham mais de 18 anos de idade.
- Os sistemas de ensino deverão prever medidas para que as creches e pré-escolas atendam progressivamente às exigências da Lei. (BRASIL, 1998c)

De acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), expressas no Parecer nº 4/2000, é necessário que o professor da EI se qualifique e, portanto,

para fazer frente a (estas) exigências legais para a profissionalização docente dos professores para a educação infantil, inclusive aqueles que no momento são leigos, deverá haver **intensa mobilização** das Universidades Públicas ou Privadas, Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais de nível médio, Secretarias, Conselhos e Fóruns de Educação na **criação de estratégias de colaboração**, entre os vários sistemas, possibilitando a habilitação dos profissionais, dentro dos parâmetros legais. (NASPOLINI, 2000, grifo nosso).

Atentamos ao fato que o CNE indica a necessidade dos cursos de formação com a criação de estratégias de **colaboração**³⁶ entre os sistemas de ensino, a fim de que os profissionais sem certificação tenham acesso a ela. Ressaltamos a conquista e a luta pela exigência de uma formação para os educadores de creche e pré-escola. Entretanto, questionamos as estratégias e os meios utilizados para que se tenha esse acesso.

Como vimos anteriormente, cada vez mais a burguesia tem utilizado o argumento de que é preciso o aumento de parcerias para o desenvolvimento da sociedade. Na realidade esse é um dos elementos da nova conformação do Estado, hoje denominado “Estado gerente”. Neste sentido, há no âmbito da aparelhagem estatal, uma nova forma de racionalização do trabalho que permite um gerenciamento voltado a políticas locais (descentralização), políticas focais, parcerias (público-privado) e, também, a participação da sociedade civil na execução das ações feitas pelos “parceiros” do Estado.

Neste sentido, é preciso fazer uma estreita ligação entre a demanda de formação para os profissionais de EI e o sistema de colaboração que vem sendo fortemente apoiado pelos governos. A discussão sobre a formação de professores de EI, especialmente a partir dos anos 1990 deve ser compreendida dentro de dois aspectos: a partir das lutas dos profissionais, de sindicatos, e igualmente com o referencial de uma nova cultura, criada e fomentada através da garantia de uma educação para o projeto de sociabilidade capitalista.

Gramsci (1989), em seus estudos, deu grande importância à escola ao considerá-la um dos aparelhos privados de hegemonia mais importantes para a construção do consenso hegemônico, bem como, ao ponderar sobre possibilidade de, nela, fazer-se a contra-hegemonia. (OLIVEIRA, 2008) Assim,

³⁶ Vale ressaltar, conforme indicam Souza, Ramos e Deluiz (2007, p. 41-42) a LDB de 1996 institui autonomia nos sistemas de ensino, cabendo a União a função supletiva e reordenativa de recursos mediante o sistema de colaboração entre os Estados e Municípios. Entretanto, “o regime de colaboração entre os entes federados [...] vem-se realizando em meio a um contexto no qual a translação de responsabilidades tem levado não à cooperação, mas a um quadro de concorrência entre os ente federados [...] e, sobretudo, implicado privatizações, resultados da redefinição do papel do Estado no financiamento e oferta dos serviços de educação.”

O homem não entra em relação com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo, natureza, mas ativamente por meio do trabalho e da técnica. E mais: essas relações não são mecânicas, são ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um reforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações só que ele é o ponto central. (GRAMSCI, 1989, p. 39-40)

Consideramos, a partir da perspectiva defendida acima, o professor como um intelectual essencial na consolidação de um projeto de sociedade seja para sua manutenção ou para sua transformação. Mas, segundo Gramsci, a atuação do professor não pode ser vista como uma reprodução mecânica do capital, pois também existem contradições. As disputas por projetos de sociedade precisam estar presentes quando se fala em formação de professores, afinal, como dizia Gramsci, “é necessário que o professor se torne um intelectual de novo tipo, com uma certa capacidade dirigente e também técnica, para formar o consenso.” (OLIVEIRA, 2008, p. 68)

Acreditamos que a natureza do trabalho do professor³⁷ ainda se caracterize por não existir uma separação entre o saber e a ação de sua atividade. Ressaltamos, assim, a contradição: de um lado o capital, que para continuar a existir expande o acesso ao conhecimento a fim de que o trabalhador domine seus instrumentos de trabalho e o modelo social vigente; por outro lado, este mesmo capital necessita manter o controle da expansão e do acesso ao conhecimento sob a ótica dos seus interesses. Com isso, a fim de perpetuar a hegemonia burguesa, estimula-se uma formação de professores que se volta para o senso comum (através de releituras da ideia de professor reflexivo³⁸) e um incentivo ao aprendizado ao longo da vida.

A fim de identificarmos os elementos que constituem essa política para EI, discutiremos no próximo capítulo os marcos políticos-normativos da EI no Brasil, com o propósito de ampliarmos a compreensão do contexto das mudanças que se processaram no país que passou a exigir um tipo específico de professor.

³⁷ Sobre esse aspecto sugerimos o texto de Miranda, 2006.

³⁸ A ideia de professor reflexivo atualmente tem tomado grandes proporções a partir de estudos de Nóvoa, Shön, Zeichner e Perrenoud, em que há uma supervalorização do conhecimento advindo da prática docente. Esse assunto é desenvolvido no capítulo 4.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ENTRE O DIREITO E AS ESTRATÉGIAS EMERGENCIAIS

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.
(Bertold Brecht)*

No capítulo anterior fizemos uma análise das reformas que ocorreram na educação brasileira, a partir dos anos 1990, a fim de entender a relação entre a expansão da EI, a necessidade de formação de professores e a construção de uma nova sociabilidade para o capital. A partir daí, constatamos que uma **nova pedagogia da hegemonia** (NEVES, 2005a) passou a pautar políticas e ações ligadas a uma concepção de sociedade, homem e conhecimento voltados a um saber “mais prático”, conforme, inclusive, orientavam os organismos internacionais.

Neste capítulo relacionamos as políticas educacionais brasileiras, dos anos 1990 e início de 2000, ao processo de ampliação da EI e da formação e profissionalização do trabalho docente no Brasil. Deste modo, teremos um quadro histórico que ajudará a refletirmos sobre as concepções políticas, epistemológicas, ideológicas e sociais que têm orientado a elaboração e a condução das políticas públicas, especialmente as de formação de professores de EI no Brasil.

3.1 MARCOS POLÍTICO-NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA QUESTÃO DE LEGISLAÇÃO E/OU CONSENSO?

Historicamente no Brasil a Educação pré-escolar esteve atrelada à ideia compensatória de “carências” da população pobre e, principalmente, ao intuito de reduzir a mortalidade infantil. Assim, especialmente até a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estado pouco interferiu no atendimento educacional voltado às crianças pequenas. Em consequência, pouco se fazia pela “infância desditosa” (KRAMER, 1992), não sendo exigida nenhuma formação dos adultos – mulheres – que lidavam com crianças. Tal atendimento contava com as chamadas **criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias**.

As atividades relacionadas ao **cuidar**, presentes na ação dessas mulheres, estavam ligadas diretamente à ideia de **caridade**, ou de **talento**. Deste modo, não era preciso uma formação específica, bastava **gostar** de crianças. Essa afetividade fazia menção direta ao “dom maternal” o que reforçava a concepção de que o “dom de educar” era **inato às mulheres**.

Como afirma Kramer (2005, p. 57) “historicamente no Brasil, o cuidado sempre foi delegado – e relegado – àquelas pessoas com menor grau de instrução”. É notória a relação entre a falta de formação e o atendimento a crianças (em sua maioria, pobres), de tal modo que se constituiu a ideia de que o importante seria que as mães tivessem com quem “deixar” seus filhos.

O princípio balizador das ações para as crianças tinha como pressuposto o fato das pré-escolas serem um meio de diminuir a mortalidade infantil e, portanto, a preocupação restringia-se a aspectos da alimentação, higiene e segurança física. Esse atendimento aos cuidados básicos das crianças ocorria através de iniciativas que dependiam minimamente de verbas do Estado.

Em 1919 foi criado no Brasil o primeiro Departamento Público que começou a pensar formalmente a criança. Ligado ao Ministério da Saúde e sob a responsabilidade do Estado (mantido por doações privadas) tinha como principal meta diminuir os elevados índices de mortalidade infantil. (FAZOLO, 1997)

Na década de 1930 o atendimento à criança começou a contar com a participação do setor público, quando as iniciativas de uma Educação Infantil visavam garantir uma maior inserção da mulher no mercado de trabalho. Naquela época, as ações tendiam a encarar a infância de forma isolada, como se fosse independente da estrutura social. Esse discurso, que não levava em conta a situação infantil (condições econômicas, sociais e culturais), foi maciçamente difundido para tentar passar a ideia de que as desigualdades não podiam ser eliminadas.

A partir dos anos 1940, o Estado brasileiro criou instituições específicas de proteção à maternidade e à infância, como o Departamento Nacional da Criança (DNCR) vinculado ao Ministério da Educação e Saúde e a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Em 3 anos de existência o DNCR atuou como órgão normativo junto às creches, com diversas atividades de caráter educativo e moralizador. O objetivo desse órgão, como destaca Vieira (2007), era o combate à mortalidade infantil sob os preceitos médicos e higienistas.

Nos anos de 1950 a “ideologia desenvolvimentista”³⁹ apontou encaminhamentos e “soluções” para melhoria no nível de saúde da população, objetivando o desenvolvimento para o país. Tratava-se do primeiro passo para a discussão do direito à saúde e proteção social como política pública. Esta mesma ideologia também estava presente nas políticas educacionais.

De forma acentuada no final dos anos 1960, o caráter compensatório das políticas desenvolvidas no Brasil, no âmbito da Educação Infantil, tinha como fundamento a abordagem da privação cultural, ou seja, a ausência de determinados estímulos e oportunidades, que deveriam ser fornecidas pelo meio social, representado pela pré-escola.

Em um quadro de crise política e econômica, desde meados de 1970 até o final da década de 1980, a implementação de um modelo de educação de massa para a população infantil de países como o Brasil, passa a ser orientada por órgãos internacionais como a ONU, a UNESCO e a UNICEF. Novamente com caráter assistencialista, as políticas voltadas à infância da classe trabalhadora restringiam-se aos cuidados básicos (alimentação, higiene e segurança física), dependendo minimamente de verbas do Estado. (ROSEMBERG, 2002)

Existiam creches e escolas maternas (estruturadas à margem do sistema educacional), de caráter assistencialista, voltadas às necessidades de cuidado, proteção e alimentação das crianças “menos favorecidas” economicamente. Por outro lado, os jardins de infância e escolas infantis ou pré-escolas, ligados ao campo da educação, eram destinados à escolarização das crianças advindas de famílias mais favorecidas economicamente.

Somente com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), começa-se a pensar em políticas que garantam o direito de crianças de zero a seis anos à educação complementar a da família, indicando uma possível superação do caráter assistencialista da Educação Infantil, uma vez que esta passa a ser integrada ao sistema de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aprovado em 1990 (BRASIL, 1990) é um marco legal no que se refere ao conceito de criança, visto que, esta passa a ser entendida como cidadã e portadora de direitos diferenciados dos adultos. Este documento é fruto de intensa mobilização social que levou, com conquistas e derrotas, à sua promulgação. Em sua construção, o ECA (BRASIL, 1990) baseou-se nos princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU (1959), do qual destacamos o 7º princípio:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver

³⁹ De acordo com esta ideologia há uma relação entre pobreza-doença-subdesenvolvimento e que, por isso, é necessário que se melhore o nível de saúde da população para se ter mais desenvolvimento. (BAPTISTA, 2005)

as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. (FONTES, 1959).

Esse princípio descrito em 1959 pela ONU nos ajuda a compreender até hoje as políticas educacionais voltadas a crianças de zero a seis anos. Percebemos que a concepção educacional presente, parte do pressuposto de que educação é investimento, portanto, haverá, no futuro, um retorno certo dessas crianças (que se tornarão adultos) à sociedade. Ou seja, pode-se dizer que a ideia de **criança como cidadã do futuro** também tem sua origem nessa discussão.

Em 1994, o MEC, após criar uma Comissão Nacional de Educação Infantil, lança a Política Nacional de Educação Infantil. Suas diretrizes pedagógicas enfocavam dois princípios fundamentais: **educar e cuidar**. A criança passa a ser vista legalmente como um sujeito integral que se desenvolve através da interação com seu meio físico e social. Com estes novos referenciais verificou-se a necessidade de uma proposta pedagógica para a EI, mesmo esta ainda não fazendo parte da Educação Básica (o que ocorreu em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394).

Esta visão do atendimento às crianças, amplamente influenciada pelo pensamento dos organismos internacionais, interferiu diretamente no então posicionamento do Brasil em relação à EI. Essa etapa da educação ajuda na construção de uma nova sociabilidade para o capital? Quais os impactos do atendimento, não só assistencial, mas, sobretudo educacional na formação dessas crianças? Como aponta Abreu (2004)⁴⁰,

alguns estudos desenvolvidos no Brasil e no mundo – pelo UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e IPEA – sobre o impacto de ações dirigidas à primeira infância trazem indicações significativas quanto à relevância dos investimentos realizados na educação, saúde e ambiente social da criança pequena, por exemplo:

- aumento do número médio de anos de estudos / escolaridade / nível de instrução, da qualidade do emprego, do nível de renda, da produtividade e da saúde dos futuros adultos e de suas famílias;
- redução dos índices de fracasso escolar (repetência), de fertilidade, de pobreza, de criminalidade, de delinquência e de pessoas assistidas pelo serviço social.

São as razões de ordem econômica (incorporação da mulher ao mundo do trabalho) e social (níveis de pobreza da população) as que mais têm pesado na expansão da demanda por educação infantil e no seu atendimento por parte do Poder Público.

Embora seja inegável a influência dos organismos internacionais na constituição do que entendemos hoje como EI, acreditamos que estudar esta etapa da Educação Básica pressupõe entendê-la, igualmente, como resultado, dentre outros fatores, de diversas lutas e demandas populares. As próprias creches comunitárias, tão presentes no município do Rio de

⁴⁰ De acordo com o documento em referência, Mariza Abreu é Consultora Legislativa da Área XV em Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Câmara dos Deputados.

Janeiro, são produto dessas reivindicações históricas de mulheres trabalhadoras e também da luta dos próprios profissionais que atuam com essas crianças.

Entretanto, a ampliação das conquistas obtidas na EI esbarra em vários obstáculos, principalmente, na ausência de financiamento, o que limita o atendimento da crescente demanda. As creches comunitárias, por exemplo, muitas vezes de caráter precário e informal, surgiram para dar conta da necessidade do atendimento às crianças cujas mães precisavam trabalhar e não tinham um lugar para “deixar” seus filhos. Talvez por isso seja tão difícil encontrarmos dados que deem conta exata da EI, pois, geralmente, as creches não são legalizadas ou, nem mesmo se estruturam propriamente como uma organização educacional.

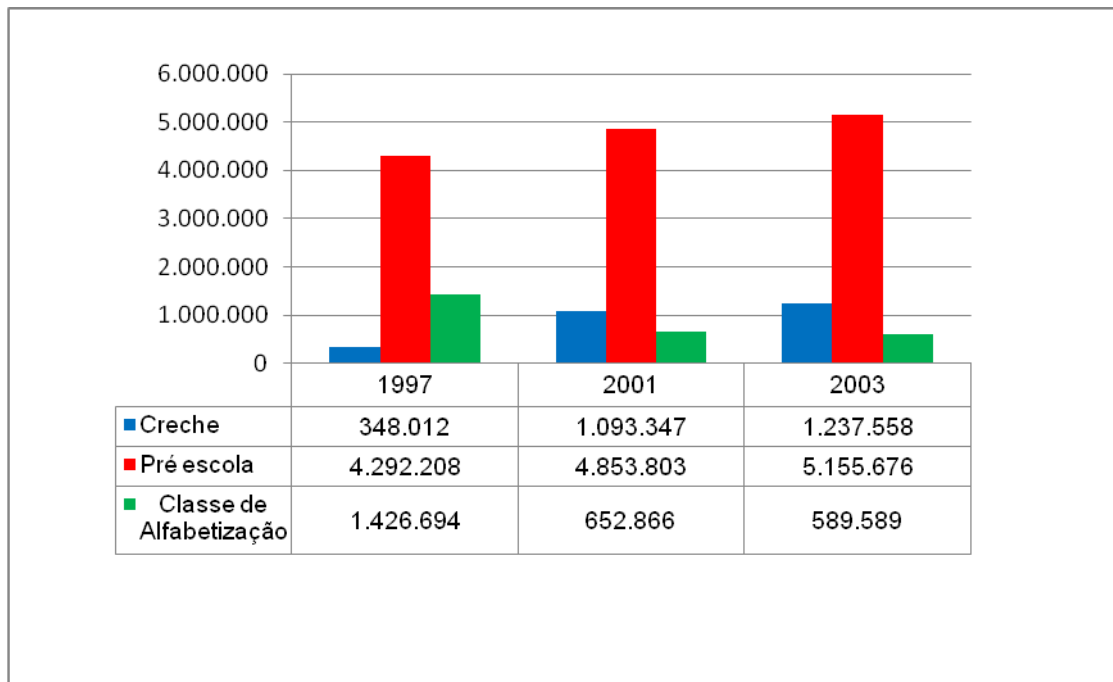
Entretanto, consideramos importante realizar um levantamento quantitativo preliminar de alguns dados da EI no Brasil de hoje, como contexto geral para discutir os marcos políticos-normativos da Educação Infantil a fim de contextualizar as políticas voltadas a essas crianças.

3.1.1 Dados sobre a formação de professores e relações com as políticas públicas

Através de alguns dados podemos exemplificar como se constitui o quadro sócio-histórico do atendimento às crianças em idade pré-escolar. O MEC, por meio do Serviço de Estatísticas Educacionais (SEEC), hoje ligado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), realiza anualmente o Censo Escolar, em que são coletados dados em todos os estabelecimentos de ensino do país. Até 1996 o Censo abrangia somente a pré-escola, desconsiderando as creches. Só a partir de 1997 (após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) o Censo passou a incluir as creches.

É importante destacar o fato da EI ter se desenvolvido, em parte, à margem do sistema educacional, conforme discutido anteriormente. Assim, o aumento das matrículas verificado nos últimos Censos pode ser resultado da ampliação do cadastro e não propriamente de crescimento no número de crianças matriculadas.

GRÁFICO 1 Matrículas da Educação Infantil entre 1997/2003



Fonte: O autor

Somadas as matrículas em creches, pré-escolas e classes de alfabetização⁴¹, registraram-se no Brasil, 6.066.914 crianças matriculadas em 1997, 6.600.016 em 2001 e 6.982.823 em 2003. Isto representa um aumento, em sete anos, de 13,12% no número total de crianças, oficialmente matriculadas.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1997 havia registro de 21.231.045 crianças de zero a seis anos no Brasil. Assim, cruzando com os dados do Censo Escolar deste mesmo ano, 29% estavam matriculadas em alguma instituição de ensino formal.

O aumento no número de crianças frequentando creches e pré-escolas no Brasil não significa que esse atendimento seja o suficiente. Muitas instituições (especialmente creches) ainda funcionam de modo irregular e por vezes em caráter domiciliar. O significativo avanço nas políticas voltadas a EI deve ser compreendido de forma ampla, ou seja, é preciso relacioná-lo tanto ao que se refere às conquistas dos movimentos sociais (especialmente das mulheres trabalhadoras), como também às influências dos organismos internacionais junto aos sucessivos governos brasileiros, cujos interesses em “investir” nesta etapa da educação, ambicionam um retorno futuro.

⁴¹ Acrescentam-se aos dados as Classes de Alfabetização, mas a partir de 2009 estas passam a fazer parte do Ensino Fundamental e não mais da Educação Infantil.

No Brasil, a ideia de “cidadão do futuro” (ou do amanhã) passa a ser fortemente veiculada, especialmente a partir dos anos 1990, com a entrada de recursos do BM no financiamento da EI. Como afirma Rosemberg (2003, p. 36)

No campo específico da política de educação infantil, a década de 1990 assiste a outra mudança: a entrada importante do Banco Mundial entre as organizações multilaterais que elaboram e divulgam modelos de política educacional, redefinindo prioridades e estratégias à luz dos conceitos de rede de proteção social e de focalização de políticas sociais para populações pobres.

Nesta direção, as orientações do BM e dos diversos organismos internacionais para a EI recuperam, de alguma forma, o modelo não formal de educação que tem como foco o desenvolvimento infantil. De uma forma ou de outra, podemos dizer que com todos os avanços e retrocessos nas políticas e nas ações voltadas a EI, observa-se que a lógica que orienta essas proposições, muitas vezes, limita-se a entender a EI como um atendimento à criança a partir de modelos assistencialistas, como nas creches domiciliares, brinquedotecas e instituições filantrópicas. Segundo Kruppa (2001, p. 2, grifo nosso)

Quanto à educação infantil, o Banco [Mundial], progressivamente, incorpora em sua visão inicial, de cuidado e saúde da criança pequena, uma visão educacional, ainda que com predomínio daqueles itens, defendendo a importância desse atendimento, independentemente da cultura ou da classe social. **O Banco ainda propõe, no que diz respeito à população de baixa renda, que os custos de sua oferta sejam assumidos, em parceria, com as ONGs, em especial, em relação ao pagamento de pessoal, e que o gerenciamento dessa oferta fique, também, à cargo dessas entidades.**

As propostas de ampliação da EI com baixo investimento público e, não necessariamente com qualidade, privilegiadas pelos organismos internacionais que atuam nos países em desenvolvimento, ganham destaque dentro dos marcos político-normativos que orientam a educação nacional.

Com este pano de fundo, fazemos abaixo um breve estudo do processo de construção e consolidação das principais políticas nacionais que regulamentam e legitimam a EI e a formação de professores no Brasil.

3.1.2 Constituição Federal de 1988

O processo de construção da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi marcado por disputas de projetos societários. O Brasil vivia um período pós-ditadura militar e a obtenção de direitos era o significado da vitória de uma luta política-ideológica. De acordo

com Neves (2005a, p. 99), a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) tentou dar conta das mudanças ocorridas no Brasil “introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações sociais vigentes”. Isto é, mesmo a Constituição tendo como princípio a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (Artigo 3º, item I) há uma restrição desses princípios com o foco na erradicação da pobreza, da marginalidade e das desigualdades sociais e regionais (como se pode observar no item III).

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais. (BRASIL, 1988)

Com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) passam a ser responsabilidades do Estado a educação, a saúde, o lazer, a segurança, a proteção à maternidade e infância, e a assistência aos desamparados (Artigo 6º). Deste modo, é assegurado o direito que crianças de zero a seis anos tenham educação **complementar** a da família. A partir daí, a EI no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação, **indicando**, do ponto de vista legal, uma **possível** superação de seu caráter assistencialista, uma vez que esta passa a ser integrada ao sistema de ensino.

Contudo, o atendimento em creches e pré-escolas de crianças de zero a seis anos demonstra muito bem os contra-sensos de nosso caminhar político, pois, embora ainda hoje não seja universal, a Constituição impõe seu oferecimento ao Estado e, ao mesmo tempo, torna a frequência uma opção da família.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. . (BRASIL, 1988)

Outra mudança que interferiu muito nas propostas e ações voltadas às crianças foi a municipalização da EI. O Artigo 211, § 2º, da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), dispõe que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil. Para tanto, o artigo 212 indica que a União aplicará, anualmente, no mínimo 18% (dezoito por cento) e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% (vinte e cinco por cento) da receita resultante de impostos, compreendida e proveniente de transferências, na Educação.

É importante considerar que com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a defesa da EI se amplia consideravelmente e se torna um marco na história da construção social desse novo “sujeito de direitos”, a criança pequena. No Brasil, antes desta Constituição, as creches eram ligadas às Secretarias Estaduais ou Municipais de Promoção e Bem-Estar Social e as

pré-escolas às Secretarias de Educação, tanto municipal, quanto estadual. Entretanto, destacamos, que o tipo de educação conferida aos filhos da classe trabalhadora é totalmente diversa daquela conferida aos filhos da burguesia. De acordo com Vieira apud Cabral (2005, p. 59),

o atendimento às crianças de classes menos favorecidas ficou a cargo de pessoas ligadas à própria população atendida, caracterizando-se, em síntese, como assistência social, visando conferir cuidados básicos a esses sujeitos. As crianças com idade entre 4 a 6 anos, sobretudo de classes mais privilegiadas, tinham um atendimento de cunho educacional, direcionado para prepará-las para a entrada no antigo ensino primário.

Quanto à formação de professores, pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a criança passa a ter direito à educação pública, que deve ser assegurada desde seu nascimento e diferenciada da educação familiar e social. A partir desse momento em que legalmente a criança tem direito a uma educação integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, que vai além dos limites da educação familiar, há uma relativa valorização dos profissionais que exercem a função de educar e cuidar, nas instituições de Educação Infantil.

Constatamos, então, que o grande número de profissionais que atuam com esta faixa etária são leigos, provocando um debate em torno da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas e da necessidade de uma formação para esses educadores. Como afirma (SILVA, 2001, p. 11), “a questão do profissional da Educação Infantil adquire, então, centralidade, tanto do ponto de vista da qualidade do trabalho desenvolvido com a criança, quanto do reconhecimento de que a Educação Infantil, especialmente a creche, faz parte da educação”.

Com a inclusão das creches e pré-escolas na Educação Básica (LDB nº 9.394/96), há uma mudança significativa na EI e nas habilitações para a atuação de profissionais com crianças dessa faixa etária. Entretanto, é preciso considerar que essa lei não significou somente conquistas para a formação de professores e para a EI, mas também derrotas significativas especialmente no que se refere à luta que segmentos da sociedade civil que representam a classe trabalhadora por uma educação não só obrigatória, mas universal.

3.1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº 9.394/96)

Como vimos anteriormente, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) representou uma série de avanços para a classe trabalhadora, dentre eles, a defesa de uma educação como

direito subjetivo do cidadão, ou seja, um direito inalienável, sendo dever do Estado a garantia de seu cumprimento.

O processo de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pós Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), foi amplamente debatido. Entretanto, o texto final aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo presidente da República não contemplou totalmente o projeto original que havia contado com a ampla participação popular em sua elaboração.

Como observa Souza (2002) a aprovação da LDB de 1996 representa a consolidação do projeto neoliberal para a educação brasileira, pois há:

- a) redução do dever do Estado para com a universalização da educação básica - ao responsabilizar o poder público somente pela oferta obrigatória e gratuita do ensino fundamental e ao diminuir o compromisso da União para com a educação pública através da transferência de encargos para as esferas administrativas de nível estadual e municipal, a nova LDB acaba institucionalizando a deturpação do conceito de obrigatoriedade da educação básica, consolidando o disposto na emenda constitucional n. 14, que diz caber à União uma ação meramente suplementar no financiamento da educação;
- b) fragmentação da concepção de Sistema Nacional de Educação - ao não propor estrutura, atribuições e gestão da educação brasileira que promovam um efetivo compartilhar de responsabilidades e de compromissos públicos, o que está previsto na nova LDB é uma mera justaposição dos poderes municipal, estadual e federal, tendo sido os conselhos nacional, estaduais e municipais de Educação descaracterizados e destituídos de autonomia política, de representatividade social e de responsabilidade de conduzir e acompanhar a implementação das políticas educacionais;
- c) descaracterização do profissional da educação - ao não incorporar um plano de carreira para o magistério público, no qual se estabeleça um piso salarial profissional nacional, a nova LDB descaracteriza a figura do professor, descrevendo-a a partir de suas responsabilidades ou, no caso dos especialistas, a partir de sua formação;
- d) descaso para com a educação de jovens e adultos - ao não assegurar verbas estatais para esse tipo de educação e ao reduzir a idade mínima para realização dos exames, a nova LDB desloca o debate de sua centralidade e estimula a evasão do ensino regular;
- e) descaso para com a educação infantil - ao eximir-se de estabelecer políticas capazes de assegurar a expansão e a qualificação da oferta de educação infantil pelo poder público, a nova LDB desencoraja os municípios a investirem nesse nível de ensino, respaldadas na emenda constitucional n. 14 e na lei do FUNDEF;
- f) descaracterização do ensino superior - ao negar o princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da autonomia universitária, a nova LDB faz uma clara opção pelas diretrizes traçadas pelo Banco Mundial, que pressupõem uma qualidade seletiva e excludente para a educação dos países subdesenvolvidos. (SOUZA, 2002, p. 118-9).

Os elementos trazidos por Souza possibilitam uma melhor compreensão acerca dos processos de institucionalização, regulamentação da EI e exigências para a formação de professores determinados pela LDB.

3.1.3.1 A EI na Educação Básica

A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) apresenta três artigos sobre a EI, e tem como marco significativo o fato de nomeá-la a primeira etapa da Educação Básica. Pela lei,

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade. (BRASIL, 1996)

Tal normatização, de uma forma ou de outra, significa o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, o que diminui o cunho filantrópico a elas ligado. Vale ressaltar que a inserção da EI na Educação Básica não universaliza necessariamente seu atendimento, uma vez que, como vimos com Souza (2002), ao mesmo tempo em que a LDB incluiu a EI na Educação Básica a excluiu das políticas prioritárias através do Fundef, à medida que este fundo voltou-se exclusivamente para o Ensino Fundamental.

Acreditamos que oferecer a educação em “doses homeopáticas” faz parte da lógica neoliberal que pretende anestesiar a própria percepção do real. Além disso, a lei, por si só, não é capaz de apreender a dinâmica das lutas de classe, das contradições e da totalidade concreta. É preciso entender os significados históricos do processo que resultou no reconhecimento da EI como etapa da Educação Básica na LDB atual, bem como, o processo de formação pelo qual os professores voltados a essa faixa etária estão submetidos.

3.1.3.2 LDB e formação de professores: a EI em questão

Como vimos, a atual LDB – após Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999d) – admite como formação mínima para professores da EI e séries iniciais do ensino fundamental, o nível médio, na modalidade Normal. Complementariamente, a Resolução nº 01/2003 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara do Ensino Básico (CNE/CEB), em seu artigo 2º, dispõe que:

Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício. Parágrafo 1º: Aos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal, até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial. (BRASIL, 2003b).

A própria LDB, no artigo 61, amplia a ideia de formação ao também considerar as experiências dos profissionais.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

A ênfase na formação de professores a partir da valorização dos saberes e experiências desses sujeitos passada pela LDB (BRASIL, 1996), baseia-se na orientação fundamental do desenvolvimento de competências voltadas ao trabalho e que se relacionem à responsabilidade do professor com sua atividade e sua aprendizagem.

É a partir da demanda de que todos os professores da Educação Básica (inclusive os de EI) tenham ao menos o Curso Normal, que, em 2005, o Governo Federal lança o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL.

Segundo definição do Ministério da Educação o PROINFANTIL é:

um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não.

O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento profissional ao professor.

Com material pedagógico específico para a educação a distância, o curso tem a metodologia de apoio à aprendizagem em um sistema de comunicação que permite ao professor cursista obter informações, socializar seus conhecimentos, compartilhar e esclarecer suas dúvidas, recebendo assim uma formação consistente.

Ao final do curso, o professor será capaz de dominar os instrumentos necessários para o desempenho de suas funções e desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógicas adequadas às crianças.

O PROINFANTIL é um programa voltado à formação de professores de Educação Infantil que trabalham e não possuem a certificação. (BRASIL, 2009b)

De acordo com o Guia Geral do programa, “o desejo de crescer como pessoa e como professor é uma característica fundamental do bom educador, que não perde chances de, cada vez mais, estudar, refletir e praticar.” (BRASIL, 2005a, p. 8) Assim, cabe referendar que o perfil do professor que se deseja formar com o curso é torná-lo “mais experiente e conhecedor de vários domínios”. Para isso,

O curso se propõe a contribuir para a formação de: um professor capaz de dar continuidade a seu próprio processo de aprendizagem, um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico e transformador. (BRASIL, 2005a, p. 26)

Essa proposta se enquadra perfeitamente ao que requisita a LDB: que os professores tenham um certificado e se comprometam com o seu processo de aprendizagem. Tem-se,

assim instituído, um modelo de formação de professores comprometido com o desenvolvimento de competências, cujo projeto educacional é subsidiado pedagogicamente pela pedagogia das competências, na qual as experiências vividas são valorizadas, em detrimento ao conhecimento historicamente produzido (RAMOS, 2002). A formação então é focada na prática, tornando-se prescritiva.

Ao mesmo tempo, a educação a distância constitui-se como um meio fundamental para acelerar esse processo de certificação em larga escala, sem retirar o professor de seu local de trabalho. Essa lógica, muito presente atualmente, introduz modificações na forma de (con)formar os professores de EI. Se até então primava a ideia de que para ser professor de crianças era preciso ter “dom”, agora é preciso uma formação e esta é exigida legalmente. Contudo, subordina-se a educação à lógica do capital, através de um ensino pragmático e aligeirado, sob o prisma do desenvolvimento de competências, em que se prioriza o **aprender a aprender**.

Segundo Corsetti e Ramos (2002, p.343), “a proposta escolhida pelos neoliberais é a velha fórmula de treinar e controlar o desempenho do professor com uma nova roupagem”. Assim, a LDB aprovada no Senado, tanto em sua versão conservadora, quanto através das reformas estabelecidas, objetivou adequar a educação ao novo contexto sociopolítico e econômico. Embora reafirme os princípios constitucionais, principalmente, no que se refere à universalização do ensino, promove o aligeiramento e a desregulamentação da formação docente. Para Saviani (1997, p. 200)

O Ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação [...] preferiu esvaziar aquele projeto (de LDB) optando por um texto inócuo e genérico, uma LDB “minimalista” na expressão de Luiz Antonio Cunha [...]. Certamente essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas.

É no bojo da discussão da LDB que no campo da EI neste mesmo período travam-se inúmeros debates sobre o Referencial Curricular para essa faixa etária. Na realidade, este referencial vem ao encontro das orientações dos organismos internacionais para a reforma educacional brasileira, mas também é uma demanda de diversas creches e pré-escolas por um material que todos pudessem se guiar na realização do trabalho com as crianças de zero a seis anos.

3.1.4 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) foi lançado pelo MEC em outubro de 1998, logo, no contexto das reformas educacionais ocorridas no Brasil.

O documento oficial integra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e é dividido em três volumes: **Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo**. A versão preliminar foi encaminhada aos profissionais da EI (instituições, pesquisadores, professores) a fim de que elaborassem um Parecer, o que, segundo nos relata Cerisara (2002), não ocorreu como esses profissionais desejavam, pois para que se fizesse o debate necessário seria preciso um tempo maior. A autora destaca ainda o fato de o RCNEI ter sido publicado antes mesmo das Diretrizes Curriculares Nacionais para EI (que só saíram em dezembro de 1998).

Divulgado amplamente, o RCNEI normatiza e “uniformiza” os currículos da EI no Brasil. Mesmo sendo um referencial e não uma “receita” apresenta uma concepção de sociedade, educação e criança que deve orientar o trabalho de todos os professores do país. Kuhlmann Jr. (1999, p. 52) afirma que

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições.

Na apresentação do RCNEI, assinado pela Secretaria de Educação Fundamental, afirma-se que este documento é “um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição de projetos educativos singulares e diversos.” (BRASIL, 1998b, p.7) Com isso, o principal objetivo do documento, em seus três volumes é

contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998a, p. 7)

A partir da leitura deste documento, questionamos: Qual o papel da EI na sociedade? Estaria ela destinada a atender às demandas das crianças e famílias? Quais são as demandas? Na realidade, o próprio documento, de alguma forma, responde às proposições, ao afirmar que

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. [...] [O] exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998a, p.13)

Contudo, é possível pensarmos nos princípios de cidadania sem uma contextualização de que criança, que família, que escola e em que sociedade esses sujeitos estão inseridos? Podemos falar em cidadania sem discutir relação de classe? Esses elementos não são pontuados pelo RCNEI que, igualmente, não evidencia, num primeiro momento, a partir de quais pressupostos e concepções pretende contribuir para a formação de um “novo homem”.

É verdade que antes do RCNEI não existia nenhum documento que orientasse o trabalho e, como vimos, muitos professores de EI, apesar do conhecimento da prática do trabalho, não têm ou tiveram a possibilidade de uma discussão mais ampla sobre os processos educativos voltados a faixa etária de zero a seis anos. Entretanto, mesmo sendo considerado um ganho para a EI (visto que, com ele esta etapa da educação também adquire maior visibilidade) questionamos a forma, tanto da elaboração como da inclusão, desse referencial em relação às creches e pré-escolas brasileiras.

Cerisara (2002) e Kramer (2005) apontam a falta de articulação e de continuidade entre o RCNEI (que tem uma ênfase exagerada no modelo escolar de currículo) e os documentos elaborados sob a orientação da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), no MEC. Assim, para Cerisara (1999, p. 44)

a Educação Infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que ainda precisa refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas.

Por todas as razões expostas, é necessário analisarmos o RCNEI também como um instrumento de grande visibilidade, o que facilita a propagação dos novos padrões de sociabilidades coerentes com o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Percebemos que o referencial é igualmente mais uma forma utilizada pelo governo na condução de uma reforma curricular (ou elaboração curricular) para a formação de um “novo

homem” a partir de valores e práticas que se ajustam ao projeto capitalista para o Brasil do século XXI.

Por mais que o documento apresente propostas “inovadoras” para o campo da EI, é preciso que essas proposições venham acompanhadas de outras políticas: de expansão na oferta, financiamentos, formação de professores, entre outros. O RCNEI não prevê esse tipo de discussão e encaminhamento, o que ocorre com o Plano Nacional de Educação (PNE), em que a Educação Infantil é inserida nas metas e proposições.

3.1.5 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172), de 2001 (BRASIL 2001), foi alvo entre aqueles que sustentaram disputa de dois projetos de sociedade. O primeiro, encaminhado ao Congresso Nacional em 1998, por entidades da sociedade civil, sobretudo por sindicatos de profissionais da educação⁴². Dias depois, esse mesmo encaminhamento foi seguido pelo projeto elaborado pelo MEC. No encaminhamento apresentado pelo MEC não havia uma previsão de aumento dos gastos governamentais com a educação, mas sim uma racionalização no uso dos recursos já existentes. Para Davies (2006) o fato do plano não direcionar a aplicação dos recursos voltados à educação talvez explique a lógica neoliberal do governo federal, segundo a qual a responsabilidade da educação não é exclusiva do Estado, mas tarefa de todos (meios de comunicação, família, organizações não governamentais e inclusive à ação da iniciativa privada).

O projeto aprovado (sob o número de lei nº 10.172) foi inspirado predominantemente nas propostas do governo FHC. Para Saviani (2007, p. 163) “ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial”. As chamadas populações vulneráveis figuram como aquelas a quem se devem destinar as ações prioritárias.

Davies (2006) afirma que:

o plano sancionado pelo presidente padece do equívoco primário de não estipular percentuais de gastos para atender às metas de expansão nos vários níveis e modalidades de ensino, o que significa usar os mesmos recursos atuais para atender a um número bem maior de crianças em todos os níveis de ensino.

⁴² O plano encaminhado pela sociedade civil foi criado a partir de discussões realizadas no Congresso Nacional de Educação (CONED), de novembro de 1997. Esse projeto prevê, entre outros, um aumento dos recursos públicos para a educação ao longo de 10 anos.

Segundo a lógica do PNE deve-se fazer mais com as mesmas verbas e sob esta perspectiva consegue-se compreender a prioridade atribuída, no caso da Educação Infantil, às famílias de baixa renda.

Um ponto que chama a atenção é o “argumento social”, pois,

Ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece. (BRASIL, 2001, p. 36-7)

Esta citação explicita uma ideologia que tenta justificar a existência de uma classe que não é capaz cuidar de seus filhos. Argumenta-se, com isso, a necessidade de expansão da EI no país, sem criar tanto as condições efetivas para que os pais consigam ter garantidos os meios para sua sobrevivência material e também no que se refere a compreender a EI como um direito, uma conquista.

A concepção de infância presente neste plano contribui para a compreensão de sua ideologia, bem como apresenta subsídios para as políticas educacionais do país: “é nessa idade, precisamente, que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. Trata-se de um tempo que não pode estar descurado ou mal orientado.” (BRASIL, 2001, p. 37-8)

A importância da EI é assim justificada pelo fato de desenvolver desde a infância a inteligência, não desperdiçando o “potencial humano”.

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há **janelas de oportunidade** na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano (BRASIL, 2001, p.36, grifo nosso).

Mas, como se concebe a criança? Nosella (2002, p. 157) afirma que “a criança é uma realidade original, mas não é uma ilha, nem um anjo descido do céu, menos ainda, uma pura massa de instintos animais que devemos dobrar e adaptar ao ambiente”. O entendimento deste conceito é fundamental para se compreender as metas estabelecidas pelo PNE voltadas a essa faixa etária e a necessidade de formação dos professores que atuam na EI.

Deste modo, o PNE estabelece algumas metas como:

- Atender, no prazo de cinco anos (2006), 60% das crianças de 4 a 6 anos e 30% das de 0 a 3 anos de idade. Em 2011, esse índice deve chegar a 80% e 50%, respectivamente.
- Elaboração, no prazo de um ano, padrões de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil. Os municípios

devem assumir a responsabilidade pelo acompanhamento, controle e supervisão das creches e pré-escolas.

- Colaboração entre os setores de educação, saúde e assistência, bem como entre os três níveis de governo, no atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade.
- Inclusão, efetiva, das creches no sistema nacional de estatísticas educacionais. Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais, 10% (dos 25%) das verbas de manutenção e desenvolvimento do ensino seja aplicado, prioritariamente, na Educação Infantil. Para isso, exige a colaboração da União. (BRASIL, 2001, p.40, grifo nosso).

O plano afirma ainda que:

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atenção como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de 0 a 6 anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e **a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças**. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente. (BRASIL, 2001, p. 41, grifo nosso)

Esta é mais uma lei que traz a necessidade de que o professor, através da reflexão sobre a sua prática, obtenha novos conhecimentos. Entretanto, apreendemos em Gramsci (apud Nosella 2002, p. 153), que a prática não pode ser entendida fora das relações históricas, ou seja,

para conhecer com precisão os fins históricos de uma nação, de uma sociedade ou de um grupo social é necessário antes de tudo conhecer quais os sistemas e as relações de produção e de troca daquele país, daquela sociedade. Sem esta investigação não se fará história, a atividade prática não será explicada em toda sua sólida complexidade.

Para garantir que, em dez anos, todos os dirigentes de creches e pré-escolas e 70% dos professores tenham nível superior, o PNE prevê a implantação de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil. Determina também que os novos profissionais admitidos na EI tenham titulação mínima de nível médio, com modalidade normal, dando preferência à admissão de graduados em curso específico de nível superior. Segundo o PNE, dever-se-á:

5ª. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não governamentais, que realize as seguintes metas:

- a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;
- b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. (BRASIL, 2001, grifo nosso).

A partir dessa demanda, em 2005, foi lançado o PROINFANTIL, ano em que, segundo Francisco das Chagas Fernandes (à época secretário da Educação Básica) 40 mil professores lecionavam sem formação em nível médio. “Estamos trabalhando com seis estados que implantaram o Proinfantil este ano [2005]: Ceará, Sergipe, Rondônia, Goiás, Paraná e Minas Gerais. O Proinfantil é um programa de formação inicial que será feito a distância e semipresencial”. (BASTOS, 2005). A meta atual é que todos esses professores - que atuam sem a formação mínima exigida pela lei - sejam “atendidos” pelo programa, mas isso depende da adesão “voluntária” dos Estados e Municípios.

De acordo com dados do MEC, até 2009, 3.600 professores haviam sido atendidos pelo PROINFANTIL e há uma previsão para 2011 de atender 23.200 professores (informação verbal)⁴³. É importante considerar nesta última previsão, a existência de pelo menos 1.200 profissionais (do município do Rio de Janeiro) não categorizados como professores, mas como agentes auxiliares de creche, conforme lei 3.985 de 8 de abril de 2005, que estabeleceu concurso de nível fundamental, para o município.

O PNE é um plano que evidencia o propósito de atuação do Estado como “gerente” de propostas voltadas a áreas em que a “sociedade civil organizada” possa atuar. Na educação, o PNE realiza uma espécie de diagnóstico do que há no sistema educacional brasileiro, estabelecendo metas e diretrizes a serem cumpridas. Portanto, podemos considerá-lo como um projeto de Estado.

Durante o período de elaboração e finalização do PNE, vigorou, como política de distribuição de recursos para a educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) vigente até 2006. Esse fundo destinava-se exclusivamente ao Ensino Fundamental. Somente em 2007, com a criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério), que toda a Educação Básica é, teoricamente, contemplada com uma política de financiamento educacional.

⁴³ Dados a partir de e-mail enviado por Sonia Maria de Melo Barbosa, coordenadora do PROINFANTIL no MEC, em 03 fev. 2010.

3.1.6 O FUNDEB e a Educação Básica

O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007c) e pelo Decreto nº 6.253 (BRASIL, 2007e), em substituição ao Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

Entrando em vigor a partir de 1º de janeiro de 2007, o Fundeb é uma proposta de financiamento da Educação Básica que se propõe assegurar o acesso à educação a um maior número de pessoas. Todas as etapas da Educação Básica são contempladas pelo fundo⁴⁴, mas atende com primazia a Educação Básica de ensino regular, ou seja, por exemplo a educação de jovens e adultos (EJA) não é prioridade.

Previsto para 14 anos de vigência o Fundeb tem como mecanismo de distribuição de recursos uma lógica parecida com a utilizada pelo Fundef. Há uma captação de recursos pelos Estados e Municípios e uma complementação da União de acordo com o número de matrículas na Educação Básica. Novos impostos foram incorporados ao Fundeb, mas **continuam de fora** o Imposto Predial Territorial Urbano (IPTU), o Imposto Sobre Serviços (ISS) e o Imposto Sobre Transmissão de Bens Intervivos (ITBI) (SOUSA JUNIOR, 2007).

O cálculo para distribuição de recursos no Fundeb ocorre a partir do total de alunos da Educação Básica presencial, de acordo com o Censo Escolar no ano anterior. Pela lei (número 11.494; capítulo III; seção I),

Art.10. a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

- I – creche em tempo integral;
- II – pré-escola em tempo integral;
- III – creche em tempo parcial;
- IV – pré-escola em tempo parcial;
- V – anos iniciais do ensino fundamental urbano;
- VI – anos iniciais do ensino fundamental no campo;
- VII – anos finais do ensino fundamental urbano;
- VIII – anos finais do ensino fundamental no campo; (BRASIL, 2007c)

Deve ser destacado que, pela legislação, há uma diferença quanto a captação dos recursos voltados ao Ensino Fundamental urbano e do campo, o que não ocorre para as creches e pré-escolas. Será que os recursos para a concretização de creches e pré-escolas em uma área urbana não seriam diferentes dos necessários no campo?

⁴⁴ Vale ressaltar que a proposta de Fundeb apresentada em 2005 pelo governo federal excluiu as creches e o atendimento de crianças de zero a três anos. A partir dessa determinação houve uma ampla mobilização de alguns setores da sociedade civil – especialmente da comunidade educacional – com o movimento chamado “fraldas pintadas”, para a inclusão das creches no fundo.

Como se viu, os recursos do Fundeb são distribuídos de acordo com as matrículas das etapas ou modalidades de ensino. Aos Municípios cabe atender a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental e aos Estados os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Pela lei,

Art. 36. No 1º (primeiro) ano de vigência do Fundeb, as ponderações seguirão as seguintes determinações:

I – creche – 0,80;

II - pré-escola – 0,90;

III - séries iniciais do ensino fundamental urbano – 1,00;

IV - séries iniciais do ensino fundamental rural – 1,05;

V - séries finais do ensino fundamental urbano – 1,10;

VI - séries finais do ensino fundamental rural – 1,15;

VII - ensino fundamental em tempo integral – 1,25;

VIII - ensino médio urbano – 1,20;

IX - ensino médio rural – 1,25;

X - ensino médio em tempo integral – 1,30;

XI - ensino médio integrado à educação profissional – 1,30;

XII - educação especial – 1,20;

XIII - educação indígena e quilombola – 1,20;

XIV - educação de jovens e adultos com avaliação no processo – 0,70; e

XV - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo – 0,70. (BRASIL, 2007c)

Com o valor do custo-aluno maior para o Ensino Médio e para as séries finais do Ensino Fundamental, os Estados tenderão a receber recursos adicionais do Fundeb ou, pelo menos, a redistribuir recursos para os seus municípios em menor proporção do que o faziam no período do Fundeb.

Observamos que o valor destinado às creches e pré-escolas está bem abaixo do Ensino Fundamental e médio, o que significa dizer que não há como expandir o número de matrículas.

Outro dado relevante no que se refere à inclusão das creches e pré-escolas no Fundeb encontra-se no capítulo III, seção I,

§1º Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação infantil em creches para crianças de até 3 (três) anos.

§ 2º As instituições a que se refere o § 1º deste artigo deverão obrigatória e cumulativamente:

I – oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos;

II – comprovar finalidade não lucrativa e aplicar seus excedentes financeiros em educação na etapa ou modalidade previstas nos §§ 1º, 3º e 4º deste artigo;

III – assegurar a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional com atuação na etapa ou modalidade previstas nos §§ 1º, 3º e 4º deste artigo ou ao poder público no caso do encerramento de suas atividades;

IV – atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos;

V – ter certificado do Conselho Nacional de Assistência Social ou órgão equivalente, na forma do regulamento.

§ 3º Admitir-se-á, pelo prazo de 4 (quatro) anos, o cômputo das matrículas das pré-escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e que atendam às crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, observadas as condições previstas nos incisos I a V do § 2º deste artigo, efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado até a data da publicação desta lei. (BRASIL, 2007c)

A lei do Fundeb prevê a inclusão de matrículas privadas em creches de forma permanente. A ideia é que haja uma expansão no número de vagas nas creches, não através do aumento no atendimento em creches públicas, mas sim através de parcerias com instituições privadas (categorizadas como comunitárias, filantrópicas ou confessionais). O MEC considera um grande avanço o Fundeb incluir essas creches nas verbas oficiais, ao invés de aumentar o número de vagas e, portanto, o atendimento nas creches públicas. Assiste-se, mais uma vez, o poder público financiando o privado.

Esse tipo de financiamento tem a ver com uma lógica bem definida de modelo social, regido pela lógica do capital, em que, no caso da EI, sua inserção no sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária.

Outro dado importante a ser destacado do Fundeb é o fato de ter sido apresentado à população (no governo do Partido dos Trabalhadores – PT) como uma política mais incisiva da União visando atender todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, pretendendo, assim, corrigir as falhas do Fundef. Nesta perspectiva, o Fundeb foi divulgado pelo governo Lula, sobretudo na época eleitoral, como a grande solução para os males da educação. Entretanto, segundo Davies (2006, p. 3):

Se ele [Fundeb] fosse tão importante para o governo, este teria encaminhado a sua PEC em 2003, quando teve força política e pressão inclusive para aprovar a reforma da previdência pública, não em junho de 2005, quando ficou acuado com o escândalo do mensalão. Por isso, é provável que o governo tenha proposto o Fundeb em 2005, não porque estivesse seriamente preocupado em “revolucionar” a educação, mas porque quisesse apenas melhorar sua imagem desgastada e recuperar a iniciativa política. [...] em síntese, o Fundeb, assim como o Fundef, é apenas um mecanismo de redistribuição de parte significativa dos recursos já vinculados à educação dos Estados e municípios, trazendo pouquíssimos novos (apenas a complementação federal) para o sistema educacional como um todo.

3.1.6.1 O FUNDEB e a Valorização dos Profissionais da Educação

De acordo com a lei que regulamenta o Fundeb, o grupo dos *profissionais do magistério em educação* é formado pelos professores e por todos que ofereçam suporte pedagógico à atividade docente, incluídas as atividades de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica.

A carreira e a remuneração dos profissionais da Educação Básica⁴⁵ são de responsabilidade dos Estados e Municípios, cabendo à União estabelecer as diretrizes, em parte já definidas no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Pelo Fundeb, a parcela mínima de 60% do Fundo deve ser destinada à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na Educação Básica pública, com vínculo contratual em caráter permanente ou temporário com o Estado, Distrito Federal ou Município, regido tanto por regime jurídico específico do ente governamental contratante quanto pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT – (BRASIL, 1943).

É importante destacar que a lei que regulamenta o Fundeb e o seu manual de orientação utilizam três expressões diferentes: “profissionais da educação”, “profissionais do magistério” e “trabalhadores da educação”. Essas três definições são fundamentais para compreendermos o que diz a legislação quanto aos 60% e 40% da valorização dos profissionais. Assim, o Fundeb regulamenta que 60% da arrecadação seja dividida entre o governo estadual e os municipais de acordo com o número de matrículas que tenham em toda a Educação Básica. Os 40% restantes ficam com o governo federal que os utiliza entre outras coisas para:

I - Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação, contemplando:

a) remuneração e capacitação, sob a forma de formação continuada, de trabalhadores da educação básica, com ou sem cargo de direção e chefia, incluindo os profissionais do magistério e outros servidores que atuam na realização de serviços de apoio técnico-administrativo e operacional, nestes incluída a manutenção de ambientes e de instituições do respectivo sistema de ensino básico. Como exemplo, tem-se o auxiliar de serviços gerais (manutenção, limpeza, segurança, preparação da merenda, etc.), o auxiliar de administração (serviços de apoio administrativo), o (a) secretário

⁴⁵ De acordo com o Manual de Orientação do Fundeb (BRASIL, 2008, p. 20, grifo nosso), “Considerando a exclusividade de uso da parcela mínima de 60% do Fundeb para remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na rede pública, essa parcela de recursos **não** pode ser destinada ao pagamento de profissionais: - integrantes do quadro de magistério do ensino superior ou de etapas da educação básica de responsabilidade de outro ente governamental ou do setor privado (mesmo que de instituição comunitária, confessional ou filantrópica conveniada com o poder público); - inativos, mesmo que egressos da educação básica pública; - pessoal da educação que não seja integrante do grupo de profissionais do magistério; - integrantes do magistério que, mesmo em atuação na educação básica, estejam em desvio de função, ou seja, no exercício de função que não se caracteriza como função de magistério (exemplos: secretária da escola, auxiliar de serviços gerais, agente de vigilância, etc.)”.

- (a) da escola, entre outros lotados e em exercício nas escolas ou órgão/unidade administrativa da educação básica pública;
- b) remuneração do (a) Secretário (a) de Educação do respectivo ente governamental (ou dirigente de órgão equivalente) somente se a atuação deste dirigente se limitar à educação e no segmento da educação básica que compete ao ente governamental oferecer prioritariamente, na forma do art. 211, §§ 2º e 3º, da Constituição Federal.
- c) formação inicial e/ou continuada de professores da educação básica, sendo:
 - **formação inicial** – relacionada à habilitação para o exercício profissional da docência, em conformidade com o disposto no art. 62 da LDB, que estabelece, para os docentes da educação básica, exigência de formação em nível superior (licenciatura plena, na área exigida), e admite, como formação mínima, a de nível médio, modalidade normal, para o exercício da docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental;
 - **formação continuada** – voltada para a atualização, expansão, sistematização e aprofundamento dos conhecimentos, na perspectiva do aperfeiçoamento profissional que, de forma contínua, deve ser promovido pelos Estados, Distrito Federal e Municípios mediante programas com esse objetivo, assegurados nos respectivos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. (BRASIL, 2008, p. 23, grifo do autor)

Além de tratar da questão do financiamento, há apontamentos quanto à formação inicial dos professores. Isso demonstra que a questão continua sendo urgente no país, mesmo após 11 anos da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). A formação do professor, de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, em nível superior é colocada pelo documento oficial como uma questão de “desafio” que deve ser “perseguido na busca da valorização profissional dos professores e da consequente melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 2010b, p. 31).

No mesmo ano em que o Fundeb passou a vigorar foi lançado também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este plano também é fundamental para a destinação de verbas federais, afinal é uma política de Estado que visa operacionalizar o PNE, discutido anteriormente.

3.1.7 Plano de Desenvolvimento da Educação

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado à sociedade em abril de 2007 pelo ministro da educação Fernando Haddad, mais de seis anos após o lançamento do PNE. Conhecido como o “Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) da Educação” é, na verdade, um conjunto de ações⁴⁶ de governo que tem como objetivo principal operacionalizar uma política de Estado, no caso o PNE.

⁴⁶ Saviani (2007, p. 1.239) esclarece que o PDE “se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Ele não parte do

O PDE foi lançado simultaneamente com o Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007b) que prevê o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (TPE) e, portanto, seguem a mesma lógica. Segundo Martins (2008, p. 04) o TPE foi criado,

por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo concluiu que a ‘incapacidade’ técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram a TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de Compromisso Todos pela Educação.

Vale destacar que o TPE foi assumido como política governamental pelo governo Lula e operacionalizado através objetivos específicos para a educação com forte caráter quantitativo, ou seja, há um monitoramento das metas com a coleta de dados e análise que são transformados em indicadores oficiais.

As implicações deste movimento orientam a formação do novo cidadão trabalhador através de estratégias de convencimento que levam os sujeitos a acreditar que a política é um processo de construção coletiva, no qual todos os participantes interveem em igualdade de condições. O TPE e o próprio PDE são exemplos claros desta lógica enquanto políticas definidas pelo setor empresarial e colocadas como se todos tivessem participado de sua construção e fossem responsabilizados pelos seus resultados.

Outro ponto de destaque do TPE apresentado por Martins (2008, p. 07) se refere ao financiamento do programa.

A sustentação financeira foi montada a partir de captação de recursos privados. Os doadores são apresentados como ‘patrocinadores’ da organização e encontram-se divididos em três níveis que variam de acordo com o valor do repasse. Ao todo, a organização conta com dez patrocinadores, entre eles: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo.

É importante analisar o PDE dentro do processo de consolidação de um projeto neoliberal de governo para a sociedade. Esse plano é fruto de uma série de Decretos e projetos de lei que são o “resultado” do reconhecimento do governo de que existe no Brasil uma grande desigualdade social, mas não é possível acabar com elas, só amenizá-las.

De acordo com o livro do PDE, o plano está estruturado em seis pilares: I) Visão sistêmica da educação, II) Territorialidade, III) Desenvolvimento, IV) Regime de colaboração, V) Responsabilização e VI) Mobilização social; organizados em quatro eixos:

diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente”.

Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização.(BRASIL, [2008?])⁴⁷.

A partir destes pilares e eixos, mais de 39 ações são propostas pelo PDE. No que se refere à Educação Básica são 24 ações: FUNDEB; Transporte escolar; IDEB; Luz para todos; Piso salarial do magistério; Formação de professores; Biblioteca na escola; Educação profissional; Proinfância; Salas multifuncionais; Censo pela internet; Saúde nas escolas; Olhar Brasil; Mais educação; Educação especial; Guia de tecnologias; Coleção Educadores; Dinheiro na escola; Inclusão digital; Gosto de ler; Livre do analfabetismo; PDE Escola; Nova CAPES; Provinha Brasil.

Este cenário indica claramente a intenção do governo (Luis Inácio Lula da Silva), através da consolidação de programas e planos, de legitimar políticas de caráter focal, paliativas e fragmentadas, colocando a responsabilidade pela solução dos problemas sociais para os sujeitos individuais.

Em relação à Educação Infantil o PDE possui apenas uma ação, chamada de “Proinfância” que prevê, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), recursos federais para o financiamento na construção e ampliação de creches e pré-escolas.

3.1.8 Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)

O Proinfância, instituído pela Resolução FNDE nº 6, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), de acordo com o MEC, tem como principal objetivo,

promover ações supletivas e redistributivas que permitam corrigir, progressivamente, o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nessa faixa etária suscetível a situações de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2007a).

Pelo trecho apresentado fica evidente a concepção de Educação Infantil que embasa o Proinfância: uma educação compensatória. Será que essas crianças representam algum “risco” e, por isso, a elas deve ser oferecida escola? Qual o conceito de vulnerabilidade social a que se refere o programa? Quais ações, além da abertura de novas creches e pré-escolas, pretende-se realizar a fim de que essas crianças “saíam” dessa condição de vulnerabilidade social? A

⁴⁷ Neste estudo focaremos na análise dos pontos relacionados à EI.

escola garantirá que essas crianças não fiquem mais suscetíveis a situações de vulnerabilidade social? Seriam as creches e as pré-escolas “cabideiros”?

Ilustração 1 A creche não é um cabideiro



Fonte: TONUCCI, 1997, p. 38

O MEC afirma ainda, em seu site, que,

com orçamento de R\$ 200 milhões para 2007, o Proinfância vai atender prioritariamente a municípios com maior número de crianças na faixa etária de quatro meses a seis anos, com índices de vulnerabilidade mais altos e que **disponham de educadores com perfil** educacional voltado para **essa clientela**. (BRASIL, 2007d, grifo nosso).

Dois aspectos fundamentais devem ser destacados: o primeiro no que se refere ao tratamento das crianças de Educação Infantil como **clientes** e o segundo quanto à expansão do atendimento às crianças de quatro meses a seis anos, relacionado à disponibilidade de educadores com perfil para tal.

A visão de aluno como cliente é uma marca da inserção empresarial na educação e sua transformação em serviço “rentável”, como compra e venda de uma mercadoria. Essa lógica economicista relaciona-se diretamente a ideia de educação como consumo e produção,

importante o bastante para ser oferecida desde a EI. Logo, o processo de formação não está voltado para o sujeito, mas para um projeto de sociedade ligado a um modelo neoliberal.

Devemos observar, como afirma Harvey (2008, p. 15), que “nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato social que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, bem como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos.” Assim, entendemos que tanto a concepção do PDE quanto a do Proinfância (como uma de suas ações) precisam ser compreendidos dentro do modo de pensamento no sentido apontado por Harvey.

No que se refere à disponibilidade de educadores com perfil para o atendimento de crianças de EI, é importante refletir que o próprio programa pressupõe que haja profissionais “qualificados” que possam ser incorporados em qualquer tempo. Além disso, não há uma discussão acerca do que seja um perfil específico para essa faixa etária, posto que a própria LDB não prevê uma diferenciação entre a formação de professores de EI e os das séries iniciais do Ensino Fundamental.

3.1.9 Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)

A formação de professores que atuam na Educação Básica tem sido debatida e objeto de algumas ações governamentais a partir da década de 1990. Um importante programa (ainda existente) é o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)⁴⁸, que pelo histórico apresentado no site oficial, dá uma boa possibilidade de análise da “origem” de outros programas e políticas voltadas a estes professores.

Em 1997, a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC –, o Fundo de Fortalecimento da Educação – FUNDESCOLA –, os estados e municípios propuseram, mediante celebração de parcerias, o desenvolvimento deste Programa, voltado para a habilitação de professores sem a titulação mínima legalmente exigida, como estratégia para melhorar o desempenho do sistema de Educação Fundamental em todas as regiões do país. [...]

O Programa foi financiado pelo FUNDESCOLA que administra recursos oriundos do Banco Mundial. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, desde o lançamento do PROFORMAÇÃO, tem sido parceiro da Secretaria de Educação a Distância – SEED –, na execução do Programa. A partir de 2002, o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – assumiu o financiamento do programa por meio de convênio com a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC. [...]

Apesar do PROFORMAÇÃO já ter formado mais de 30.000 professores, existe ainda no Brasil, nas redes públicas de ensino, um número significativo de professores sem a habilitação mínima exigida por lei, atuando nas primeiras séries do Ensino Fundamental e/ou classes de alfabetização. O MEC, sensível a essa

⁴⁸ No capítulo 4 analisaremos o PROFORMAÇÃO com maiores detalhes.

realidade e respaldado no sucesso do Programa, a partir de 2004 oferece o PROFORMAÇÃO para todas as regiões do país. (BRASIL, 2010d)

A partir da experiência do PROFORMAÇÃO e do elevado número de professores de Educação Infantil sem a habilitação mínima para o exercício da profissão, o Governo Federal lança em 2005 o PROINFANTIL⁴⁹, que é um programa de educação a distância, voltado a professores que já atuam na EI, mas que não têm a formação mínima exigida pela lei.

Em ambos os casos, a opção por uma educação a distância certamente precisa ser analisada na perspectiva das exigências da formação de um profissional de novo tipo, no bojo do processo de (con)formação de uma nova sociabilidade para o capital.

As políticas de educação a distância na formação de professores tiveram uma forte expansão no Brasil a partir da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), sob a alegação de que, associada às novas tecnologias, constituíam uma possibilidade de democratização do ensino. Amplamente divulgada e incentivada pelos organismos internacionais, essa modalidade tomou lugar de destaque nos documentos oficiais e políticas públicas brasileiras voltadas para professores em exercício no Ensino Fundamental e Educação Infantil, e - com o PDE - na formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O PROFORMAÇÃO tem como principal objetivo “oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na Educação Básica pública que ainda não tenham graduação, o que significa atender a demanda de milhares de profissionais e propiciar formação continuada a quase dois milhões”. (BRASIL, 2010e)

Por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) o Governo Federal implantou um sistema nacional de educação superior a distância com a participação de instituições públicas de educação superior e em parceria com Estados e Municípios.

Assim, essa modalidade de educação aparece como a solução para a democratização do acesso a formação de professores tanto do nível médio como superior, podendo, para Saviani (2007, p. 1250) ser usada como complementação, enriquecimento dos cursos de formação. Sendo assim, essa modalidade “arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva”.

⁴⁹ O PROINFANTIL possui um material específico para a formação de professores de EI, entretanto, apresenta a mesma lógica do PROFORMAÇÃO que tem como propósito formar professores para o primeiro segmento do Ensino Fundamental. No capítulo 3 discutimos e aprofundamos essa questão.

3.2 POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: CARÁTER UNIVERSAL OU AÇÕES RESIDUAIS?

Na primeira parte deste capítulo vimos que uma série de normas legais, políticas e programas têm sido implementadas no Brasil nos últimos 15 anos, efetivando uma ampla reforma educacional. Consideramos que houve avanços e conquistas neste campo e não podemos deixar de lembrar, que muitos elementos presentes nesses documentos só se tornaram realidade a partir de reivindicações de segmentos da sociedade civil que representavam a classe trabalhadora.

Entretanto, é preciso, agora, pensarmos nas causas que fomentam hoje as ações governamentais neoliberais, em que uma das características é a elaboração e efetivação de programas focais e residuais e não de políticas permanentes. Barbosa e Deluiz (2007), nos ajudam a debater, afirmando que o “Estado passou a desenvolver políticas sociais focalizadas, atuando apenas – por meio de medidas compensatórias – nas conseqüências sociais mais extremas do capitalismo contemporâneo” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005 apud BARBOSA; DELUIZ, 2007, p. 3)⁵⁰. Para eles, essa é uma estratégia atual para “impedir que as péssimas condições de sobrevivência da população causem convulsões sociais e protestos que venham gerar obstáculos à governabilidade, assim como à expansão e acumulação do capital”. Segundo Di Pierrô (2001), a focalização das políticas sociais, incluindo a educação, baseia-se na lógica capitalista de que, dado os limitados recursos disponíveis, o investimento público precisa ser eficaz, o que nesta tese, só seria possível através de ações direcionadas a pequenos grupos do território nacional ou a subgrupos populacionais para os quais esse benefício resulte maior impacto positivo.

As políticas focais e residuais, muitas vezes são operacionalizadas através de **programas** que, em geral, são de curto prazo (inclusive com o nome de programas emergenciais), não garantem o direito a universalidade dos benefícios e necessitam de consultores externos (sejam universidades, organizações não governamentais, fundações ou, até mesmo, empresas educacionais) para sua implementação.

⁵⁰ De acordo com as autoras, estas políticas foram iniciadas no governo Collor e intensificadas nos dois governos de FHC, “como condicionalidade imposta para a renegociação da dívida externa e o retorno do país ao sistema financeiro internacional (FIORI apud BARBOSA; DELUIZ, 2007, p. 3)

Podemos citar, como exemplo desse tipo de consultoria, o caso do Instituto Ayrton Senna⁵¹ que atualmente é um dos principais prestadores de serviços educacionais para a Prefeitura do Rio de Janeiro⁵².

Ilustração 2 Soluções para a Educação no Brasil pelo Instituto Ayrton Senna



Fonte: INSTITUTO AYRTON SENNA, 2010b

⁵¹ Segundo o site da instituição, “o Instituto Ayrton Senna é a concretização do sonho do tricampeão de Fórmula 1 de oferecer às novas gerações de brasileiros as oportunidades necessárias para que desenvolvam seus potenciais e sejam campeões na escola e na vida. O trabalho do Instituto está focado na educação como via para o desenvolvimento humano. Isto porque acreditamos que esse é o caminho mais eficaz para transformar o potencial de cada um em competências e habilidades que garantam sua participação ativa na sociedade. Atuando desde 1994, o Instituto desenvolve soluções para combater os males da educação pública, que impedem milhões de crianças e de jovens de seguirem com sucesso seus estudos. Seus programas educacionais colaboram para reduzir o analfabetismo, a reprovação e o abandono escolar, provocando uma mudança positiva no aprendizado do aluno e na gestão das redes de ensino. Pela produção e disseminação de conhecimentos e tecnologias sociais em desenvolvimento humano, o Instituto integra, desde 2004, a rede de Cátedras UNESCO no mundo, e colabora diretamente para que o Brasil possa atingir as metas propostas pela ONU para prover educação básica de qualidade a todas as crianças e a todos os jovens até 2015.”(INSTITUTO AYRTON SENNA, 2010a).

⁵² De acordo com a Lei Municipal do Rio de Janeiro, número 5.026 de 19 de maio de 2009, no art.5º §2º, estabelece que o regime de contratação das Organizações Sociais dar-se-á em conformidade com os casos específicos onde a **licitação é dispensada**.

A ilustração 2 apresenta um mapa do Brasil com uma série de programas elaborados pelo Instituto Ayrton Senna com soluções para os problemas da educação no Brasil, através de ações elaboradas e organizadas por intelectuais da burguesia para a educação pública.

Esta concepção baseia-se na ideia de “Estado gerente”, em que há um incentivo da expansão da iniciativa privada também para a educação (oferecida em forma de serviço) e que tem como característica a oferta de programas focais sem que, necessariamente, seja garantida sua permanência e continuidade.

Neste cenário, o conceito de cidadania passa a significar, dentre outras coisas, uma (con)formação do indivíduo a sociedade com os novos rumos do capitalismo mundial em que o Estado passa

a coordenador de iniciativas privadas. A privatização se impôs como principal política estatal. Na área social, a privatização, complementada por políticas de descentralização, fragmentação e focalização (NETO, 1999; BOITO JR., 1999; LAUREL, 2000), constituiu-se em importante instrumento viabilizador das estratégias governamentais de coesão social e da educação de uma nova cidadania, “ativa e responsável”, baseada na prestação pelos indivíduos e por grupos de “serviços sociais” (NEVES, 2005a, p. 92).

No caso específico da EI a situação é um pouco pior. Em 2009, o Município do Rio de Janeiro, por exemplo, propôs como um de seus projetos educacionais o “creches que educam”, cujas características principais são:

- Ampliar de forma agressiva, mas qualificada, a oferta de vagas em creches;
- Aperfeiçoar o sorteio das vagas em creches junto com o IPEA;
- Estudar com o Banco Mundial um novo modelo para creches em comunidades por meio de OS;
- Programa de construção de creches públicas em parceria com o MEC;
- Programa de reforma e capacitação de creches comunitárias
- Convênios com novas creches;
- Capacitar professores articuladores e diretores de creches;
- Projeto Rio Criança Maravilhosa- empréstimo junto ao Banco Mundial (BIRD) no valor de US\$ 100 milhões, dos quais US\$ 40 milhões são da municipalidade. Encontra-se parado Precisamos reativar. (COSTIN, 2009)

O incentivo à EI (tanto em creches como em pré-escolas) está associado a políticas compensatórias, acontecendo, predominantemente, em forma de programas ou projetos. É evidente que o funcionamento dessas instituições não deixa de ser uma reivindicação histórica, mas que na conjuntura atual ocorre de forma precária, destinada basicamente às “populações vulneráveis”. Deste modo, questionamos: o que implica circunscrever a EI no âmbito das políticas compensatórias? Será no sentido de oferecer um serviço, ou ainda, como uma estratégia de formação de cidadãos para uma sociabilidade capitalista?

Ficam evidentes as limitações das políticas compensatórias, organizadas a partir de ações pontuais com programas focais. Além disso, tais políticas são concebidas como meio de intervenção social reduzindo a EI a uma “ajuda aos que necessitam”, com potencialidades para evitar eventuais consequências antissociais (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002). Restringe-se, então, a proposta de uma EI a partir da lógica do combate à pobreza. Para Frigotto (2004), políticas de alívio à pobreza não provocam mudanças estruturais, mas, pelo contrário, acabam atacando o problema pelos seus efeitos e, ao mesmo tempo, realimentam as estruturas que a produzem.

Felizmente, a história não acontece de forma linear. Com isso, temos a possibilidade de pensar e agir em torno de uma educação formal que, por vezes ocorre precariamente e até mesmo aligeirada, mas que também pode formar cidadãos críticos a esse modelo hegemônico.

Analizamos a seguir os elementos que constituem o que se chama hoje de profissionalização do professor. Para tanto, examinamos as concepções atuais que relacionam formação com competências, trazendo a Pedagogia das Competências como orientadora dos currículos educacionais em todos os níveis de ensino.

3.3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE FRENTE AO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

As reformas educacionais dos anos 1990 e 2000 estão inseridas em um contexto mais amplo de reforma do Estado, e acontecem em consonância com as orientações dos organismos internacionais para os governos latino-americanos, conforme discutimos no capítulo 1. Como afirma Freitas (1999, p. 18)

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica.

A escola é um lugar privilegiado na produção, manutenção e transformação do conhecimento, por isso, é preciso pensar nas contradições que também são produzidas neste espaço. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que esta educação pode contribuir para manter a hegemonia dominante, também pode contribuir para sua superação e construção de uma contra-hegemonia.

Como o professor é um dos principais responsáveis pela difusão de ideias e comportamentos sociais (sejam voltados ao conformismo ou a mudança), sua formação passa a ser ponto central nas proposições nacionais e internacionais voltadas a construção de uma **nova pedagogia da hegemonia**.

Ilustração 3 Crise no mundo



Fonte: RIBEIRO, 2010

A ilustração 3 demonstra os valores ético-políticos que são estimados na sociedade atual. Sendo o professor um importante difusor dessa cultura há uma reestruturação na própria forma de se pensar sua formação, que, hoje, passa a ser chamada pelo pensamento hegemônico de profissionalização.

De acordo com Shiroma (2003), essa concepção subjaz uma proposta de formação abreviada, mais barata e longe das universidades. Com isso, forja-se um novo perfil profissional em que o professor deve ser responsável, competente e competitivo.

Nas duas últimas décadas a profissionalização docente ganhou lugar de destaque na política educacional de inúmeros países. Furlong et alii (2000, p. 3) assinalam que em várias partes do mundo anglofônico questões similares apareceram na agenda política e econômica; a mesma tendência pode ser verificada na América Latina e, em particular, no Brasil. Documentos oficiais de organizações internacionais, como o Banco Mundial (Farrell e Oliveira, 1993; McGinn, 2000), a OEI (2000) e a UNESCO (1996), trazem à tona o debate sobre a profissionalização de professores, evidenciando que ela tornou-se uma preocupação mundial. (SHIROMA, 2003, p. 267)

A proposta de profissionalização do professor é parte do conjunto de mudanças estruturais do capitalismo, que começam a ser implementadas no Brasil na década de 1990, e é estratégica para a construção do consenso em torno do projeto hegemônico. Mesmo havendo certa generalização sobre a existência de problemas educacionais, as interpretações e formas de superação se diferenciam pelo projeto de sociedade que se deseja manter ou transformar.

Shiroma e Evangelista (2003, p. 17) têm como hipótese que a

ênfase na profissionalização docente está organicamente articulada aos dilemas da gestão educacional e aos novos objetivos de privatização da educação, representando uma continuidade da investida neoliberal no campo educacional, à semelhança do movimento da Qualidade Total da Educação.

Na perspectiva neoliberal, compete ao professor de hoje a capacidade de transformar o aluno em cidadão, pró-ativo, flexível, empreendedor e polivalente. Empregado ou desempregado, o indivíduo precisa adquirir novas competências e, permanentemente, preparar-se para o mercado de trabalho.

A EI, então, passa a ter como missão principal a preparação das crianças para o mundo (formação de cidadãos) e a construção de competências para adaptação na sociedade da informação (ou do conhecimento). Ao professor, cabe investir em sua formação inicial e continuada a fim de ampliar suas competências.

As noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade foram incorporadas à formação dos professores, passando a fazer parte das reformas educacionais brasileiras. A chamada de “Pedagogia das Competências” ou do “Capital”, propõe, então, que o ensino deva se adequar, permanentemente, às exigências do mercado de trabalho, seguindo assim, sua flexibilização. Fica evidenciado que o mercado é o parâmetro e desloca-se o conceito de qualificação e formação humana para o modelo de competências.

Esse modelo das competências foi e é desenvolvido, entre outros, por Philippe Perrenoud (1999a), que a entende como **mobilização de recursos cognitivos capazes de gerar a transferência de saberes**. Para ele, o currículo, de toda a educação, deve se guiar por esta noção, pois somente desse modo os saberes escolares adquiririam sentido.

Um trabalho aprofundado sobre as competências consiste: primeiramente, em relacionar cada uma delas a um conjunto delimitado de problemas e tarefas; em seguida, em arrolar os recursos cognitivos (saberes, técnicas, *savoir-faire*, atitudes, competências mais específicas) mobilizados pela competência em questão. (PERRENOUD, 2000, p. 13, grifo do autor)

Nesse sentido, as competências são de ordem cognitiva, afetiva e prática, ligadas assim, ao **saber fazer**. Machado (2002, p. 63), afirma que, cada vez mais, no Brasil, institui-se a lógica das competências, resultando em

uma crescente homogeneização ideológica, ao pretender dar respostas universais para problemas, que aparentemente são gerais, mas que fundamentalmente se diferem à medida que se percebe que eles atingem diversamente as classes sociais, os países, as instituições, os gêneros, as etnias e as faixas etárias.

Dentro da lógica pós-moderna, nas sociedades de classes, o sujeito aprende desde cedo, inclusive através da escola, que não pode modificar as estruturas econômico-sociais estabelecidas, cabendo a ele, individualmente, adquirir e desenvolver competências para “sobreviver” nessa sociedade. Como afirma Ramos (2002, p. 295), “a pedagogia das competências [...] assume e se alimenta ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas [e] reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo.”

É preciso relacionar a ideia de profissionalização e competências, pois, na verdade, configuram o novo quadro teórico-epistemológico da formação de professores no Brasil. Baseado em interesses individuais a proposta que se caracteriza nos dias de hoje é a de uma formação que substitui a noção de educação como projeto social e político para uma concepção de educação como projeto individual ou, no máximo, ligado a interesses de pequenos grupos.

Essa perspectiva tem como fundamento a ideia de que

o indivíduo é o centro das relações sociais, a propriedade privada seria a base da vida e da liberdade política e econômica deste — a condição da própria felicidade, e o mercado seria a instância de harmonização dos interesses de cada indivíduo e de premiação do desempenho através da obtenção do lucro. (MARTINS, 2009, p. 126-127)

Esses elementos ideológicos configuram a **nova pedagogia da hegemonia** neoliberal que ganha cada vez mais força à medida que os indivíduos se convencem de que a soma da ajuda de cada um é capaz de amenizar ou humanizar os efeitos do capitalismo.

Os efeitos da **nova pedagogia da hegemonia** na formação de professores (agregado à vertiginosa expansão da ideia de competências e profissionalização) podem ser identificados pela:

1 – diluição de propostas de categoria/classe, com priorização das ações individuais destes trabalhadores, estimulando o individualismo como valor moral radical e à concepção de cidadania associada à noção de voluntariado (o que acarreta ao professor uma culpabilização por parte dos problemas sociais dos alunos, por exemplo);

2 – responsabilização do professor por sua formação inicial e continuada, o que, segundo a ideologia dominante, possibilitaria dar a seus alunos aspectos novos da sociedade da informação/ conhecimento;

3 – difusão da ideia de sociedade civil ativa com participação das comunidades e ampliação dos modelos de descentralização rumo à formação da chamada “sociedade de bem-estar”, ocorrendo somente no plano ideológico, não se efetivando em participação dos professores, assim como das famílias e da comunidade.

3.3.1 Formação de Professores: formação de intelectuais orgânicos de um projeto de hegemonia?

A proposta apresentada pelo governo, no que se refere à formação de professores, processou-se dentro de uma perspectiva de profissionalização, conceito este que pressupõe que o mesmo não é profissional, mas deve ser profissionalizado a partir de um *saber-fazer* que supere uma dada dicotomia entre a prática educativa e a vida. Assim, “buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvaziando-a de seu sentido original e, em seu lugar, procura construir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 99)

Pauta-se, então, em um discurso reformador, que tem como eixo a prática reflexiva pela mobilização de competências. Com isso, ampliaram-se os espaços de formação de professores, mas não apenas como resposta às necessidades e às condições impostas pelo desenvolvimento econômico, mas também, como condição para a construção de um projeto de sociedade na formação de uma nova sociabilidade capitalista.

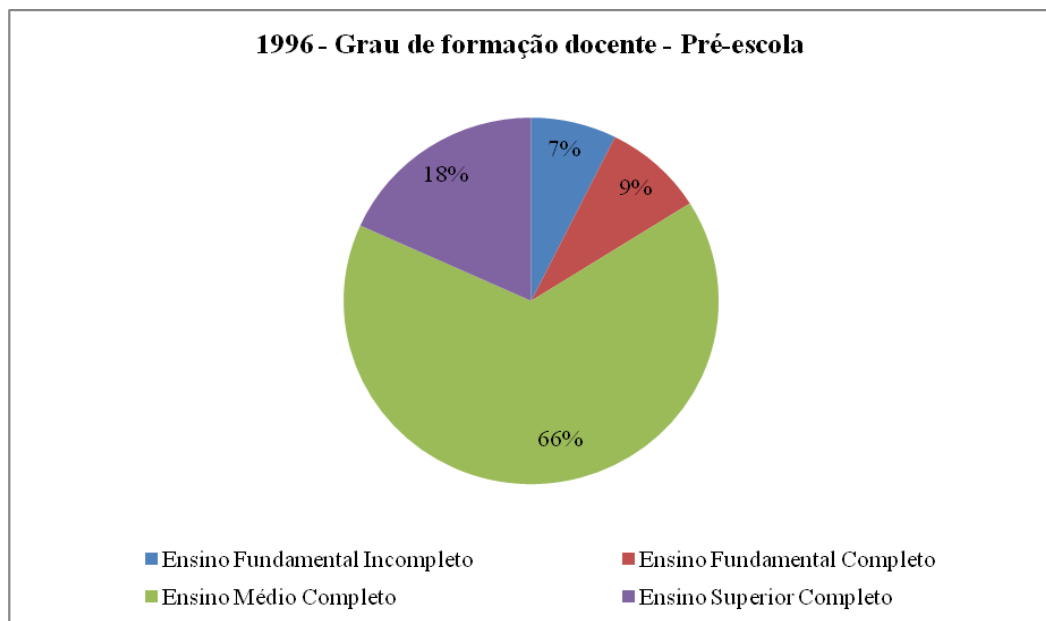
Para reforçar essas implicações alguns dados disponibilizados pelo INEP e MEC sobre a formação de professores, em creches e pré-escolas oficializadas, podem contribuir para um

maior entendimento no que se refere às mudanças históricas ocorridas no Brasil entre os anos 1990 e 2000, nesta etapa da Educação Básica.

Um dos principais argumentos utilizados pelos governos brasileiros para a expansão da oferta de cursos de formação de professores foi a associação que se fez do baixo rendimento dos alunos com a formação docente insuficiente.

Os dados que analisamos referem-se especificamente a formação de professores da EI, por ser este nosso objeto de estudo. Entretanto, não temos dados referentes a esta formação em creches antes de 1999, pois somente neste ano o INEP passou a contabilizar tais profissionais. Vale ressaltar que somente com a LDB de dezembro de 1996 há a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

GRÁFICO 2 Formação Docente em 1996 - Pré-Escola



Fonte: O autor

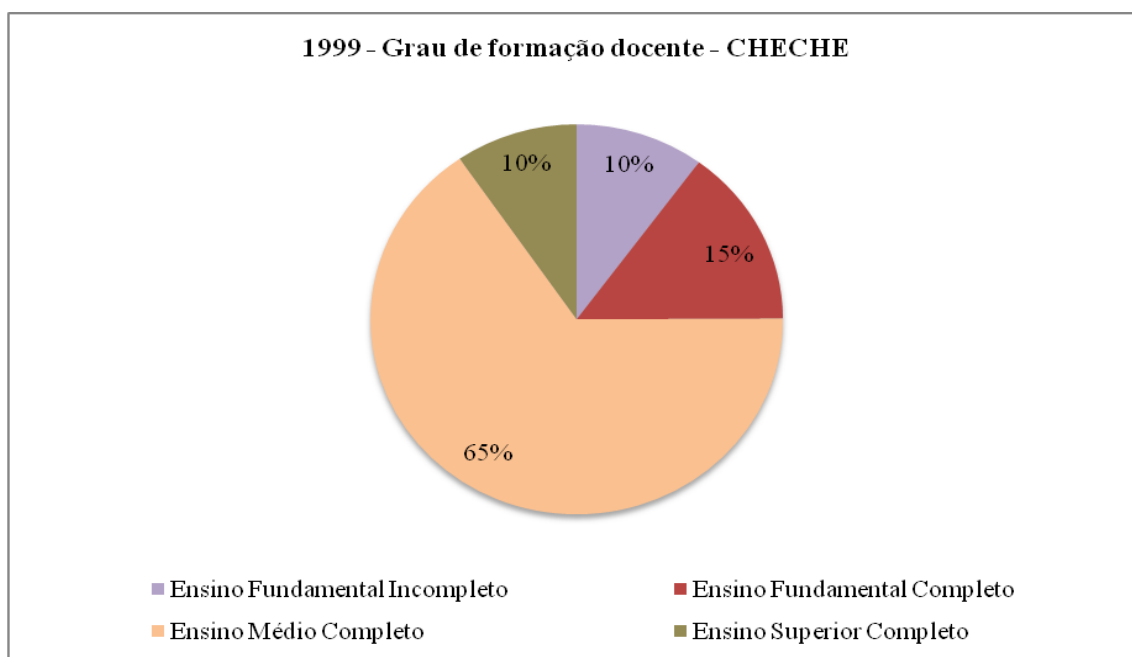
Os dados apresentados pelo Gráfico 2 referem-se aos docentes de pré-escola, não incluindo os professores de creche, o que dificulta a análise, pois após a LDB de 1996 a Educação Infantil é composta por creche e pré-escola⁵³. Ao mesmo tempo, indica o quanto a creche é desvalorizada e pouco reconhecida em nosso país, mesmo sendo considerada legalmente como parte da primeira etapa da Educação Básica.

⁵³ De acordo com a LDB nº 9.394/96 (art. 30) as creches são destinadas às crianças de zero a três anos e as pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996)

Pelos dados de 1996 podemos dizer que mais da metade dos professores que atuavam nas pré-escolas possuíam Ensino Médio completo. Entretanto, pelos elementos fornecidos pelo Censo, não se pode afirmar se esta formação inclui o Curso Normal, que é, a formação de professores exigida legalmente para esta etapa da educação.

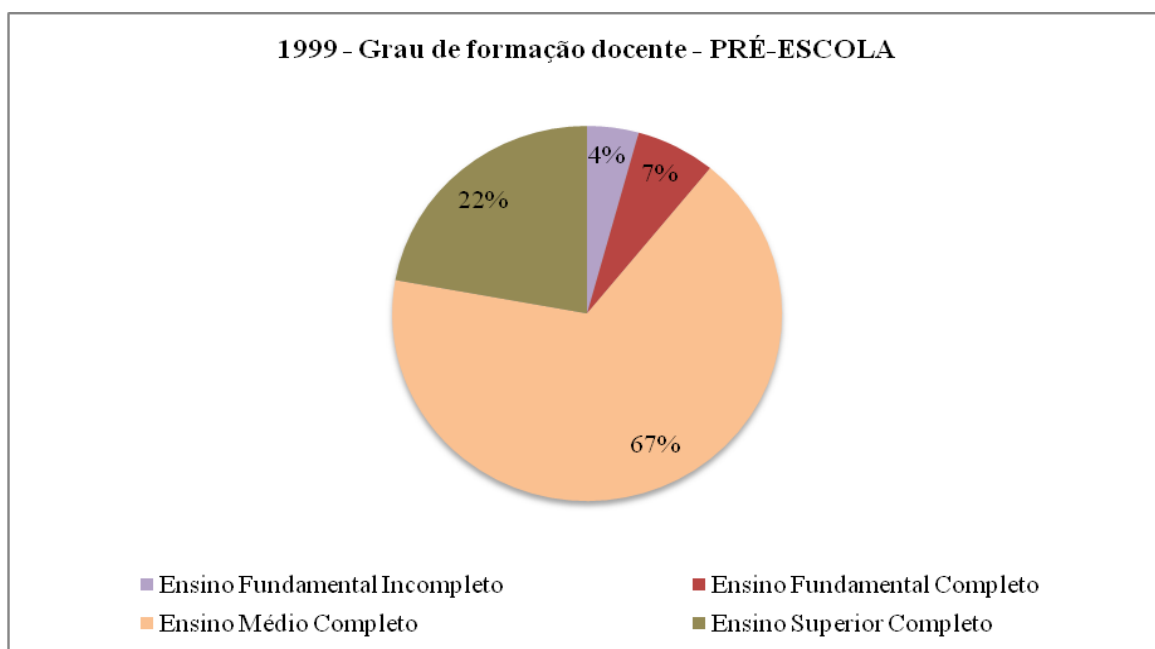
Somente em 1999 o INEP, através do Censo Escolar, fornece dados sobre a formação dos professores em creches. Vale ressaltar que não incluem informações sobre os auxiliares/recreadores/cuidadores, profissionais tão presentes nestas instituições para substituir o professor.

GRÁFICO 3 Formação Docente 1999: Creche



Fonte: O autor

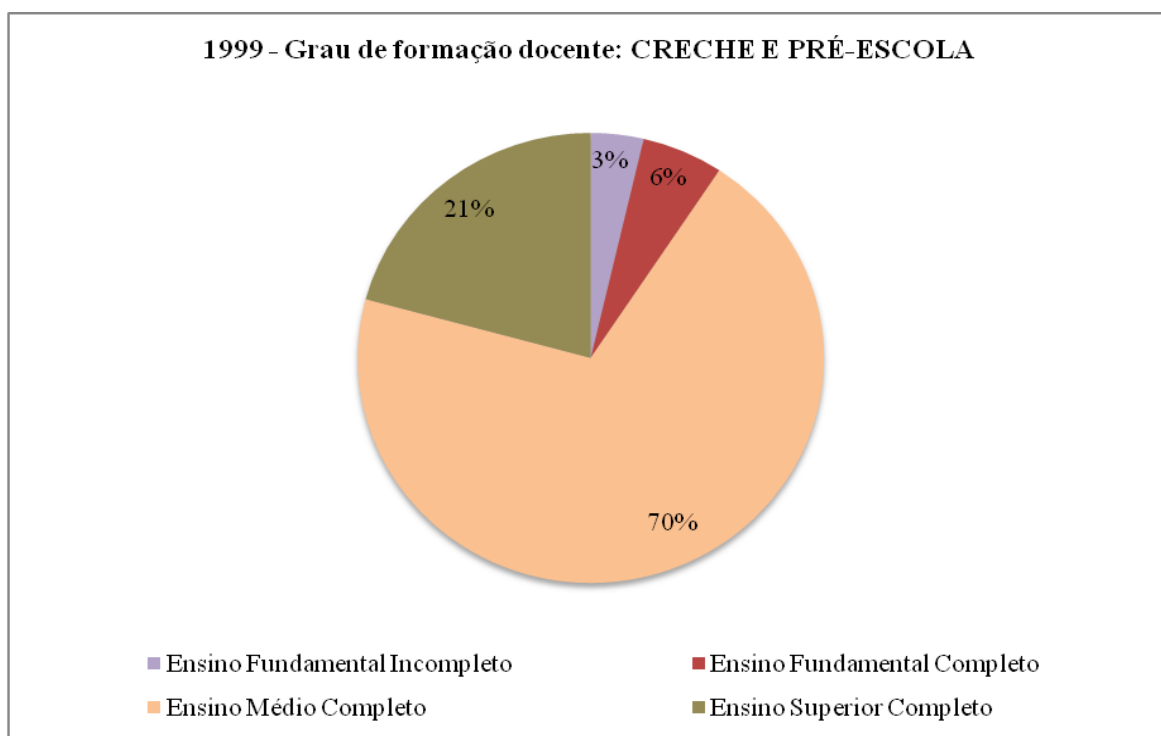
GRÁFICO 4 Formação Docente 1999: Pré-Escola



Fonte: O autor

Há pouca diferença no número total de professores formados no Ensino Médio que atuam em creches e pré-escolas (apenas 2%). Do total de docentes com formação superior que atuam nesta etapa da Educação Básica, mais da metade estão em pré-escolas e um maior número de professores com Ensino Fundamental incompleto em creches.

GRÁFICO 5 Formação Docente 1999: Creche e Pré-Escola

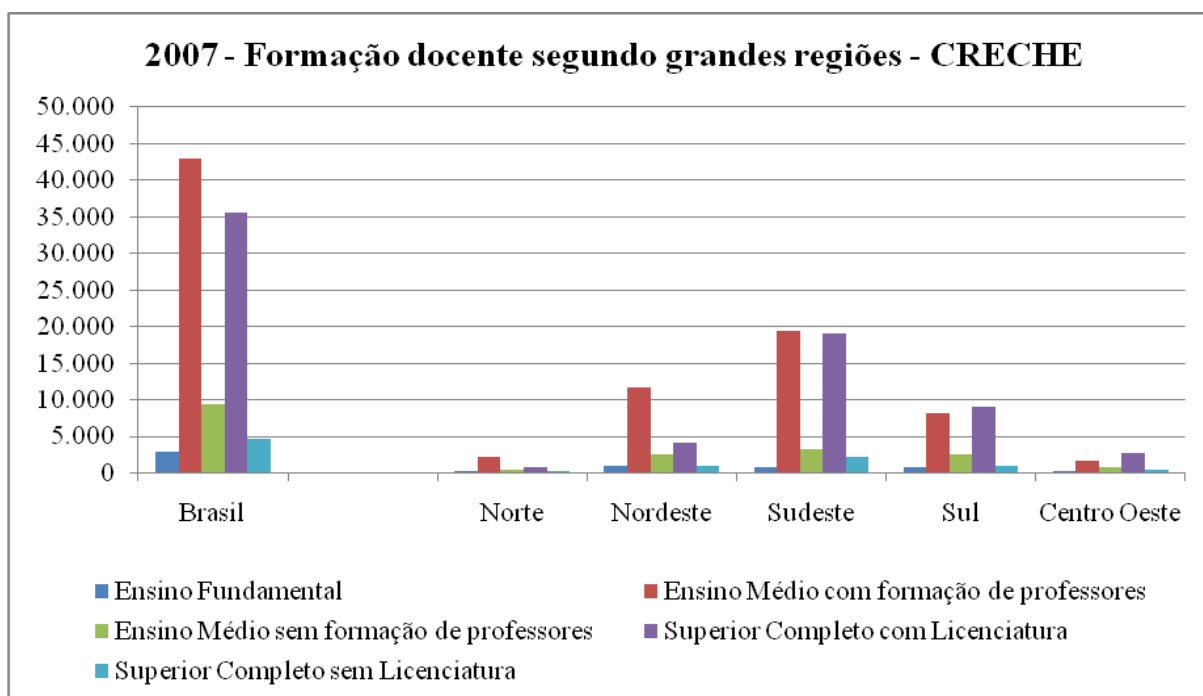


Fonte: O autor

O gráfico que sintetiza a formação de docentes que atuavam (1999) em creches e pré-escolas demonstra que a maior parte (67%) possui Ensino Médio e 13% ainda estão no Ensino Fundamental (terminado ou não).

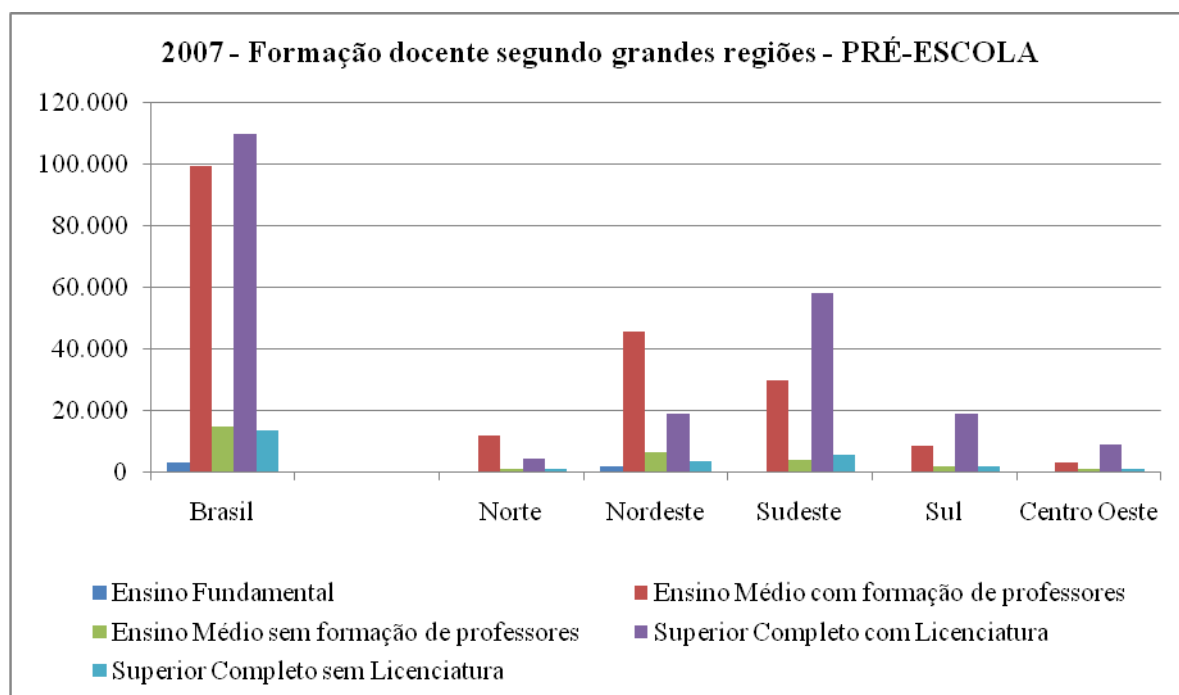
Somente em 2007 temos dados referentes à formação docente na Educação Infantil separando os professores com Curso Normal e os que possuem, somente, o Ensino Médio sem formação específica para o magistério.

GRÁFICO 6 Formação Docente das creches em 2007 – segundo grandes regiões



Fonte: O autor

GRÁFICO 7 Formação Docente das pré-escolas em 2007 – segundo grandes regiões



Fonte: O autor

Em 2007, comparado a 1997, houve um aumento significativo no número de professores com formação maior que o Ensino Fundamental. Ressaltamos a região Nordeste que em 1997 tinha 30.531 professores de pré-escola e classes de alfabetização com Ensino Fundamental completo ou incompleto. Em 2007 esse número cai para 6.135, incluindo-se os docentes de creche.

Ainda em 2007 observamos que o número total de docentes sem formação de professores, portanto, só com o Ensino Fundamental ou com Ensino Médio sem o Curso Normal e/ou Ensino Superior sem Licenciatura é de 48.598, sem incluir nestes dados os auxiliares/ recreadores/ agentes auxiliares.

Observamos, ainda, que a formação de professores em nível superior com licenciatura na região Sudeste, Sul e Centro-Oeste são consideravelmente superiores, inclusive em relação aos formados com Ensino Médio e formação de professores.

Tabela 1 Escolaridade e Formação dos Professores da Educação Infantil – 2007

Etapas de Ensino	Total	Formação dos professores da Educação Infantil									
		Nível Fundamental		Nível Médio				Nível Superior			
				Médio		Normal ou Magistério		Com licenciatura		Sem licenciatura	
		Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Creche	95.643	2.896	3	9.465	9,9	43.027	45	35.570	37,2	4.685	4,9
Pré-escola	240.543	3.239	1,3	14.837	6,2	99.435	41,3	109.556	45,5	13.476	5,6

Fonte: (BRASIL, 2009a, p. 27)

A tabela acima possibilita um melhor entendimento dos dados apresentados pelos gráficos 6 e 7. Observamos que 95.643 professores atuavam, em 2007, nas creches brasileiras, dos quais 82,2% tinham a formação requerida pela atual legislação para o exercício do magistério, sendo, 45% formados com Ensino Médio e formação de professores (modalidade Normal) e 37,2% possuíam nível superior com licenciatura.

Do restante dos professores, portanto 17.046, 4,9% possuíam nível superior sem licenciatura, 9,9% nível médio e 3% nível fundamental, o que representa, em relação a outras etapas do ensino, o percentual mais elevado de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência.

Vale observar que, especialmente em creches, há também outros profissionais que atuam diretamente com as crianças e que possuem outras denominações que não a de

professor. Esses profissionais (crecheiros/ auxiliares/ recreadores/ agentes auxiliares) não são considerados pelo Censo Escolar e, em sua maioria, atuam como professores.

No que se refere à pré-escola observamos, pelos dados apresentados, que 240.543 atuavam como docentes. Desse total, 86,9% possuíam a formação exigida pela LDB, sendo 45,5% com escolaridade superior e licenciatura e 41,3% com o curso Normal.

Os demais professores da pré-escola não possuíam a formação adequada, sendo: 5,6% com nível superior sem licenciatura e 7,5% com o Ensino Médio ou Ensino Fundamental.

Com os dados apresentados, referentes a 2007⁵⁴, afirmamos que 30,9% dos professores que atuavam na Educação Infantil no Brasil não possuíam a formação mínima (Ensino Médio com formação de professores) para trabalhar com as crianças.

Diante do apresentado, trazemos para análise o PROINFANTIL, a fim de examiná-lo em suas múltiplas determinações inserindo-o no contexto mais amplo dado pelos encaminhamentos do projeto de sociabilidade para o século XXI, identificando em sua concepção ideias, valores e perspectivas que possibilitem a formação do professor de novo tipo.

⁵⁴ Lembramos, que em 2005 o Governo Federal iniciou o PROINFANTIL (com duração de dois anos) a fim de habilitar os professores de EI e que não possuíam a formação exigida pela legislação.

4 SITUANDO O OBJETO DE ESTUDO: O PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PROINFANTIL)

[...] compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. (Karel Kosik)

A reforma educacional brasileira teve início nos anos 1990 e consolidou-se, especificamente no que se refere à formação de professores, no início dos anos 2000. As políticas efetivadas pelos governos, em sua maioria na forma de programas, tiveram como referencial teórico, técnico e ético-político as prescrições dos diferentes organismos internacionais, em especial o BM e a UNESCO.

Nos dois mandatos de FHC o foco na educação foi o Ensino Fundamental. Entretanto, também foi preciso pensar em ações para a formação de professores que atuavam ou atuariam nesses segmentos educacionais, de modo que acontecesse de forma rápida e prática.

Nesse período, a Educação Profissional também passa por uma reforma e, com o Decreto nº 2.208 de 1997 (BRASIL, 1997) se aumenta a flexibilidade dos currículos e se desarticula o Ensino Médio da Educação Profissional. Com isso, em qualquer tempo (após a conclusão do Ensino Fundamental), o sujeito poderia ingressar em cursos de ensino técnico e a duração destes ficaria a critério de cada instituição. Há uma transferência de responsabilidade dessa formação para a sociedade (a fim de atender a “demanda”, mesmo que pela iniciativa privada) e para o indivíduo (que deveria se profissionalizar a qualquer custo).

Essas mudanças na condução das políticas para o Ensino Médio e Profissional são um ajuste ao novo papel do Estado para as políticas sociais e, portanto, também para a educação. Essas alterações, ao mesmo tempo, fazem parte de um embate por projetos distintos de sociedade, o que não acontece de forma linear e sem contradições. A própria revogação do Decreto nº 2.208/97 pela sanção do Decreto nº 5.154/04 (que passa a destacar a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional) ocorre no limiar dessa disputa, cujas conquistas e derrotas para a classe trabalhadora precisam ser consideradas e discutidas no bojo da elaboração e implementação de políticas em forma de programas.

A partir desta reflexão, neste capítulo, objetivamos apresentar os referenciais que consistem a base da reforma do Ensino Médio Profissional no Brasil dos anos 1990. Essa será

a base para compreendermos historicamente as políticas de formação de professores em nível médio e, especificamente, o caso do PROINFANTIL.

Pretendemos, também, a partir da análise dos documentos que embasam esta política (especialmente do Guia Geral), trazer elementos deste programa que nos permitam entender como a formação de professores no Brasil hoje é estratégica para uma (con)formação técnica e ético-política de intelectuais que incorporem novos conceitos de um projeto político que expressa os preceitos do Estado capitalista segundo as orientações do neoliberalismo de Terceira Via.

4.1 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990: CONTEXTUALIZANDO O PROINFANTIL NESSE DEBATE

Em um contexto de reformas educacionais de base neoliberal, o Brasil, a partir dos anos 1990, sofreu mudanças significativas na legislação do ensino. Os fundamentos legais que são utilizados pelos idealizadores e organizadores do PROINFANTIL são: a LDB (lei nº 9.394/96); o Parecer CNE nº 03/2003⁵⁵; a Resolução CNE/CEB nº 01/2003⁵⁶; as metas nº 5 e 6 do PNE⁵⁷; o Parecer CEB nº 15/98 (referente às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio); o “Referencial para a Formação de Professores” aprovada pelo CNE (Resolução nº 2/99); os PCNs e os documentos do PROFORMAÇÃO.

Vale ressaltar que os documentos referentes à Educação de Jovens e Adultos⁵⁸ e a Educação Profissional de Nível Médio, apesar de não mencionados no PROINFANTIL, são de extrema relevância para o seu entendimento. Abordaremos com maior ênfase a análise dos Decretos que regulamentam a Educação Profissional (pós LDB nº 9.394/96), as Diretrizes

⁵⁵ O Parecer CNE nº 3/2003 refere-se a uma consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. (BRASIL, 2003a)

⁵⁶ A Resolução CNE/CEB nº 01/2003, dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9.394/96, e dá outras providências. (BRASIL, 2003b)

⁵⁷ “5) Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:

a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;

b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

6) A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.” (SANTOS, 2001).

⁵⁸ No capítulo 4 discutimos a Educação de Jovens e Adultos no PROINFANTIL.

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE nº 15/98) e o Referencial para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em nível médio na modalidade Normal (Resolução CNE nº 02/99). Entendemos que esses documentos são fundantes para as políticas educacionais dentro da reconfiguração do Estado brasileiro no período em que são elaborados, entre elas o PROINFANTIL.

4.1.1 Decretos sobre a educação profissional (nº 2.208/97 e nº 5.154/04)

Para entendermos a formação de professores de Educação Infantil no Brasil é também preciso discutir os limites e a expansão da Educação Profissional de nível médio, afinal, é permitido, pela legislação, que os docentes dessa etapa da Educação Básica tenham somente a formação de nível médio com o Curso Normal (considerado profissionalizante).

Constatamos anteriormente, que as reformas do Estado iniciadas no governo Collor representaram um profundo processo de privatização, flexibilização e desregulamentação da economia do país, assim como, uma maior dependência e subordinação desta ao capital internacional.

Nos anos 1990, com o governo FHC observamos uma expansão da Educação Básica associada a uma formação para o trabalho simples (NEVES; PRONKO, 2008) e medidas que se constituíram em uma reforma da educação de nível médio profissionalizante e superior realizadas sistematicamente nos primeiros anos do governo Lula.

É importante destacar que a educação escolar nesse período passa a ser fundamental para a “construção” de um novo homem, ou seja, um sujeito que se comprometa, que se solidarize, que participe de grupos, de associações em prol de um “mundo melhor”, mas que tenha como cerne as questões individuais e não as coletivas.

Podemos dizer que ao mesmo tempo em que essa educação escolar hegemônica visa preparar para o mercado de trabalho, também possibilita a expansão de uma sociabilidade capitalista, evidenciada nos Decretos, parâmetros e diretrizes que propõem uma formação fundamentalmente baseada no que cada um, individualmente, pode oferecer “de melhor” para uma “convivência harmoniosa” nesse mundo.

É com essa perspectiva que, no campo da Educação Profissional de nível médio, é aprovado em 1997 o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997), regulamentando os artigos 39 e 41 da LDB de 1996 (BRASIL, 1996). De acordo com este documento, a Educação Profissional deve articular a escola com o mundo do trabalho e, para tanto, tem como objetivos: “qualificar,

reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”. Assim, pode ser realizada “em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”. (BRASIL, 1997)

O documento também define os níveis da Educação Profissional passíveis de acesso a estes jovens e adultos trabalhadores, sendo dividida em três níveis: nível **básico**, independente de escolaridade, com o objetivo de qualificar e requalificar; nível **técnico**, para os que estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Médio; e nível **tecnológico**, que oferece formação superior, tanto de graduação como de pós-graduação.

Por esse Decreto, a Educação Profissional de nível técnico deve ter uma organização curricular própria, independente do currículo do Ensino Médio, já que este passa a ser compreendido pela lei como puramente propedêutico. O decreto permite que o estudante curse ao mesmo tempo o Ensino Médio e o Técnico, mas com matrículas e currículos distintos nas modalidades concomitante ou subsequente. A organização curricular por módulos indicada pelo Decreto, visa “facilitar” que o educando mude de instituição ou de habilitação e aproveite o que já foi cursado para fins de certificação.

Um aspecto estruturante do Decreto nº 2.208 é o fato de frisar a necessidade de criação de mecanismos institucionais permanentes para fomentar a articulação entre escolas, trabalhadores e empresários, a fim de que os setores educacionais e produtivos atuem organicamente no sentido de definir, estabelecer e rever as competências necessárias às diferentes áreas profissionais. Portanto, o que determinará os currículos serão as demandas do mercado.

Como afirmam Frigotto, Civatta e Ramos (2005a, p.25),

o Decreto n. 2.208/1997 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/1997) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

Junto ao Decreto – e explicando, em muito, sua lógica – o governo federal negociou empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para financiar uma parte da reforma pretendida naquele momento. A concepção hegemônica teve como eixo central da reforma educacional, a divisão entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, no sentido de uma fragmentação da formação, mas sob o argumento de que essa separação ajudaria na implementação de currículos baseados na noção de competências que, nessa perspectiva, são fundantes para a formação de um “novo homem” adaptável ao mundo contemporâneo.

Apesar de alguns movimentos de resistência de parte da sociedade civil⁵⁹ ao Decreto nº 2.208 este só foi revogado em 2004 como a concretização de uma das promessas de governo do então candidato a presidência Luiz Inácio Lula da Silva. Antes disso, em 1999, durante o governo FHC, foi aprovado também o Parecer CNE/CEB nº 16, tratando das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico que visava cumprir justamente as orientações traçadas no Decreto nº 2.208.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/99 estas diretrizes devem possibilitar

a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade. (BRASIL, 1999c)

Por isso, o Parecer tem como base filosófica uma formação baseada em competências, pois,

as empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas **competências** relacionadas com a **inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia** na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de **novos perfis profissionais**. (BRASIL, 1999c)

O Parecer em questão faz uma associação direta da educação com o mundo empresarial, considerando seus valores e “necessidades” como absolutos para o convívio entre os indivíduos dentro e fora do trabalho. Afirma, ainda, que as demandas atuais de um mundo em constante e permanente mudança possibilitam que se pense em uma formação para o seu tempo, onde cada um pode estabelecer conexões com a “sua realidade”.

Há, também, no parecer a valorização de uma formação que tem como definição de competência “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999c). Será a partir do desenvolvimento de competências que o sujeito terá condições de se inserir do mercado de trabalho e acompanhar as demandas da sociedade. E, para tanto, precisará: saber conhecer, saber fazer, saber ser e conviver,

⁵⁹ Os principais representantes na resistência ao Decreto nº 2.208 foi o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) e o meio acadêmico, em especial, os professores/pesquisadores vinculados à área de Trabalho e Educação.

pilares descritos no relatório Delors em 1998⁶⁰. Deste modo, o Parecer nº16/99 busca explicitar, ainda mais, os objetivos e interesses da formação proposta pelo Decreto nº 2.208/97, que definiu a Educação Profissional como *complementar* a Educação Básica.

Em 2004 ocorre a substituição do Decreto nº 2.208 pelo nº 5.154 (BRASIL, 2004), que não apresenta mudanças estruturais. No entanto, o novo documento é fruto de diversos embates, contradições e disputas o que representa também um ganho, já que, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 27)

sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado o conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado.

Para Rodrigues (2005, p.262), o Decreto nº 5.154 permite uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o Ensino Médio e a formação profissional, mas

não muda substantivamente a ordem legal da educação profissional, mantendo apenas o estado anterior da relação entre educação regular e educação profissional, como está expressa na LDB, que apenas provê regras mais claras para essa relação; se não provoca, de cima para baixo, transformações radicais nos 'pátios das escolas', caberia dizer que é ocioso.

O Decreto nº 5.154 expressa contradições da própria sociedade, mas prevê a Educação Profissional técnica de nível médio articulada com o Ensino Médio, podendo se dar da seguinte forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004)

Deste modo, o novo Decreto prevê a existência de cursos de Ensino Médio eminentemente propedêuticos e, por outro, cursos técnicos de Ensino Médio integrados a

⁶⁰ Vale destacar que o Parecer, apesar de evidentemente se basear nos princípios do Relatório Delors (discutido no capítulo 1 desta dissertação), não menciona este documento.

Educação Profissional. Essa integração, apesar de não ser bem definida no Decreto, pode ser também compreendida como uma possibilidade de se trabalhar as contradições com vistas a implementação de políticas, e/ou ações que, de fato, tenham uma discussão acerca do conceito de currículo integrado. Entretanto, essa é uma possibilidade e não um direito conquistado.

Esse e outros fatores fazem com que Rodrigues (2005) afirme que o novo Decreto (nº 5.154/2004) não traz, de fato, inovações. Para o autor,

Tudo indica que, na melhor das hipóteses, o Decreto apenas reconhece (ou naturaliza) os diferentes projetos político-pedagógicos, clivados pela dualidade estrutural social, presentes na sociedade de classes em que vivemos. [...] O presidente da República cumpriu seu compromisso de campanha: revogou o Decreto nº 2.208/97. Contudo, o fez mediante outro Decreto que, obviamente, já se encontra em vigor, e ratificado pelo CNE. Um Decreto que apenas reconhece — como reconhecia a lei nº 7.044/82 — a dualidade estrutural social e escolar e busca acomodar, de forma mais flexível e completa que o Decreto nº 2.208/97, os interesses antagônicos em luta. (RODRIGUES, 2005, p. 266, 268-9)

Sendo assim, o embate continua, à medida que o Decreto nº 5.154 prevê “brechas” para uma educação contra-hegemonia, mas também para um ensino que dá continuidade à política curricular do governo FHC, marcada pelo individualismo e para formação de competências voltada para empregabilidade.

Concomitante ao processo de elaboração e aprovação do Decreto nº 2.208, são elaboradas as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio (aprovada em 1998) que também precisam ser entendidas a fim de compreendermos os fundamentos normativos-políticos do PROINFANTIL e das políticas educacionais brasileiras.

4.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio: o enfoque na noção das competências

Em 1998, após a LDB (BRASIL, 1996), o Parecer CEB nº15/98 (BRASIL, 1998d) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como a Resolução CEB nº 03/98 (BRASIL, 1998e) que institui essas diretrizes⁶¹. Os documentos fundamentam a organização curricular do PROINFANTIL e tem como princípio um currículo baseado em competências.

⁶¹ Em 2005, essas diretrizes foram atualizadas e ajustadas às disposições do Decreto nº. 5.154/2004 pela Resolução CNE/ CEB nº. 1/2005, com base no Parecer CNE/CEB nº. 39/2004. E voltaram a ser alteradas pela Resolução CNE/CEB nº. 4/2006, com base no Parecer CNE/CEB nº. 38/2006, que trata da inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Entretanto, nesta pesquisa, abordaremos somente as citadas no texto por serem as que baseiam o PROINFANTIL.

Esses documentos partem do pressuposto que o mercado de trabalho deve nortear a organização curricular, a partir de suas demandas atuais.

Por ser básica terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados. (BRASIL, 1998d)

O Parecer afirma, ainda, que a preparação básica para o trabalho depende fortemente da capacidade de aprendizagem e, portanto, orienta para a necessidade de uma reformulação curricular “inovadora”, baseada em competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos indivíduos a fim de prepará-los para o mercado de trabalho, que hoje é flexível. Deste modo, a formação deve ser voltada para a instabilidade do mundo, as incertezas, o possível desemprego.

Para essa preparação, que é interminável, instituem-se, na Resolução CNE nº 03/98 (BRASIL, 1998e), os cinco eixos pedagógicos a partir dos quais os currículos devem ser estruturados: identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Para os três primeiros eixos⁶² a escola deve procurar a parceria da comunidade a fim de identificar as necessidades dos alunos e da sociedade. Os princípios da **interdisciplinaridade e contextualização** formam as bases estruturantes do currículo, cujos conteúdos devem ser entendidos como meios para a constituição de competências e não como um fim em si mesmos.

Neste cenário, o Parecer aponta para a articulação entre Ensino Médio e a Educação Profissional, ou a chamada “formação geral e a preparação para o mercado de trabalho”:

- às escolas de ensino médio cabe contemplar, em sua proposta pedagógica e de acordo com as características regionais e de sua **clientela**, aqueles **conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho** que, sendo essenciais para uma habilitação profissional específica, poderão ter os conteúdos que lhes deram suporte igualmente aproveitados no respectivo curso dessa habilitação profissional;
- às escolas ou programas dedicados à formação profissional cabe identificar que conhecimentos, competências e habilidades essenciais para cursar uma habilitação profissional específica, já foram adquiridos pelo aluno no ensino médio, e considerar as disciplinas ou estudos que lhes deram suporte como de *caráter profissionalizante* para essa habilitação e portanto passíveis de serem aproveitados;
- como a articulação não se dá por sobreposição, os estudos de formação geral e de preparação básica para o trabalho que sejam ao mesmo tempo essenciais para uma habilitação profissional, podem ser incluídos na duração mínima prevista para o ensino médio e aproveitados na formação profissional. (BRASIL, 1998d, grifo nosso)

⁶² “Autonomia e reconhecimento da identidade do outro se associam para construir identidades mais aptas a incorporar a **responsabilidade** e a **solidariedade**. Neste sentido a ética da identidade supõe uma racionalidade diferente daquela que preside a dos valores abstratos, porque visa formar **pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas.**” (BRASIL, 1998d, grifo do autor)

Destacamos a ideia apresentada no Parecer de uma organização escolar voltada a uma **clientela**, ou seja, o educando entendido como um cliente e, como tal, comprador de um serviço. O aprofundamento desse conceito, associado à concepção de que o Estado não é capaz sozinho de oferecer uma educação de qualidade à população, tem sido fundamental para a criação de um mercado educacional que se expressa também através do estabelecimento de parcerias entre o setor público e empresas educacionais, ONGs, entre outros. Estas parcerias viabilizam a difusão e venda de modelos pedagógicos, a comercialização de livros e materiais didáticos diversos, incidindo também na formação de professores, visando à construção de uma nova sociabilidade que legitima o programa político ideológico dominante.

Neste sentido, podemos dizer que a educação como serviço forma uma nova cultura que tem o viés empresarial como base, permitindo o aprofundamento do processo de empresariamento deste setor, ao mesmo tempo em que se torna fundamental para padronizar conhecimentos, uniformizando conteúdos através de currículos flexibilizados. Como afirma o próprio Parecer CNE nº15/98:

Uma proposta nacional de organização curricular portanto, considerando a realidade federativa e diversa do Brasil, há que ser flexível, expressa em nível de generalidade capaz de abarcar propostas pedagógicas diversificadas, mas também com certo grau de precisão capaz de sinalizar ao país as competências que se quer alcançar nos alunos do ensino médio, deixando grande margem de flexibilidade quanto aos conteúdos e métodos de ensino que melhor potencializem esses resultados. (BRASIL, 1998d)

Essa flexibilização do currículo pressupõe a necessidade de se ter como princípio básico a ideia de interdisciplinaridade e contextualização, a primeira entendida no documento como:

[A interdisciplinaridade] supõe um eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve **partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários**. Explicação, compreensão, intervenção, são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado. (BRASIL, 1998d, grifo do autor)

Já o conceito de contextualização está ligado à noção de competências. Assim,

conhecimentos e competências constituídos de forma assim contextualizada constituem educação básica, são necessários para a continuidade de estudos acadêmicos e aproveitáveis em programas de preparação profissional seqüenciais ou concomitantes com o ensino médio, sejam eles cursos formais seja a capacitação em serviço. (BRASIL, 1998d)

Apesar de não se constituírem como um princípio em si, as noções de “solidariedade” e responsabilidade social perpassam todos os itens das diretrizes. Ao se propor o desenvolvimento no educando através de “possibilidades” de ensino e aprendizagens formais voltadas para “a igualdade, a justiça, a solidariedade e a responsabilidade”, evoca-se para a necessidade de uma formação de “jovens cidadãos do próximo milênio para aprender significados verdadeiros do mundo físico e social, registrá-los, comunicá-los e aplicá-los no trabalho, no exercício da cidadania, no projeto de vida pessoal.” (BRASIL, 1998d)

A educação proposta articula-se imediatamente com um projeto de sociedade e de sociabilidade que pressupõe sujeitos “ativos”, “colaboradores”, mas a partir dos princípios do mercado. Como bem afirma Bucci apud Souza

Se há, como há, um “marketing do bem” que promove a solidariedade social, devemos admitir que a solidariedade se tornou um valor de mercado e um valor para o mercado. Logo, estamos diante de uma “solidariedade de mercado”, uma solidariedade que não é bem um sentimento interior, mas uma imagem de solidariedade. É uma imagem que ganha vida própria e que vai se associar a outras imagens para valorizá-las - imagens de empresas, de marcas, de governos, de governantes, de personalidades públicas. A solidariedade, assim posta, como imagem autônoma e como imagem que reforça outras imagens, existe no mercado não como um fim que se basta, um fim desinteressado, mas como um argumento para o consumo [...]. Portanto, esse tipo mercadológico de solidariedade, [...] “agrega valor” a produtos, marcas, empresas, pessoas e governos. A solidariedade assim posta, mais que um valor ético, é um fator de lucro [...] **É necessariamente, uma solidariedade exibicionista** (2009, p. 9, grifo nosso).

Portanto, de acordo com o Parecer, os princípios para a organização curricular de todas as instituições devem ser:

- fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca;
- formação de valores;
- aprimoramento como pessoa humana;
- formação ética;
- exercício da cidadania.

A interdisciplinaridade e contextualização foram propostas como princípios pedagógicos estruturadores do currículo para atender o que a lei estabelece quanto às competências de:

- vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;
- compreender os significados;
- ser capaz de continuar aprendendo;
- preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;
- ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;
- compreender os fundamentos científico e tecnológicos dos processos produtivos;
- relacionar a teoria com a prática. (BRASIL, 1998d)

Competência é o princípio teórico, ideológico e político que orienta toda a diretriz curricular. Desta forma,

a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. (BRASIL, 1998d)

Como podemos notar, o Ensino Médio destina-se a uma formação que resulta em competências gerais, em que os alunos podem articular os saberes escolares à vida cotidiana. Ainda que o Parecer não cite Philippe Perrenoud como uma de suas fontes, observamos sua relação com as proposições deste autor, segundo o qual competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (PERRENOUD, 1999a, p. 7)

A noção de competência está ligada a concepção de educação como forma de preparar para o mercado de trabalho cujos moldes devem ser flexíveis, com trabalhadores autônomos, capazes de adaptação e aptos à criação. Além disso, possuem um caráter muito mais subjetivo, envolvendo inclusive o conhecimento tácito (ou conhecimento do cotidiano)⁶³ que engloba fatores intangíveis como crenças pessoais, expectativas, perspectivas e até sonhos.

Neste sentido, por se tratar de um documento oficial que orienta todas as instituições de educação e políticas educacionais para o Ensino Médio, podemos dizer que o Parecer nº 15/98 (BRASIL, 1998d) enfoca uma formação voltada ao desenvolvimento de competências comportamentais que possibilita que o educando, também na escola, incorpore uma subjetividade de trabalhador necessária ao mundo produtivo atual. Para Dubar (1999),

a noção de competência serve para significar o caráter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades “cognitivas” em compreender, antecipar e resolver os problemas de sua função que são também os de sua empresa.

Com base nas informações levantadas, apontamos, em primeiro lugar, que o currículo baseado em competências possibilita a adequação das capacidades subjetivas dos

⁶³ Segundo Michael Polanyi, o conhecimento tácito é “espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, [...] ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Tal como um aluno meu me dizia, falando de um seu aluno: *Ele sabe fazer trocos mas não sabe somar os números*. Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esse tipo de professor se esforça por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.” (MICHAEL POLANYI apud DUARTE, 2003, p. 615, grifo do autor)

trabalhadores. E, em segundo, tal forma de organização curricular expressa um deslocamento do caráter prescritivo do currículo fundado em bases tayloristas, para conteúdos mais subjetivos, ligados ao compromisso com o mercado de trabalho.

Para Hirata (apud Ferreti, 1997, p. 260)

O interesse de um enfoque pelas competências é que ele permite concentrar a atenção sobre a pessoa mais do que sobre o posto de trabalho e possibilita associar as qualidades requeridas do indivíduo e as formas de cooperação intersubjetivas características dos novos modelos produtivos. A grande qualidade – e talvez o risco? – do conceito de competência é a de remeter, *sem mediações*, a um sujeito e a uma subjetividade. (grifo do autor)

Por este ideário, o sujeito é tão singular que é capaz de sublimar sua própria história, sua classe social, mas, ao mesmo tempo, possui um saber tácito que deve ser valorizado.

Como veremos no próximo capítulo, o PROINFANTIL tem como princípio básico a valorização dos saberes do cotidiano dos professores que já atuam na EI, mas que não têm a escolaridade exigida pela legislação, ou, neste caso, a certificação. Sendo assim, tem como fundamentos da proposta pedagógica um currículo capaz de possibilitar que o professor “fortaleça sua base de conhecimentos, aperfeiçoe qualidades e habilidades, desenvolva sua prática pedagógica e construa conhecimentos, habilidades, procedimentos, posturas e atividades” (BRASIL, 2005a, p. 33).

Para compreendermos como se processa esse currículo analisaremos, a seguir, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil, procurando relacioná-las ao que foi discutido anteriormente.

4.1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil: desenvolvendo competências necessárias para a inserção dos alunos no padrão de acumulação flexível do capital

O Parecer CEB nº01/99⁶⁴ (BRASIL, 1999a), aprovado em 29/01/99, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental e é a base para a Resolução CNE/CEB nº 2/99 (BRASIL, 1999b), que institui essas diretrizes.

⁶⁴ O Parecer nº1/99 (BRASIL, 1999a) teve como relatora a conselheira Edla de Araújo Lira Soares, que é professora aposentada do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, foi secretária municipal de educação e cultura de Recife e presidente da UNDIME. Foi, na ocasião, indicada para o CNE pela UNDIME.

Esse documento é baseado nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Médio, as contribuições sugeridas pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, as orientações da proposta de Curso Normal a distância, formuladas pela Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR)⁶⁵ e as discussões que subsidiam o programa de formação de professores em exercício, coordenado pela Secretaria de Ensino a Distância do MEC.

O fundamento político-ideológico que perpassa toda a formulação do documento é centrado na concepção de que o professor é um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade contemporânea tendo como princípios os ideais de solidariedade, liberdade e justiça. Além disso, encaminha que a formação de professores baseada em “um horizonte interinstitucional de colaboração”, em benefício para as comunidades locais, regionais e intercontinentais, o que ocorre tendo-se como base as competências.

A formação inicial pressupõe conhecimentos e competências referenciados às condições de profissionalização de educadores capazes de estimular procedimentos e desenvolver práticas educativas que sejam constituidoras de indivíduos autônomos e protagonistas da construção mais significativa do processo educativo: o exercício da sua liberdade no contexto das relações éticas que propugnam por uma trajetória da humanidade no horizonte da democracia. (BRASIL, 1999a)

Profissionalização e competências, mais do que conceitos, aparecem no Parecer como princípios que regem toda a proposta para as diretrizes, cuja concepção de ensino “requer a constituição de conhecimentos, valores e competências estimuladoras de uma ação autônoma e, ao mesmo tempo, colaborativa”. Para tanto, a docência “supõe a competência para remeter o conhecimento à prática e ao conjunto das situações que enfrenta o profissional da educação escolar” (BRASIL, 1999a)

A formação continuada do professor é outro ponto de destaque do Parecer que acentua sua necessidade sob o argumento de que cada vez mais há uma perspectiva de “preparação do professor em níveis mais elevados”, a fim de que este tenha uma “compreensão condizente com as novas competências requeridas do professor, numa sociedade perpassada por vertiginosas mudanças e crescente complexidade” (BRASIL, 1999a)

⁶⁵ A Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) se apresenta como instituição cultural, de pesquisa e desenvolvimento científico, auto-sustentável, com personalidade jurídica de direito privado e sem fins lucrativos. Na área educacional seus objetivos são: realizar estudos destinados a formular e reformular a política educacional brasileira; prestar assessoramento técnico e pedagógico a instituições e sistemas educacionais; e planejar e promover a educação a distância através de recursos multimídia como televisão, rádio, internet e textos impressos. (FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO, 2008).

Nesse aspecto o documento relaciona-se diretamente com o Parecer CEB nº15/98 (BRASIL, 1998d) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Afinal, além de ter como referencial a orientação de uma organização curricular por competências, estas devem ser baseadas no mercado de trabalho.

O Parecer nº1/99 (BRASIL, 1999a) aponta para o grande número de professores leigos no Brasil e apresenta como uma das alternativas considerar o trajeto da profissionalização do educador para fins de certificação. Indica ainda que, em qualquer situação, o exercício da atividade pedagógica deve se basear nos “ideias de solidariedade e pela capacidade de vincular o mundo da escola ao do trabalho e da prática social”. (BRASIL, 1999a) Assim, o perfil do professor a ser desenvolvido no decorrer do Curso Normal, deve ter como modelo uma formação de

professores autônomos e solidários, capazes de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, utilizar os conhecimentos, recursos e procedimentos necessários às suas soluções, avaliar a adequação das escolhas que forem efetivadas e, ainda, devido às transformações por que passam as sociedades, deverão analisar as conseqüências dos novos paradigmas do conhecer. Implicam conhecimentos gerados a partir de um modo de refletir sobre a prática que mantém o direito do aluno aprender, no esforço nacional de construção de um projeto de educação escolar de qualidade para o país, e nas regras da convivência democrática, as referências que norteiam permanentemente a ação pedagógica. (BRASIL, 1999a)

Vale destacar que esse modelo de formação de professores, com enfoque no desenvolvimento de competências para o cotidiano, é, também, parte das exigências postas pelos organismos multilaterais de financiamento com os quais o país, já neste período, vinha estabelecendo “parcerias” para a viabilização de programas na área educacional.

Como vimos no capítulo 2, o Relatório Delors foi a base para a elaboração de muitos documentos oficiais no Brasil no final da década de 1990 e início dos anos 2000, incluindo as DCNs para o Ensino Médio e para a formação de professores de EI. Partindo do princípio geral proposto por Delors, os marcos políticos-normativos brasileiros para a educação passaram a ter como concepção fundante a visão da escola como um local em que se deve “despertar” aquilo que já existe em cada indivíduo.

As subjetividades são focadas, à medida que se enfatiza que as diferenças individuais são saudáveis e necessárias para que o sujeito consiga “um lugar” no mundo atual que é extremamente flexível, implicando, também, em uma formação baseada na informação e instrumentalização para a resolução de problemas do cotidiano. Assim, tanto a formação de professores para a EI quanto a formação de nível médio (profissionalizante ou não) precisam focar sua proposta pedagógica na capacidade de tornar o indivíduo adaptável ao mercado e, especialmente, adaptável às incertezas do mundo.

Destacamos que a formação, de fato, precisa ser permanente, mas não à custa de uma fragmentação e aligeiramento da formação básica e inicial sob os preceitos do pragmatismo. A função do professor não pode ser limitada a ideia de um ser prático que é capaz de escolher intuitivamente o melhor caminho para que o aluno aprenda. Não há menção nos documentos analisados até então que leve a uma teorização da prática, pelo contrário, apenas levantam a hipótese da reflexão a partir do que se faz. Questionamos então, quais as limitações dessa reflexão e auto-reflexão do professor? É possível construir uma prática pedagógica sem que se tenha uma análise histórica e processual dos elementos que constituem a sociedade hoje?

No nosso entender, essas e outras questões precisam ser lidas a partir do pressuposto que qualquer formação reflete um tipo de sociabilidade. Destacamos, que a reforma educacional brasileira, após os anos 1990, exigiu uma expansão na oferta de formação de professores, expressa na forma de projetos/programas pelos sucessivos governos. Além disso, foi preciso que essa formação, em todos os níveis e modalidades, fosse ao encontro da **nova pedagogia da hegemonia**, ou seja, uma educação voltada para o consenso a partir de referenciais e proposições do interesse privado e do grande capital.

Nesse contexto, analisaremos a seguir o PROINFANTIL, como uma expressão desses projetos de formação de professores, buscando evidenciar aspectos que caracterizam essa política tanto na sua **forma** (caráter de Educação a Distância, formação de nível médio para Educação de Jovens e Adultos) como em seu **conteúdo** (ênfase na prática do professor, supervalorização de conhecimentos cotidianos em detrimento aos historicamente produzidos), a fim de comprovar que esse programa também reflete essa nova sociabilidade capitalista.

4.2 PROINFANTIL: POLÍTICA EMERGENCIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Na década de 1990 o debate sobre a formação de professores, especialmente os da Educação Básica⁶⁶, ganha destaque e também passa a fazer parte das agendas governamentais. Esse processo tem início com a reformulação de Decretos, Pareceres e diretrizes a fim de embasar os programas que logo foram criados, especialmente com o intuito de certificar os professores em exercício.

⁶⁶ De acordo com a atual LDB (nº 9.394/96), no título V, capítulo I, Art. 21º, inciso I, “A educação escolar compõe -se de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996)

O PROINFANTIL é uma dessas políticas que, em forma de programa, é criado a partir da lógica da formação continuada dos professores, mas que visa, fundamentalmente, certificar os docentes em exercício que não tem o Ensino Médio e o Curso Normal. A fim de contextualizarmos a lógica que orienta esse programa analisaremos a seguir o PROFORMAÇÃO que é a base epistemológica e política do PROINFANTIL.

4.2.1 – Origem do PROINFANTIL: o PROFORMAÇÃO

O PROINFANTIL é fruto de um programa de formação de professores que começou a ser discutido no Brasil em 1997, chamado de PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício). Nesse período, a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o Fundo de Fortalecimento da Educação (Fundescola)⁶⁷, os Estados e os Municípios estabeleceram parcerias para viabilizar o PROFORMAÇÃO e, com ele, habilitar os professores do Ensino Fundamental que não tinham a certificação mínima exigida pela legislação. A intenção com essa formação era “melhorar o desempenho do sistema de Educação Fundamental em todas as regiões do país”. (BRASIL, 2010d)

Essa política começou a ser implantada em 1999, ainda como projeto piloto, nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Em 2000 atingiu o Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins. Em 2003 voltou-se para os estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba Pernambuco, Piauí, Rondônia e Sergipe. O programa foi estendido aos demais estados do país a partir de 2004.

É importante destacar que o financiamento (pela parceria estabelecida com o Fundescola) vem do Banco Mundial. A partir de 2002, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assumiu o financiamento do programa por meio de convênio com a SEED/MEC.

⁶⁷ “O Fundescola é um programa do FNDE realizado em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com financiamento do Banco Mundial e do Tesouro Nacional. São objetivos do programa: promover a eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público das três regiões, por meio de serviços, produtos e assistência técnico-financeira inovadores e de qualidade, que focalizam o processo de ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de educação.” (CARDOSO, 2007)

Os objetivos do PROFORMAÇÃO são amplos e pretendem tanto favorecer o acesso a formação de professores de nível médio quanto contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes. Assim, são objetivos do programa:

- habilitar para o magistério, em nível médio, na modalidade Normal, os professores que exercem atividades docentes nas séries iniciais, classes de alfabetização do Ensino Fundamental, ou Educação de Jovens e Adultos – EJA –, de acordo com a legislação vigente;
- elevar o nível de conhecimento e da competência profissional dos docentes em exercício;
- contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos nas redes estaduais e municipais do Brasil;
- valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade do ensino.(BRASIL, 2010e)

Levantamos, neste momento, dois eixos centrais de análise:

- A) A partir dessa política, pioneira para a formação de professores das séries iniciais, materializa-se o reconhecimento social de que para ser professor é preciso ter uma formação específica. Nesse contexto, afirma-se que a emergência de uma política de formação de professores é também uma conquista de anos de luta de segmentos da sociedade civil.
- B) A ampliação do acesso à formação específica de professor através de programas que são estruturados (tanto em sua forma como conteúdo) a partir de uma direção adequada ao projeto de sociabilidade proposto pelo capital. A noção de competências, o fato de serem a distância e a própria ideia de formação continuada (ou em serviço) corroboram para a construção de um consenso em torno da concepção de que no mundo flexível de hoje (ou a chamada sociedade do conhecimento) não é mais preciso uma formação com conteúdos e técnicas iguais para todos, mas uma formação que seja capaz de desenvolver as capacidades dos sujeitos individualmente.

À medida que o PROFORMAÇÃO não abrange diretamente a formação de professores de EI, é lançado em 2005 outro projeto, o PROINFANTIL, focando diretamente esses profissionais. Tal política possui um caráter emergencial (a inserção dos estados no programa deve ocorrer até 2010), voltado para a formação e titulação dos professores que atuam (efetivo exercício) nas instituições de EI (creches e pré-escolas) das redes públicas – municipal e estadual – e da rede privada sem fins lucrativos.

4.2.2 Do PROFORMAÇÃO ao PROINFANTIL

É importante compreendermos o PROINFANTIL articulando-o ao contexto geral das reformas educacionais brasileiras, bem como à centralidade que adquire a questão dos processos formativos dos sujeitos dentro de uma nova sociabilidade. As discussões que têm pautado as políticas voltam-se, cada vez mais, para uma lógica “psicologizante” do sujeito, ou seja, cada indivíduo precisa desenvolver suas aptidões, seus talentos, suas habilidades e competências, mas a partir dos valores e hábitos da sociedade capitalista.

O PROFORMAÇÃO foi um programa voltado a certificar um grande número de professores leigos que atuavam no Ensino Fundamental. É importante destacar que este programa não abrangia a Educação Infantil e que esta é considerada pela LDB a primeira etapa da Educação Básica. Por isso, a Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em 2005, lançaram o PROINFANTIL.

Segundo Sonia Kramer a demanda por essa política se dá a partir da constatação de que, ainda em 2005, existiam no Brasil mais de 40 mil professores sem a formação mínima exigida pela legislação (nível médio com formação de professores). A partir da concepção de que esses professores já possuem conhecimentos sobre o universo da Educação Infantil (EI) colocou-se como finalidade do PROINFANTIL o aprimoramento da prática pedagógica deste educador. (Informação verbal)⁶⁸

Os principais objetivos do programa são:

- Habilitar o Magistério para a Educação Infantil os professores no exercício, de acordo com a legislação vigente;
- Elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes;
- Valorizar o magistério, oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal ao professor;
- Contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre zero a seis anos nas instituições de EI. (BRASIL, 2005a, p. 12-3)

Podem participar do programa tanto professores da rede pública quanto aqueles que atuam na rede privada sem fins lucrativos (como instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não). É requisito básico que o professor tenha no mínimo 18 anos (completos até o final do módulo I) e esteja em exercício em alguma instituição de EI por um período prévio mínimo de seis meses.

⁶⁸ ⁶⁸ Assessora pedagógica do programa, em comunicação realizada no dia 11 de janeiro de 2010 durante formação dos tutores do PROINFANTIL do estado do Rio de Janeiro, no Hotel Windsor Guanabara.

O curso funciona na modalidade de ensino a distância, com atividades presenciais, utilizando materiais auto-instrucionais (impressos), atividades coletivas e individuais, e um serviço de apoio à aprendizagem realizado por meio de tutoria e de comunicação permanentes.

A ideia é que o professor cursista estude o conteúdo dos livros por conta própria⁶⁹ e resolva as questões e atividades propostas nos cadernos de atividades, a fim de ser avaliado pelo tutor.

A carga horária total do programa é de 3.392 horas, divididas em quatro módulos (um semestre para cada). Ocorrem encontros quinzenais com o tutor, com duração de oito horas, quando são discutidos os temas da Unidade, tiradas as dúvidas, apresentados vídeos e realizadas orientações.

Há também a “fase presencial intermediária” que ocorre em cada módulo, em que são esclarecidas dúvidas em relação aos conteúdos dos livros, antes da realização da Prova Bimestral 1 e 2. Esses encontros são coordenados pelos professores das Agências Formadoras⁷⁰ e tem um total de 20 horas (10 horas antes de cada prova).

4.2.2.1 *Formação, Proposta Pedagógica e Parcerias*

O PROINFANTIL ocorre a partir do estabelecimento de parcerias entre o MEC, as universidades federais, os Estados e os Municípios interessados. Há uma divisão de funções, em que a União, através do MEC, é a responsável pela elaboração e distribuição do material didático. Os Estados são responsáveis pela certificação dos professores e por isso implementam, acompanham e monitoram as atividades por meio das agências formadoras (chamadas de AGFs), selecionando professores de sua rede de Ensino Médio para “apoiar” os tutores e garantindo o espaço físico para a realização das etapas presenciais do curso. Os Municípios devem operacionalizar o PROINFANTIL por meio da inscrição dos cursistas e da contratação de tutores.

⁶⁹ No Guia Geral, o item 7 – Orientações ao Professor Cursista para o Estudo – é uma espécie de “manual” que contém informações como: onde o professor deve estudar, que práticas de estudo deve ter, número de horas, como ler os livros e resumi-los.(BRASIL, 2005)

⁷⁰ Na estrutura geral do curso, uma das partes que compete aos Estados é a composição das Agências Formadoras (AGF), compostas por nove professores (um de cada área temática do Ensino Médio), um de cada área temática pedagógica, um articulador pedagógico de Educação Infantil (APEI) e um coordenador. Os tutores são de responsabilidades dos municípios.

É importante destacar que, em nível nacional, o Ministério da Educação, através das Secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância e em parceria com as universidades federais, responsabiliza-se pela elaboração da proposta técnica, pedagógica e financeira; pela produção, impressão e distribuição de materiais, pela estratégia de implementação do programa; pela formação das equipes envolvidas; pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação de todas as ações. (BRASIL, 2005a)

Em 2005, primeiro ano do programa, foi realizado um Grupo Piloto nos estados do Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe, sob a coordenação da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), responsável pela implantação e acompanhamento do programa, pela formação de tutores e de professores formadores, entre outras atribuições. Em 2006, ainda sob a coordenação da COEDI, o MEC iniciou o Grupo 1 nos estados de Alagoas, Amazônia, Bahia, Ceará, Piauí e Rondônia.

Somente em 2008 a COEDI deixa de coordenar e acompanhar diretamente o programa passando a responsabilidade para algumas universidades federais. Neste ano, foi iniciado o Grupo 2, nos estados de Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe. A coordenação saiu então da COEDI/SEB e passou para a Secretaria de Educação a Distância-SEED, do MEC.

Em 2009, sob o argumento que de era preciso ampliar suas ações, um maior número de universidades federais fecham acordo de parceria com o MEC para implementação do Grupo 3 nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe.⁷¹

Como afirmam Corsino⁷², Guimarães e Souza (2010, p. 8)

Cabe a ressalva de que a adesão ao programa é uma escolha dos estados e municípios. O MEC é um indutor de políticas educacionais e cada ente federado tem autonomia para optar ou não pelos programas propostos pela União. Cada ente parceiro tem suas responsabilidades e a adesão significa disponibilizar recursos, portanto, incluir o programa nas suas agendas políticas. No caso do Proinfantil, como um curso para professores em exercício na Educação Infantil, é necessário que estados e municípios articulem o programa às suas políticas de Educação Infantil e de formação de professores desta etapa da Educação Básica. Mas a definição do que entra ou sai da pauta das agendas estaduais e municipais tem a ver com inúmeros fatores que vão das questões político-partidárias, passando pela falta de recursos e chegando à falta de esclarecimento sobre a função supletiva dos estados frente aos municípios e dos municípios frente às instituições públicas e privadas de seus sistemas municipais de educação. Sendo assim, nem todos os estados aderiram ao programa.

⁷¹ Os estados que não aderiram ao programa: Amapá, Acre, Tocantins, Paraíba, São Paulo, Espírito Santo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul.

⁷² Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da UFRJ e coordenadora do Proinfantil no Rio de Janeiro.

A concepção de parceria é central para nossa análise, visto ser determinante para o PROINFANTIL. Mesmo não se tratando de uma parceria diretamente feita entre público-privado⁷³, ela será fundamental para acordos e financiamentos dos Municípios e, especialmente, dos Estados junto à União. Assim, o PROINFANTIL também acaba servindo como um interessante “jogo político” para os aliados e, ao mesmo tempo, um alibi contra os governos estaduais e municipais que não aceitam incluir em suas agendas o programa.

Vale ressaltar que pela LDB de 1996 o regime de colaboração entre os entes federados é legal e legítimo, portanto, os Estados e Municípios legalmente têm autonomia para formar seus professores sem ser, necessariamente, por convênio com a União. O que questionamos, neste ponto é o fato de não termos regulamentado o processo de colaboração entre os entes federados gerando, com isso, problemas entre eles e vínculos políticos não tão lícitos.⁷⁴

Neste cenário, podemos dizer que o PROINFANTIL só é possível se houver parcerias, formando, então, uma rede de interesses para que sua implementação se realize. Assim, ganha-se com a política, mas perde-se com o jogo de interesses que perpassam essa ação. Tais fatos evidenciam sua orientação sob os preceitos do neoliberalismo de Terceira Via, em que há um incentivo a parcerias e a uma educação com ênfase no aprendizado ao longo da vida a partir dos pilares da educação burguesa.

Como parte desses pilares temos uma perspectiva educacional centrada na valorização das competências desenvolvidas por cada um em seu contexto social.

A aprendizagem é compreendida como o **desenvolvimento das competências** adquiridas no processo de formação pessoal e profissional por meio da ressignificação dos elementos sociais e culturais, a partir de estreita relação com o contexto em que o indivíduo vive. É, portanto, **um processo articulado à construção da subjetividade, que mobiliza elementos cognitivos, afetivos e sociais.** (BRASIL, 2005a, p. 28, grifo nosso)

Partindo do conceito de competência, mas sem defini-la exatamente, o programa traz elementos que nos ajudam a compreender de forma mais abrangente suas proposições⁷⁵, bem como situá-la no contexto das políticas educacionais dos anos 2000. Nesse sentido, há também uma supervalorização da prática pedagógica, que é definida como:

⁷³ A parceria público-privada se dá à medida que o programa aceita também professores de instituições privadas sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não).

⁷⁴ Chamamos a atenção para o Município do Rio de Janeiro que só aderiu ao PROINFANTIL em 2010 (último ano de adesão ao programa), após a eleição de Eduardo Paes (PMDB) que assume mandado em 2009. No governo anterior (César Maia), apesar de apelo de alguns movimentos da sociedade civil como o Fórum de Educação Infantil, não houve interesse político em inserir o município no programa.

⁷⁵ No capítulo 4 faremos propriamente as análises a partir dos elementos apresentados pelo PROINFANTIL.

É a prática social específica, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente e das atividades didáticas, abrangendo os diferentes aspectos da proposta pedagógica da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. **A prática pedagógica funciona como o ponto de partida para a teoria** e também se reformula a partir dela. **Supõe a análise e a tomada de decisões em processo**, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática. A capacidade de tematizar a própria prática como atividade inerente ao professor reflexivo é fonte de ação que institui e transforma. (BRASIL, 2005a, p. 30, grifo nosso)

A proposta apresenta, ainda, uma concepção de instituição de Educação Infantil entendida como “determinante para a inserção da criança na cultura” (BRASIL, 2005a, p. 28), bem como de educação escolar que tem como fundamento a ideia de que “sua elaboração se faz em condições muito especiais, dadas pelo contato dos alunos entre si e deste com o professor”. (BRASIL, 2005, p. 30)

Podemos então dizer que há uma incoerência entre a concepção de conhecimento escolar e a própria lógica do PROINFANTIL, visto que é um programa de educação/formação de professores a distância e que tem como concepção de educação escolar o contato entre os alunos e educadores.

Outro pilar fundante na proposta é a definição de interdisciplinaridade e de identidade profissional, pois são centrais para a definição do currículo desse programa em que

pretende-se que o Professor Cursista fortaleça sua base de conhecimentos, **aperfeiçoe qualidades e habilidades**, desenvolva sua prática pedagógica e construa conhecimentos, habilidades, procedimentos, **posturas** e atividades [...]. (BRASIL, 2005a, p. 33, grifo nosso)

A partir dos elementos levantados acima, evidenciamos que o PROINFANTIL não altera a marca histórica da formação destinada aos jovens e adultos que não puderam completar sua escolaridade na idade regular. Ou seja, este programa volta-se, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de professores leigos, a partir de uma concepção de educação que desconsidera as relações de classe e, conseqüentemente, as condições sócio-históricas-materiais dos sujeitos. Para tanto, utiliza o argumento das competências e habilidades para também justificar o fato de que formação significa, quase exclusivamente, educação continuada, comprometendo-se com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital.

4.2.2.2 Metodologia e formação para práticas pedagógicas

O PROINFANTIL é um curso semipresencial de formação no nível Ensino Médio de educação, na modalidade Normal que confere diploma para o exercício da docência na Educação Infantil. Tem duração de dois anos, perfazendo um total de 3.392 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 848 horas cada um⁷⁶. Tem como metodologia de trabalho três grupos de atividades:

- A) as coletivas, que são os momentos de estudo em grupo organizados em Fases Presenciais (10 dias/76 horas, no início de cada Módulo, nos meses de janeiro e julho), Encontros Quinzenais com os tutores (8 por módulo, totalizando 64 horas) e Fases Presenciais intermediárias (uma a cada bimestre, totalizando 20 horas);
- B) as individuais, que são o estudo individual dos livros de estudos, os registros reflexivos e as respostas aos cadernos de aprendizagem, o Portfólio (memorial, planejamento diário, registro de atividades), a prática pedagógica, as provas bimestrais e o projeto de estudo;
- C) as de tutoria, que compreendem o acompanhamento do tutor, os plantões dos professores formadores e o serviço de comunicação (é previsto um apoio à aprendizagem a distância, via telefone, via e-mail⁷⁷).

O tutor tem um papel fundamental no PROINFANTIL, pois acompanha não só as atividades auto-instrucionais que o cursista desenvolve a partir dos Livros de Estudo, mas também sua prática pedagógica e outras atividades do curso. “Ele é uma pessoa-chave para ajudar você a cumprir as atividades, acompanhando o seu desenvolvimento ao longo do curso”. Deste modo, “o Professor Cursista pode e deve contar com ele, que tem a função exclusiva de ajudá-lo, estando preparado para assumir esse papel”. (BRASIL, 2005a, p. 47)

Para ser tutor do PROINFANTIL é preciso ser um profissional:

- com **formação pedagógica** em nível superior, preferencialmente, ou **em nível médio com grande experiência no magistério**;
- **experiente** no trabalho pedagógico com crianças em creches, pré-escolas e turmas de Educação Infantil em escolas de ensino fundamental;
- **disponível** para participar do processo de formação fora da sua cidade de origem;

⁷⁶ Nos anexos há dois quadros da distribuição das horas semanais das atividades do cursista.

⁷⁷ No encontro de formação de tutores realizado no Rio de Janeiro em janeiro de 2010 os organizadores do PROINFANTIL admitiram que esse sistema de apoio a aprendizagem a distância (via telefone e e-mail) não tem funcionado como previsto na elaboração do programa.

- **responsável** pelo elo de ligação entre o Articulador Pedagógico de Educação Infantil (APEI), os demais profissionais que compõem a AGF e o Professor Cursista. (BRASIL, 2005a, p. 48, grifo nosso)

Assim, “o Tutor é **aliado e orientador do Professor Cursista** e é a pessoa que acompanha e supervisiona o desenvolvimento de todas as atividades, observando os prazos e, sobretudo, **solidarizando-se com o esforço, o entusiasmo e a participação** do Professor Cursista” (BRASIL, 2005a, p. 49-50, grifo nosso). Esse perfil de tutor proposto pelo programa também nos traz elementos para compreensão da metodologia da proposta e das finalidades dessa política, já que as experiências de pesquisa e de construção do conhecimento desse professor cursista acontecerão a partir da análise da sua própria prática.

Será que para sermos protagonistas na produção do conhecimento precisamos nos limitar a analisar exclusivamente aquilo que fazemos? Essa reflexão a partir da valorização da prática e da experiência pode prescindir de uma reflexão de maneira crítica e teoricamente fundamentada?

As proposições de Nóvoa também influenciam o embasamento teórico que orienta o programa. Segundo ele, o mais importante hoje é criarmos espaços de reflexão para os professores.

[as] práticas de reflexão sempre existiram na profissão docente. É impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem. A questão é tentar identificá-las e construir as condições para que elas possam se desenvolver. [...] Tem que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho e, em particular, e eu insisto neste ponto, criar lógicas de trabalho coletivo dentro das escolas, a partir das quais – através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores. Eu disse e julgo que vale a pena insistir nesse ponto. (NÓVOA, 2001, p. 3-4)

Para Perrenoud (1999b) a formação em pesquisa não prepara para a prática reflexiva. A pesquisa em educação deve ter como objeto os fatos, processos, sistemas educativos e toda modalidade de prática pedagógica. A prática reflexiva exige um olhar para o próprio trabalho e seu contexto imediato, no cotidiano.

Propõe-se, nessa perspectiva, uma “epistemologia da prática” (SCHÖN, 2000), cujo sentido da formação é o pensar o que se faz enquanto se faz. Esta “nova” epistemologia (a da prática), embasa-se nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação.

O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. Sendo assim, a reflexão se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação.

Em Nóvoa (2001, p. 25) temos a ideia de Schön relacionada à formação de professores. Para ele,

a formação do professor não se constrói por acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de construção e reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

No PROINFANTIL as ideias levantadas acima são facilmente identificáveis, à medida que uma das ações mais importantes do programa refere-se ao acompanhamento do tutor da prática pedagógica dos cursistas nas instituições onde eles atuam. Os cursistas planejam este dia em que serão avaliados e os tutores (que são “professores com grande experiência”, mas que só precisam ter Ensino Médio), além de discutirem o planejamento, fazem reuniões de reflexão sobre a prática observada. Nesses momentos, cabe também ao tutor ajudar o professor cursista a “transpor para a sua realidade o conteúdo apresentado na unidade do *Livro de Estudo*” (BRASIL 2005b, p. 35, grifo do autor).

Os Livros de Estudo são impressos e trazem atividades consideradas autoinstrucionais. Organizam-se em dois volumes, sendo que no Volume I, encontram-se as disciplinas da Base Nacional do Ensino Médio e no Volume II, as disciplinas da Formação Pedagógica, específicas da Educação Infantil.

O acervo de livros é composto pelo Guia Geral do PROINFANTIL, 34 Livros de Estudo das áreas temáticas do Ensino Médio que contêm os textos para os estudos individuais; 32 Livros de Estudo das áreas pedagógicas da Educação Infantil (Fundamentos da Educação/FE e Organização do Trabalho Pedagógico/OTP); 32 Cadernos de Aprendizagem, contendo exercícios com base nos Livros de Estudo.

4.2.2.3 *Currículo do PROINFANTIL: entre a valorização do conhecimento do professor e a adaptação à sociedade*

O currículo do PROINFANTIL foi definido por uma equipe de especialistas⁷⁸ com base nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e “em concepções teóricas que orientam a formação dos professores de Educação Infantil”. (BRASIL, 2005a, p. 22)

⁷⁸ O PROINFANTIL, em sua concepção original, era coordenado por Karina Rizek Lopes (Secretaria de Educação Básica), Luciane Sá de Andrade (secretaria de Educação a Distância). A assessoria pedagógica da Educação Infantil é de Sônia Kramer, Claudia de Oliveira Fernandes, Luiz Basílio Cavallieri e Regina Carvalho.

Dividido em áreas temáticas, a proposta dessa organização curricular é que o próprio cursista faça a relação entre as áreas do conhecimento, previstas pelo programa, e a sua prática pedagógica. Valoriza-se, em todos os momentos, os saberes já constituídos pelo educador ao longo de sua trajetória profissional.

De acordo com o Guia Geral (BRASIL, 2005a, p. 23-4) as áreas temáticas são:

- a) Base Nacional do Ensino Médio:
 - linguagens e códigos (Língua Portuguesa);
 - identidade, sociedade e cultura (Sociologia, Filosofia, História e Geografia);
 - matemática e lógica (Matemática);
 - vida e natureza (Biologia, Física e Química);
 - b) Formação pedagógica:
 - fundamentos da educação (Sociologia, Filosofia da Educação, Antropologia e Psicologia);
 - organização do trabalho pedagógico e metodologia.
- A essas áreas, acrescentam-se:
- língua estrangeira (eleita pelo estado para compor o currículo pleno);
 - eixos integradores (espaço de interdisciplinaridade em que os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas são articulados em torno das experiências dos professores cursistas, funcionando como elemento agregador de todas as áreas);
 - eixos temáticos (grandes temas que permeiam as áreas temáticas referentes à formação pedagógica)
 - projeto de estudo (atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica sobre algum aspecto – social, histórico, cultural, ecológico, etc. – de sua realidade local).

O currículo do programa é estruturado a partir da prática do professor cursista. A ideia é que com as experiências, associadas a alguns conteúdos do Ensino Médio e fundamentos pedagógicos, o educador seja capaz de entender a sua realidade local. Assim, pressupõe-se que o professor pode se tornar um “cientista social” ou um “professor pesquisador” à medida que conseguir abordar algum aspecto da sua vida e de seu cotidiano de trabalho relatando-o no projeto de estudo⁷⁹ que deve ser entregue ao final dos dois anos de curso previstos para o PROINFANTIL.

Com isso, não há uma desapropriação, de forma absoluta, do saber. O que existe é uma espécie de “devolução” ao professor dos conhecimentos que lhe são úteis para a atividade que realiza. O saber relacionado à totalidade, ao conjunto, a complexidade do mundo não é o foco da formação desses sujeitos.

Acreditamos que a formação do professor precisa estar pautada na concepção de conhecimento como produção e relação do homem com a própria natureza. Kosik (2002, p. 28) desenvolve essa questão assinalando que a realidade social dos sujeitos se cria na união dialética com o objeto, na prática. Portanto, “o homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria a realidade* humana e se comporta antes de tudo como um ser prático.”

⁷⁹ Do ponto de vista da certificação o PROINFANTIL habilita somente para a atuação profissional na Educação Infantil (creche e pré-escola).

Com isto, é preciso pensar o currículo na inter-relação histórica entre sujeito e objeto, entendendo, assim, o conhecimento como produzido na *praxis*⁸⁰. Isso significa uma relação dialética e não somente uma reflexão sobre as experiências ou autoavaliação da própria prática, como prevê o currículo do PROINFANTIL, em que se

- valoriza as experiências culturais e os conhecimentos prévios adquiridos pelo Professor Cursista em sua prática pedagógica cotidiana, tomando-os ponto de partida para a reflexão e a elaboração teórica;
- inclui a elaboração de um portfólio constituído pelo registro de atividades (planejamento, relato e avaliação da atividade), pelo planejamento diário e por um memorial, por meio do qual o Professor Cursista registra e analisa sua própria trajetória, primeiramente na vida escolar (como cidadão-aluno que não completou a educação básica), depois na construção de sua identidade profissional (como professor não-titulado) e, finalmente, como participante do PROINFANTIL. Desse modo, procura-se enfatizar os elementos positivos que contribuem para o **resgate da auto-estima do Professor Cursista**;
- estimula a participação do Professor Cursista na vida da comunidade e na luta por melhores condições de vida e pelo exercício da cidadania. (PROINFANTIL WEB, 2010, grifo nosso)

A proposta de resgatar a autoestima do professor cursista através de uma educação a distância (mesmo que semipresencial), em dois anos é, no mínimo, curiosa. É preciso questionarmos: o que é valorizar a autoestima desse professor sem a garantia de melhores condições de trabalho, salário e da própria transformação das aprendizagens escolares em benefício da classe trabalhadora?

Pelos fundamentos apresentados, o PROINFANTIL se preocupa em resgatar as histórias de vida dos professores. Entretanto, apresenta pontos de valorização dessas trajetórias a partir de uma secundarização dos conhecimentos e uma ênfase nos comportamentos. Para Perrenoud (1999a, p. 10),

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de *mobilização* dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática.

Os conhecimentos desenvolvidos na prática profissional do professor são fundamentais, mas também os conhecimentos sistematizados e desenvolvidos pela ciência são essenciais para a produção de novos saberes, “posto que todo novo conhecimento pressupõe um anterior. Sendo assim, nenhum método de ensino que se baseie somente na investigação

⁸⁰ Segundo Kosik (2002, p.222) “a *praxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *praxis* do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade.”

ou na resolução de problemas [...] se sustentaria sem a aprendizagem do conhecimento científico já elaborado”. (RAMOS, 2010, p. 108)

À medida que o PROINFANTIL enfoca os saberes constituídos nas trajetórias profissionais de alguma forma indica-se que o senso comum pode ser suficiente desde que “bem direcionado”. Com isso, questionamos a concepção de homem, sociedade, conhecimento e educação que existe em uma proposta de formação de professores que parte de tal princípio. Assim, qual a relação e articulação que se pretende com a integração dos conhecimentos gerais aos específicos e a totalidade? Os conhecimentos (entendidos como produção do pensamento) trabalhados no currículo do programa, na formação desse professor, são reconhecidos em sua gênese?

A fim de ampliarmos a discussão e nos aprofundarmos em questões centrais do programa analisaremos no próximo capítulo, em que medida o PROINFANTIL pode ser considerado uma conquista ou uma derrota.

5 PROINFANTIL: CONQUISTA OU DERROTA?

a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um único operário manual se torne qualificado, mas que cada 'cidadão' possa se tornar 'governante' e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo.
(Antonio Gramsci)

Nos capítulos anteriores delineamos as relações e implicações entre o neoliberalismo de Terceira Via, os acordos e diretrizes dos organismos internacionais e as políticas educacionais implementadas no Brasil, especialmente, nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Constatamos que tais relações repercutiram na configuração de uma nova sociabilidade capitalista, em que uma **nova pedagogia da hegemonia** (NEVES, 2005a) passou a orientar as políticas.

No bojo desses acontecimentos a primeira política de formação de professores para a Educação Infantil é instituída: o PROINFANTIL. Mas, ao mesmo tempo, este programa é uma conquista histórica⁸¹, visto que, representa uma forma de reconhecimento por parte do Estado que a formação de professores voltada para creche e pré-escola precisa ser específica, com um currículo próprio.

Entretanto, embora se trate de uma política oficial, há também de se notar que, mesmo após o PROINFANTIL, muitos municípios, inclusive o do Rio de Janeiro⁸², continuam contratando e realizando concursos para profissionais que atuarão na Educação Infantil (especialmente em creches) sem a formação mínima exigida pela lei (Ensino Médio com o Curso Normal).

Como conquista ou como derrota, o PROINFANTIL possui elementos que precisam ser aprofundados. Elencamos, neste capítulo, três problemáticas centrais para essa análise. Primeiro discutiremos a relação deste programa com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfocando o caráter histórico das políticas voltadas para essa modalidade educacional. Depois, apresentamos aspectos do currículo do PROINFANTIL estabelecendo as relações entre o que se propõe (currículo integrado) e a pedagogia das competências. Buscamos, ainda,

⁸¹ Ressaltamos ainda que a conquista é a política específica para a formação de professores de EI e não a forma como se institui (o PROINFANTIL).

⁸² O Município do Rio de Janeiro lançou em 2007 seu primeiro concurso para Agente auxiliar de creche, em que se exigiu como **formação mínima o Ensino Fundamental**. Ementa nº 3985, de 08 de abril de 2005, publicada no Diário oficial deste município em 11 de abril de 2005 (nº 18, p. 07). Vale ressaltar, que, na ocasião, o vencimento básico para o cargo era de R\$ 461,34 para 40 horas semanais de trabalho.

colocar em análise os fundamentos da concepção de currículo integrado apresentada por essa política. Por último, mas central na análise, abordamos as conquistas e derrotas de termos hoje uma política de formação de professores de Educação Infantil a distância.

5.1 O PROINFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como vimos no capítulo anterior, a base legal que fundamenta o PROINFANTIL restringe-se às relacionadas ao Ensino Médio e a formação de professores. Em nenhum momento o programa faz referência a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que, ao nosso entender, precisa ser discutido, já que esta é uma política direcionada a professores acima de 18 anos sem a formação requerida pela lei.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é voltada a sujeitos que por uma série de motivos não frequentaram ou “abandonaram” a escola na “idade própria” (termo utilizado na LDB nº 9.394/96) e que, anos mais tarde, voltam a procurar esse espaço com objetivos diversos. Como afirma Rummert (2007, p.37)

por um lado, as forças dominantes e as características do atual estágio da produção capitalista não requerem, efetivamente, que a totalidade da população tenha assegurado o direito a toda a escolaridade básica de qualidade [...]. Por outro, a difusão massiva da crença de que a educação constitui a chave de ingresso exitoso na esfera do “têlos da economia competitiva” (Rodrigues, 1998) requer a oferta de simulacros de processos educacionais que propiciem à maioria da população a crença de estar recebendo, do Estado, as oportunidades de superação individual das marcas do modelo socioeconômico.

Assim, a EJA está ligada diretamente a um contexto marcado por condicionantes estruturais e ações de governo que expressam uma correlação de forças por projetos de sociedade distintos. No Brasil, o projeto hegemônico tem implementado para os jovens e adultos ações que visam a distribuição de certificados de modo a construir um “consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1978), fato este que pode ser observado especialmente no Ensino Médio (profissionalizante ou não) e na Educação Superior.

De acordo com VENTURA (2001, p. 52) a Educação de Jovens e Adultos em nosso país tem sua origem e trajetória marcada por duas características: “em primeiro lugar, sempre foi uma educação destinada aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora, e, em segundo, ter-se constituído, historicamente, em paralelo ao sistema regular de ensino”.

Nos anos 1990 temos uma recomposição e aprofundamento da hegemonia burguesa brasileira que passa também a reestruturar o Estado a partir da lógica neoliberal, promovendo

reformas nas quais a educação teve um papel fundamental para os ajustes estruturais. Neste período, acentua-se a ampliação da EJA de forma fragmentada, o que acaba não alterando o fato de, historicamente, ser uma educação marcada por políticas frágeis e aligeiradas, voltadas à correção de fluxo e a indicadores de baixa escolaridade.

A fragmentação das políticas de EJA acontece sob dois principais aspectos: apresentação de projetos pontuais e aceleração dos processos de descontinuidade. Esse modelo de ações de formação voltadas a jovens e adultos de caráter focal também representa a nova configuração do Estado, que promove a ideia de programas fragmentados em substituição à formulação de políticas públicas universais como garantia de direitos. Com isso, modificam-se, igualmente, as relações entre o Estado e a sociedade civil, pois há um movimento de intensificação de parcerias e transferências, especialmente de recursos financeiros, do público para o privado, inclusive, para a execução desses programas.

Com a atual configuração da EJA, o Estado estimula o estabelecimento de relações “tutelares” da sociedade civil com os sujeitos. Tais relações estabelecem-se através do voluntariado. Assim, um número cada vez maior de pessoas passa a “se envolver” para: alfabetizar adultos, ensinar artesanato a mulheres desempregadas, oferecer cursos rápidos de ajudante de pedreiro, enfim, divulga-se a ideia de que o importante é que cada um ajude ao seu jeito. A justificativa para a curta duração dos cursos, oficinas, encontros é a alta taxa de desistência desses alunos, o que acontece até mesmo pelo desinteresse. É preciso desmistificar essa concepção e colocar em análise uma série de determinantes que fazem com que os alunos da EJA saiam tanto do ensino regular, como dos cursos que são oferecidos para essa população.

De fato o problema se inicia muito tempo antes, no ensino regular, que igualmente sofre da ausência de políticas públicas que viabilizem a sua conclusão. Além disso, a complexidade da questão perpassa por caminhos menos retilíneos que os guiados pela simples desistência, pois envolvem inclusive a falta de condições materiais concretas para que grande parte da população possa concluir a educação formal. Como afirma Marx e Engels (2005, p. 53),

o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder 'fazer história'. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material.

Pelo fato de não terem condições materiais básicas de sobrevivência, a história de vida dos discentes da EJA está sempre relacionada ao início precoce no mercado de trabalho. Alguns alunos afirmam que o retorno aos estudos também se deve ao fato de não saberem lidar com os aparelhos domésticos, falarem errado, ou por questões ligadas ao desemprego (informação verbal)⁸³. Enfim, a trajetória de vida desses educandos lhes impõe uma visão resolutiva da escola.

A partir da premissa de que é preciso trabalhar os conteúdos “partindo da realidade dos alunos”, as ações da EJA são construídas no caminho unidirecional de que basta ensinar a ler, escrever e fazer contas. Nessa concepção, esses elementos bastariam para a vida desses sujeitos, que só precisariam ler manuais, receitas ou aceitar as ideias vigentes sem compreender seus fundamentos. A educação é direcionada, então, para ser “redefinida de forma a se concentrar nas capacidades que o indivíduo poderá desenvolver ao longo da vida” (GIDDENS, 1999, p. 78). Nessa perspectiva, estariam os adultos da classe trabalhadora fadados ao fracasso?

O PROINFANTIL também traz a marca histórica da EJA por caracterizar-se em uma política voltada para atender professores trabalhadores com baixa escolaridade. Entretanto, ao mesmo tempo em que carrega tal marca histórica, também é uma conquista, já que atualmente, mesmo fora da “idade regular” é possível o acesso a uma formação mínima para o trabalho com crianças pequenas.

O que destacamos como fundamental é o caráter que acaba assumindo, nos dias de hoje, o PROINFANTIL ou políticas semelhantes. Em nenhum documento deste programa coloca-se o fato de ser destinado a jovens e adultos trabalhadores, mas a todo tempo afirma-se a necessidade da educação ao longo da vida. Este novo paradigma redefine a lógica anterior da EJA como uma educação compensatória.

Neste sentido, divulga-se a ideia de que, tendo ou não certificação, nunca estamos o suficientemente preparados para o mundo atual, que é imprevisível, variável, em permanente transformação, já que, também, é preciso que o sujeito tenha uma maior responsabilidade e participação social, além de escolaridade. Como afirma Di Pierro (2005, p. 1119-20),

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de

⁸³ Relatos de ex-alunos do CIEP Dr. Nelson Hungria (2006), quando a autora ainda era professora do PEJA no Município do Rio de Janeiro. Rummert (2002, p. 118) também contribui com essa discussão, ao afirmar que os alunos da EJA ainda veem na escola a esperança de “alcançar um nível melhor perante a sociedade”; de obter ‘conhecimentos para poder lutar pelos meus direitos’; de tornar-se ‘o exemplo da família’; de melhor compreender ‘a vida, porque quem não sabe é cego, mudo e surdo’”.

participação dos indivíduos **na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis**. A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente. (DI PIERRO, 2005, p. 1119-20, grifo nosso).

A ênfase apresentada na citação de Di Peirro à necessidade de uma “educação continuada ao longo da vida”, associa-se diretamente à ideologia da “sociedade do conhecimento”⁸⁴, que é colocada como fundamento para a atual fase de acumulação flexível do sistema capitalista. Essa concepção permeia tanto os documentos das agências internacionais, advindos principalmente das parcerias com a UNESCO, no que se refere às políticas educacionais, como aparece, de forma recorrente, em documentos governamentais brasileiros.

Na EJA o discurso dominante tem colocado em foco a urgência de uma educação que leve em consideração os saberes dos alunos, e é exatamente o que propõe o PROINFANTIL. Nosso questionamento gira em torno da concepção de que não basta permanecer naquilo que cada um traz de experiência, é preciso entender os fundamentos desses saberes e ampliar os conhecimentos a fim de possibilitar o acesso aquilo que antes não tinha tido acesso. A história do Chico Bento ilustra esse pensamento,

⁸⁴ Conceito discutido nos capítulos 1 e 2.

Ilustração 4 Chico Bento em: O sabe-tudo



Observamos nos quadrinhos que o aluno (Chico Bento) conseguiu demonstrar para a professora que seu saber era mais importante que o dela, ou que, pelo menos, era o necessário para ele. Mas será que ele também não precisa saber quem descobriu o Brasil? E, além disso, quais os fundamentos que geram a ação de cuidar de uma galinha, ou fazer um queijo? E as relações sociais e históricas que justificam, por exemplo, o que determinará o preço desse queijo? Cabe à escola e ao professor mediar os conhecimentos dos alunos com os historicamente produzidos, ou dar uma nota somente para reafirmar os saberes que cada um construiu ao longo da vida?

A ilustração que trazemos com a história do Chico Bento possibilita uma maior compreensão dos próprios fundamentos do PROINFANTIL, afinal, este programa baseia-se exatamente nos saberes que os professores, ainda sem a certificação exigida pela lei, têm.

No PROINFANTIL, a educação é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. Além disso, enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento, possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais e promovendo a auto realização e o desenvolvimento dos profissionais envolvidos. (BRASIL, 2005a, p. 26)

O que significa enfatizar o caráter histórico e cultural do conhecimento associando-o às necessidades sociais de uma sociedade que é de classe? Como pensar em uma educação que promove a “autorrealização” do professor e ocorre a distância? Acreditamos que a ideia de autorrealização relaciona-se a concepção de educação ao longo da vida, o que em uma sociedade de classes ocorre de forma contraditória.

O uso que o capital tem feito para a concepção deste tipo de educação encobre a necessidade de uma formação básica e continuada que tenha um projeto de sociedade diferente do que temos hoje, ou seja, uma educação omnilateral. Como afirma Ciavatta (apud Ramos, 2005, p. 106), a formação integrada, omnilateral, busca

[...] garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

A escola deve ser um local que propicie a todos atividades formativo-culturais, ressaltando que essa cultura não pode ser abstrata ao sujeito, enciclopédica, mas justamente, que necessita fazer parte da história e da vida do sujeito e da humanidade. O conceito de **escola desinteressada do trabalho** não quer dizer ausência de formação profissional e técnica, mas está ligado a uma escola que oportuniza a todos as mais amplas possibilidades de

acesso ao que foi construído socialmente, de poder ser, ao mesmo tempo, “dirigente e dirigido”.

A escola unitária proposta por Gramsci resgata as potencialidades do sujeito em contra ponto à que prepara um “homem-máquina”, interessadamente para satisfazer às necessidades imediatas da burguesia.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e a “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são pré-determinados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha/ escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1991, p. 118)

De acordo com Gramsci, a educação é fundamental na formação do homem e acontece de maneira processual, tanto do ponto de vista de uma escola que prepara um homem de novo tipo a partir dos preceitos do capitalismo, como de uma escola que tem como perspectiva a superação desse modo de produção. O fato é que a escola é mais um espaço no qual é travada a luta pela hegemonia e pelo consenso (OLIVEIRA, 2008).

Frisamos que ao nos referirmos a jovens e adultos que não tiveram uma vida escolar com a linearidade determinada pela lei, a relação entre educação e mundo do trabalho ocorre, muitas vezes, de forma imediata. Como afirma Ramos (2006, p. 185)

Para elas [pessoas jovens e adultas], o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois instrumentalizar para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer.

A iniquidade social brasileira, resultante, dentre outros fatores, da desigualdade na concentração de bens característica dos países de economia capitalista, redundando para os filhos da classe trabalhadora numa precocidade de inserção no mercado de trabalho. Isso ocorre porque muitos, até mesmo antes dos 18 anos, já precisam se sustentar e/ou complementar a renda da família. Desta forma, os que conseguem, através de políticas de EJA, se inserir em algum tipo de educação escolar a veem, muitas vezes, com interesses de suas necessidades mais imediatas.

Essa situação é utilizada até mesmo para justificar as políticas de EJA, nas quais os trabalhadores são colocados na posição de quem precisa refletir sobre o que faz ao longo de

toda a vida. Nesse discurso há evidentes interesses de classe, na medida em que, no caso da EJA, esta educação limita a formação a cursos curtos, divididos em módulos, a distância, com o objetivo de que esses trabalhadores concluam as etapas da educação e não, necessariamente, a plena formação⁸⁵.

O PROINFANTIL também possui essas mesmas características descritas acima, além da marca da privação histórica dos direitos da classe trabalhadora ao ensino formal, tanto no que se refere à formação dos professores, como ao atendimento de uma educação a crianças de zero a seis anos no Brasil.

Educação, como direito, pressupõe políticas públicas (sociais, educacionais e econômicas) que entendam e propiciem um ensino continuado, objetivando superar a concepção de formação que dissocia estudo e trabalho (aqui compreendido na perspectiva ontológica e histórica). Tais políticas públicas devem ser integradas (com uma maior articulação da educação à vida cotidiana, seja no trabalho ou fora dele), de participação (formação integral voltada para a participação do indivíduo nas dimensões política, econômica e cultural da vida social), e de igualdade (superação dos obstáculos a pessoas de distintas classes, gêneros, idades e etnias).

Este novo paradigma, para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade regular, pressupõe uma reflexão acerca do desenvolvimento integral desses indivíduos, propiciando-lhes oportunidades sem distinção ou rotulações discriminatórias. Essa perspectiva relaciona-se diretamente com a concepção de se ter uma EJA centrada no trabalho e não no emprego.

Reiteramos que um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais. Por outro lado, tomar o trabalho somente em sua dimensão econômica reduz o fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos. (RAMOS, 2006, p. 194)

Entendemos, em Marx, que o trabalho, em qualquer sociedade, é condição de vida e sobrevivência dos sujeitos, pois é com ele que o homem transforma os bens da natureza para responder às suas inúmeras necessidades.

O trabalho, como criador de valores uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 1982, p. 50).

⁸⁵ Definimos como plena formação o que discutimos anteriormente acerca da proposta de educação integral, em Gramsci.

Nesta concepção, o trabalho mantém a vida humana não só no sentido material como em seu aspecto histórico e libertário. É no trabalho e pelo trabalho que o homem se reconhece como sujeito, transforma, inventa, recria, educa-se, faz intercâmbio com outros conhecimentos já produzidos, enfim, dá sentido a sua existência biológica, cultural, afetiva e histórica.

Entendemos, então, como afirma Marx, que trabalho é atividade consciente (intencional) do homem sobre a natureza. Nesse ato de agir sobre ela e modificá-la, o homem (também natureza) se constrói.

Segundo Frigotto (1998, p. 29),

independentemente da forma histórica que assume, trabalho e relações materiais de produção social da existência são fundantes da especificidade humana à medida que é pelo trabalho que a espécie humana se reproduz. [...] O ser humano se contrapõe e se afirma como sujeito num movimento e ação teleológica sobre a realidade objetiva. Modificando a realidade que o circunda, modifica-se a si mesmo. Produz objetos e, paralelamente, altera sua maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la. E – o que é fundamental – faz a sua própria história. Toda a chamada história mundial – assegura Marx – ‘não é senão a produção do homem pelo trabalho humano’. É dentro desta compreensão que o sujeito humano em Marx e posteriormente de forma ainda desenvolvida em Gramsci, é entendido não como sujeito individual, mas resultado de um processo histórico, de relações sociais concretas.

Entretanto, no modo de produção capitalista, o homem não trabalha para ele e sim para “outrem”. Isso é o que Marx chama de trabalho alienado, em que “o trabalhador põe a sua vida no objeto, e sua vida, então, não mais lhe pertence, porém ao objeto” (FROMM, 1983, p. 91).

Ao afirmarmos que o trabalho precisa ser o princípio de toda e qualquer proposta pedagógica, significa dizer que ele é também atividade produtiva, determinação ontológica e histórica fundamental da humanidade e modo de existência humana (MÉSZÁROS, 2008). A superação do sentido alienado do trabalho, que toma forma nas sociedades capitalistas como emprego, implica o seu resgate ontológico.

Por outro lado, alguns autores, como Saviani, defendem que a escola não pode perder de vista que o domínio da cultura é um instrumento indispensável para a participação política. Assim,

se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 1986, p. 66)

Essa defesa de Saviani é fundamental quando nos referimos a EJA, afinal, não é o fato de serem alunos trabalhadores que o conteúdo deve ser minimizado. Ao contrário, é preciso considerar as necessidades desses sujeitos, suas trajetórias e histórias, relacionadas à realidade, ao mundo, as histórias da humanidade. Nesse sentido, o currículo escolar destinado tanto para crianças, como para jovens e até mesmo para adultos precisa ter como preocupação central a historicidade do conhecimento. Entretanto, o que temos visto na EJA é uma simplificação dos conteúdos, um resumo e, quando muito, uma associação destes com a prática restrita da atividade produtiva (ou forma de sobrevivência) desses sujeitos.

O PROINFANTIL é um exemplo de política destinada a jovens e adultos, não escolarizados para o exercício profissional, para que retornem à vida escolar pela necessidade de permanecerem inseridos no mercado de trabalho. A concepção de conhecimento escolar presente no Guia Geral deste programa define que o currículo tem como objetivo:

- cria[r] oportunidade para que o saber adquirido com a prática, decorrente da experiência cotidiana de cada Professor Cursista, seja mobilizado e refinado à luz dos conhecimentos aprendidos e das orientações teóricas assimiladas;
- procura[r] conjugar a unidade dos conteúdos veiculados com a possibilidade de adequação destes às peculiaridades regionais e locais, às especificidades de cada instituição de educação infantil e às diferenças individuais dos professores cursistas. (BRASIL, 2005a, p. 40)

A citação acima evidencia que a intenção primordial do programa não é proporcionar a compreensão geral da vida social para depois instrumentalizar o sujeito para o exercício profissional (RAMOS, 2010). Pelo contrário, o foco é o próprio exercício profissional, ou a prática instituída deste professor que determinará os conhecimentos que serão válidos ou úteis de se discutir no curso, assim como, a sua “realidade” local que influenciará nestas “escolhas”.

De fato, o curso se estrutura para esses jovens e adultos de modo que esse professor se “conscientize” de que é preciso refletir, avaliar e modificar a sua prática. Sendo assim, fica exposta uma importante incoerência interna em sua concepção: ao restringir seu currículo aos conhecimentos da prática, o PROINFANTIL igualmente pressupõe que tal profissional não tem uma boa prática pedagógica, pelo fato de não ter uma certificação legal. Deste modo, ao mesmo tempo em que o PROINFANTIL referenda, ele também questiona a prática dos professores cursistas.

No que se refere à concepção de prática pedagógica o currículo deve:

- propõe[r] uma formação concreta, contínua e relacionada à prática do Professor Cursista, abrindo espaço para que este tenha oportunidade de participar ativamente no processo de organização da atividade pedagógica e de aprender os conteúdos do Ensino Médio, percebendo-os também com olhos de quem terá de planejar e efetivar seu trabalho didático pedagógico de ensino;

- inclui[r] mecanismos de intervenção na prática cotidiana do Professor Cursista, como parte integrante do curso, contribuindo para que o processo de titulação tenha impacto efetivo sobre a instituição de educação infantil;
- trabalha[r] com uma concepção ampliada de prática que se reporta à prática pedagógica e não à prática docente ou supervisionada;
- estimula[r] a dimensão instituinte da prática, orientando o Professor Cursista a ler os textos e fazer as atividades de estudo a partir da reflexão sobre a prática na instituição e dentro dela, desenvolvendo essa prática à luz dos conhecimentos construídos no decorrer dos seus estudos. (BRASIL, 2005a, p. 42)

A perspectiva apresentada pelo PROINFANTIL inclui o professor na necessidade de participar e se engajar na política da escola, fazendo desta ação também uma prática pedagógica. Por outro lado, parece desconsiderar os fatores multideterminantes dos sujeitos e seus contextos histórico-sócio-culturais ao não vislumbrar o fato de que esse professor não precisa ser só dirigido, mas também dirigente. Como afirma Brandão (1981, p. 60)

Do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto ‘a todos’, ‘à Nação’, ‘aos brasileiros’.

Dessa forma, a homogeneização da ideia de que não existem classes, mas indivíduos isolados com suas competências e suas esferas privadas, cria a necessidade de se tenha um modelo educacional que valorize essas competências e habilidades tendo em vista, sempre, o mercado de trabalho.

5.2 O PROINFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O CURRÍCULO INTEGRADO

No capítulo 1 constatamos que a noção de qualificação, especialmente no final dos anos 1980 e início de 1990, passa a ser substituída pela concepção de competências. Isso sucede a partir das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho subsidiadas em um novo modelo de acumulação de capital, associado a um sistema de regulamentação política e social distintas. Com isso, os documentos oficiais (tanto os de orientação internacionais como os construídos no Brasil, sob essa égide) passam a enfatizar a necessidade de um enfoque na formação dos sujeitos a partir da noção de competências individuais.

A noção das competências se transforma no principal referencial, especialmente no que se refere à Educação Profissional, das políticas educacionais brasileiras, difundindo-se a

ideia de que somente com ela seria possível uma superação do modelo educacional atual, que é disciplinar, conteudista.

Para Perrenoud (1999a) as competências estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais e a explicação mais evidente para o uso das competências na escola é o fato de que a escola precisa modernizar-se e se inserir na “corrente dos valores da economia de mercado” necessários ao mundo do trabalho hoje. Nesse momento, o autor enfatiza a diferença entre qualificação (ligada a ideia de uma formação igual para todos) e competências (associada a concepção de que é preciso um tipo de formação para cada um).

No campo profissional, ninguém contesta que os empíricos devam ser capazes de “fazer coisas difíceis” e que passem por uma formação. A noção de qualificação tem permitido por muito tempo pensar as exigências dos postos de trabalho e das disposições requeridas daqueles que os ocupam. As transformações do trabalho – rumo a uma flexibilidade maior dos procedimentos, dos postos e das estruturas [...] levaram a enfatizar, para qualificações formais iguais, as competências diferenciadas, evolutivas, ligadas à história de vida das pessoas. (PERRENOUD, 1999a, p. 12)

É importante ressaltar que o aspecto formativo apresentado na pedagogia das competências referente à história de vida das pessoas, considera igualmente os saberes e experiências dos sujeitos o que, evidentemente, não podemos tomar como algo irrelevante. Entretanto, em uma sociedade de classes, basta considerarmos a história de vida das pessoas, individualmente?

Perrenoud (1999a) chama atenção para a urgência de uma mudança de cultura na educação. Para ele, o debate sobre as competências incita a necessidade de repensarmos o papel da escola a partir da estruturação do currículo pensado em: “cabeças bem-cheias ou cabeças bem-feitas”. A primeira, parte do pressuposto de que é preciso uma formação com muitos conteúdos e espera-se que, ao longo da vida, o sujeito construa competências, para lidar com situações do dia a dia, por si só. Em contra partida, um currículo baseado na ideia de cabeças bem-feitas, secundariza os conteúdos (que são conhecimentos historicamente produzidos) em função de que se ensine comportamentos, ou seja, somente atitudes que estejam diretamente relacionados a alguma utilidade prática e universal.

Deste modo, na perspectiva das competências, “cabeças bem-feitas” significa, também, estar preparado para lidar com os imprevistos que surgem no processo de trabalho e na vida. Todos precisam saber o que fazer em situações inesperadas.

A escola, então, deve preparar os sujeitos para essa instabilidade a fim de produzir homens e sociedades globais, que tem como discurso o respeito às diferenças, às aptidões naturais.

Nesse contexto, as reformas educacionais iniciadas em 1990 têm como foco a proposta da pedagogia das competências que se refere, basicamente, ao desenvolvimento de **capacidades de aprendizagem**. Berger (apud Ramos 2002, p. 161) diz que “a finalidade da Educação Básica seria ‘a constituição de competências cognitivas, afetivas e sociais que promovam o desenvolvimento da pessoa e qualifiquem o jovem para o trabalho e para a vida em sociedade’”. Como afirma Ramos (2010, p. 57), “a ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é a de que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego”.

A partir da definição de Ramos fica evidente a relação que se estabelece entre a Pedagogia das Competências e o PROINFANTIL. Afinal, essa política reúne a necessidade da formação dos professores de EI e a instabilidade de emprego gerada pela falta de certificação.

Não se trata, portanto, só de um programa de governo, mas de um modo de difusão da nova sociabilidade sob os moldes do capital, uma vez que ao constituir o apelo subjetivo que redundava em “ser-do-trabalho”, “ser-do-emprego”, ou ainda, “ser-do-mercado”, a pedagogia das competências coopera com a construção de uma **nova pedagogia da hegemonia** (NEVES, 2005a), em que se forma para um exercício profissional pragmático/ imediato.

Embora as competências não apareçam objetivamente no texto do PROINFANTIL, certamente embasam seu currículo, cujo princípio geral é integrar ensino-serviço. Desta forma, as competências permeiam a definição da política, à medida que esta “nega as metanarrativas e a potencialidade de transformações macroestruturais, em benefício de microrrelações e das mudanças pontuais” (RAMOS, 2010, p. 69)

Nesse sentido, os conhecimentos ficam a elas submetidos. Afinal, somente interessarão os conteúdos que permitirem a formação de competências e habilidades. O papel do currículo, assim, é o de transformar as antigas disciplinas em problemas e projetos com temas relativos à vida dos alunos, para que cada um encontre meios para resolvê-los.

As competências são, então, delimitadas pela utilidade que têm os conhecimentos na realização de ações práticas, ou seja, primeiro definem-se as competências necessárias para o cotidiano do sujeito e depois se selecionam os conteúdos exclusivamente necessários para que o aluno seja formado e qualificado para desenvolver *suas* capacidades. Valorizam-se qualidades e/ou qualificações individuais, como: iniciativa, criatividade, capacidade de adaptação, flexibilidade, capacidade de solucionar problemas e lidar com o inesperado.

Por esse pensamento, o conhecimento só é válido quando útil. Desta forma, a relevância do processo educativo não está no conteúdo em si, mas no desenvolvimento do estudante na capacidade de apreensão. Assim, o fundamento epistemológico que orienta a

pedagogia das competências e, conseqüentemente, o PROINFANTIL, é o pragmatismo⁸⁶. Como afirma Ramos (2010, p. 132),

[...] pode-se identificar o pragmatismo como uma corrente filosófica que pretende, muito mais, ultrapassar os problemas do que enfrentá-los. Por isso, pela concepção e critério de verdade [...], o pragmatismo acaba se constituindo numa filosofia do senso comum.

No caso do PROINFANTIL, ao propor que o professor cursista seja ativo, com ênfase na ação individual dos sujeitos, evidencia-se uma responsabilização dos trabalhadores pelas transformações e/ou manutenções do que se vive no mundo. Isso fica também evidente quando se tem uma supervalorização da prática em detrimento da teoria, guiados pelo propósito de que é preciso que cada um perceba as mudanças que precisa realizar em seu cotidiano do trabalho. Assim,

O desejo de crescer como pessoa e como professor é uma característica fundamental do bom educador, que não perde chances de, cada vez mais, estudar, refletir e praticar. [...] O Programa vale-se dos benefícios da formação em serviço, que torna possível a reflexão teórica sobre a prática do Professor Cursista, considerando as características, as necessidades, os limites e as facilidades apresentados pela instituição em que atua. Dessa forma, a própria instituição de Educação Infantil torna-se o lugar privilegiado de formação do professor, com efeitos significativos sobre a sua prática pedagógica. (BRASIL, 2005a, p. 7 e 14)

À medida que o PROINFANTIL enfoca quase que exclusivamente os saberes constituídos nas trajetórias profissionais, impõe, igualmente, que o senso comum pode ser suficiente, desde que “bem direcionado”. Nessa perspectiva, o currículo fica restrito à reflexão sobre as experiências, pois são essas que valem. Com isso, também há uma difusão da ideia de que no mundo flexível de hoje não existem verdades absolutas, elas são sempre relativas. Os conhecimentos só são válidos quando úteis para resolver alguma situação do cotidiano e, portanto, a aprendizagem é uma apropriação privada do conhecimento. Como afirma Ramos (2010, p. 118-9),

Incorporando a ideia da construtividade do conhecimento, as competências seriam essas estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados.

Segundo, Perrenoud (1999a), então, cabe à educação e a escola exercitar a **transferência de conhecimentos** de uma situação para outra. O autor afirma, ainda, que nenhuma ação é a aplicação única de saberes, mas a **transferência de saberes**, o que

⁸⁶ O pragmatismo é uma corrente filosófica que surge no final do século XX baseada na utilidade do conhecimento. Há uma valorização desta em relação à teoria. O assunto é muito bem trabalhado em Ramos (2003, 2008 e 2010).

pressupõe um funcionamento mental complexo e a **mobilização de recursos**. Constitui-se, assim, o conceito de competência como construção social de dimensão subjetiva (referente à mobilização de recursos) e social (ação, desempenho). Desta forma, toda competência estaria fundamentalmente relacionada a uma prática social.

Para Perrenoud (2000) o fato de muitos conhecimentos serem ensinados fora de um contexto de ação, resulta na falta de sentido para os alunos. Com isso, os educandos acumulam saberes para as provas, mas não mobilizam o que aprenderam em situações reais.

Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos – eruditos ou não – na ação: eles constituem recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. (PERRENOUD, 1999a, p. 53)

No que se refere especificamente à organização, o currículo por competências não é disciplinar estruturando-se, geralmente, por módulos (como no caso do PROINFANTIL). A ideia é que cada módulo seja um conjunto de conteúdos e atividades para a formação de habilidades. Como não se estrutura a partir de disciplinas, o currículo por competências é também chamado de integrado, pois, em tese, expressa uma integração de conteúdos.

No caminho de tal questionamento, entendemos que a proposta de currículo integrado precisa ter como referencial a perspectiva de formação politécnica que pretende romper com as atuais concepções de homem, educação, sociedade, trabalho. Além disso, objetiva transformar esta sociedade que fragmenta os sujeitos. Como afirma Rodrigues (1998, p. 104), a “concepção de formação politécnica busca trabalhar (fundamentalmente) na direção da (re)construção da liberdade no trabalho, através do domínio prático e intelectual sobre a totalidade dos processos de trabalho”.

Nesta direção a formação politécnica relaciona-se diretamente com o domínio do que fundamenta cientificamente as diferentes técnicas que estão presentes na sociedade e no processo de trabalho atual. Não se trata, então, de uma educação que “forma” executores de tarefas, mas homens com desenvolvimento omnilateral, com visão de totalidade da prática social e produtiva⁸⁷.

Ensina-nos Machado (1990, p.60) que a concepção politécnica de educação

pressupõe também a redefinição da chamada cultura geral, acadêmica, genérica e alheia aos processos fundamentais da vida social [...]. Não se trata de aumentar mecanicamente o volume dos conhecimentos, mas redefinir os métodos da

⁸⁷ Segundo Machado (1991, p. 126), “[os conhecimentos desenvolvidos por Marx] permitiram-lhe ver, de um lado, que a história não tem retorno, não tendo sentido reclamar por uma recuperação da universalidade do trabalho artesanal; por outro, que a universalidade a ser alcançada com o desenvolvimento técnico e científico será muito superior àquela, atingindo uma dimensão jamais alcançada pelo gênero humano”.

abordagem, os quais demandam que o processo acadêmico inteiro esteja de forma apropriada.

Educação politécnica significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da realidade concreta. Essa visão atrela-se a concepção de que um outro projeto de sociedade requer uma ampliação da visão da realidade que se vive para além de sua aparência.

A concepção de currículo integrado (embasado no conceito de educação politécnica) tem em vista três pressupostos básicos: a necessidade de uma formação omnilateral; a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; a integração de conhecimentos gerais e específicos. Desta maneira, “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”. (RAMOS, 2005, p. 116)

A compreensão do homem como ser histórico pressupõe uma formação que integra todas as dimensões da vida, sendo elas o trabalho (em seu sentido ontológico), a ciência (entendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade) e a cultura (valores éticos e estéticos da formação). Para tanto, é preciso ter o trabalho como princípio educativo, considerando, sempre, o ser humano como produtor de sua realidade.

Para Ramos (2005, p. 119), “ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana”. Portanto, na concepção de currículo integrado orientado pela educação politécnica há uma relação direta entre formação geral, técnica e política a partir da concepção de trabalho como princípio educativo.

Neste cenário, a compreensão da dimensão ético-política do currículo do PROINFANTIL nos permite dizer que, apesar de se definir com um currículo integrado, na verdade, estrutura-se a partir da lógica da pedagogia das competências, mas com eixos integradores. A relação com a prática como determinante para a estruturação do currículo e sua limitação a ela permite-nos concluir que esta política segue os moldes da reforma educacional iniciada no Brasil nos anos 1990 sob a égide do grande capital.

Essa reforma é estratégica ao atingir também os professores, visto que, de fato, eles é que realizarão, ou não, as mudanças de paradigmas educacionais pretendidos pelo MEC, por meio de suas práticas cotidianas. Fica evidente que se espera como resultado, com políticas como o PROINFANTIL, que um maior número de professores obtenham a certificação exigida pela lei, mas, também, que esses “novos” professores tenham condutas e

desempenhos esperados e determinados pelo programa, ou seja, formando o maior número de crianças possível dentro dos paradigmas que os formaram.

Por outro lado, buscamos reafirmar a necessidade de uma política de formação de professores de Educação Infantil voltada à formação integral (omnilateralidade) dos sujeitos; uma educação que tenha como centralidade o ser humano e suas relações com a natureza; uma educação cuja seleção de conteúdos de ensino tenha como base uma formação ampliada (ciência, tecnologia, trabalho e cultura) e, não somente, vinculados a um cotidiano imediato como aprender hábitos de higiene para ensinar às crianças ou compreender que a brincadeira é importante para essa faixa etária. É preciso que o professor compreenda a realidade que o cerca além de sua aparência fenomênica, mas também as relações de classe, a lógica da política social e educacional de hoje e de ontem (mesmo que não ensine diretamente esses saberes às crianças), entre outros.

Deste modo, acreditamos que o currículo deveria estruturar-se de modo integrado tendo como referencial a perspectiva de formação politécnica, objetivando transformar esta sociedade que fragmenta os sujeitos. Assim, na formação integral o conhecimento seria entendido como produção do pensamento pelo qual se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva.

Além do currículo estruturado a partir de competências outro elemento central para compreendermos o PROINFANTIL, em suas múltiplas determinações, é a proposta de ser desenvolvido nos moldes da educação a distância. Deste modo, analisaremos esta opção metodológica buscando entender os elementos que fundamentam a escolha de uma política de formação de professores de Educação Infantil que opta, no contexto histórico atual, por esse tipo de educação.

5.3 O PROINFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EaD) tem sido amplamente discutida, divulgada, elogiada e criticada por diferentes setores da sociedade. Sua ampliação e visibilidade ganham força no Brasil na década de 1990 por se apresentar como uma possibilidade de economia de gastos, de ampliação na oferta e acesso à educação, e por fazer parte das orientações dos organismos internacionais.

A primeira lei da educação que reconhece a EaD é a nº 9.394/96 através do artigo 80. (BRASIL, 1996). O Decreto nº 6.522/05 que regulamenta esse artigo define EaD como uma

“modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”

Pela legislação atual a EaD é permitida na Educação Básica para crianças somente como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. Entretanto, na educação de jovens e adultos e em cursos técnicos é permitida sem restrições.

O PROINFANTIL é um programa de formação de professores integrado ao Ensino Médio fazendo parte tanto da Educação Básica como da Educação Profissional⁸⁸. Por caracterizar-se como política emergencial voltada para jovens e adultos, o programa tem a permissão legal para realizar-se a distância.

A justificativa utilizada pelo programa em relação a EaD é o fato deste tipo de educação possuir diversas vantagens, sendo elas:

- o programa de ensino é realizado no local em que o aluno se encontra, ou seja, em casa ou no trabalho, não exigindo que ele se dirija para onde a escola está situada. Assim, o ensino a distância abre oportunidade para as pessoas estudarem, independentemente do local onde fica a residência, em áreas rurais e/ou de difícil acesso. Atende, ainda, a pessoas que estariam impossibilitadas de assistir a aulas por razões de trabalho, questões familiares ou outras dificuldades. **O ensino a distância promove, portanto, a igualdade de oportunidades** garantindo, inclusive, que o material elaborado chegue a um grande número de alunos;
- nessa modalidade, o aluno pode unir o estudo ao seu trabalho, o que torna a aprendizagem mais significativa e interessante, porque, acontecendo em um **contexto da vida real**, a motivação tende a ser maior;
- além disso, a aprendizagem pode ocorrer continuamente durante todo o ano, sendo mais eficiente do que quando os alunos têm de se deslocar de suas casas para assistir a um curso promovido em local muito distante e apenas num determinado período;
- no ensino a distância, existe uma **divisão de trabalho entre aqueles que elaboram materiais e aqueles que ajudam os alunos a utilizá-los**. Os materiais são elaborados por equipes de especialistas em conteúdo e de especialistas em aprendizagem na modalidade do ensino a distância. A partir da vasta quantidade de informação de cada campo do conhecimento, a equipe de elaboração seleciona cuidadosamente o conteúdo, organizando as informações em módulos e unidades lógicas e inteligíveis para facilitar a aprendizagem. Para orientar os cursistas na utilização desses materiais, há equipes atuando em nível nacional, estadual e municipal com atribuições específicas que estão descritas ao longo deste documento;
- o ensino a distância permite que esses materiais, de excelente qualidade e elaborados por especialistas, cheguem a um grande número de alunos. O processo de produção do material pela equipe de especialistas resultou em conteúdos de melhor qualidade do que se fossem produzidos isoladamente. Assim, esse material pode ser disponibilizado para todos equitativamente;
- apesar de o investimento financeiro para a produção do material e sua implementação ser grande, considerando a enorme quantidade de alunos atingida, **seu custo médio é mais barato que o custo dos métodos convencionais**. (BRASIL, 2005a, p. 15-6, grifo nosso)

⁸⁸ Vale ressaltar que o fato do PROINFANTIL ter o Ensino Médio integrado à formação profissional, não significa que haja necessariamente uma integração, ou seja, que o currículo se inter-relacione com as dimensões da vida (trabalho, ciência e cultura) (RAMOS, 2005).

Alguns elementos da citação acima precisam ser analisados com o objetivo de entendermos as proposições da EaD no PROINFANTIL para além da aparência. O primeiro ponto é o argumento de que o ensino a distância promove a igualdade de oportunidades. De fato, este tipo de educação amplia o acesso, mas será que podemos considerar que esse aumento de vagas ou o maior acesso signifique igualdade de oportunidades? Será que a igualdade de oportunidades se restringe a uma formação em larga escala?

O segundo destaque é uma observação quanto a uma possível incoerência interna no programa. A todo o tempo o PROINFANTIL ressalta que a formação de professores deve ser centrada na prática, nas experiências de cada um. Entretanto, propõe uma formação a distância que possibilita, portanto, poucos processos de discussão e encontros que deem conta das relações subjetivas e da multiplicidade de conhecimentos que se constrói na relação com o outro.

Oliveira (2009) afirma que a EaD reforça a conservação das relações dominantes difundindo as competências, as habilidades e os valores necessários a formação de indivíduos para a coesão social capitalista. Existem, felizmente, contradições nesse processo, mas os fundamentos e ações previstas por essas políticas cada vez mais se estruturam de modo a convencer os sujeitos de que as mudanças possíveis na sociedade dependem de cada um.

Identificamos como forte elemento de contradição na justificativa do PROINFANTIL para o ensino a distância o fato de também ser semipresencial. Quinzenalmente os tutores realizam encontros com seus grupos de professores cursistas a fim de receberem o material para correção (esses materiais são os cadernos referentes a cada módulo elaborados pela coordenação nacional do programa) e tirar dúvidas. Nesse sentido, questionamos se a presença obrigatória do professor cursista nesses encontros quinzenais também não é uma forma de admitir que a EaD é falha. Nesta mesma linha de análise, como não dizer que o PROINFANTIL também optou por um ensino a distância, pelo fato de representar um significativo corte de gastos, afinal, há tutores (sendo exigido somente o nível médio com formação de professores e grande experiência de trabalho) e não professores; há agências formadoras e não espaços (escolas, universidades...) destinados a esse tipo de ensino; há materiais auto-instrucionais e não bibliotecas.

Como única possibilidade de retorno à escola para muitos sujeitos, a EaD no PROINFANTIL é mais um meio de se ter uma formação voltada para um homem empreendedor e colaborador (elementos que configuram a **nova pedagogia da hegemonia**). O fato é que precisamos discutir o que determina ou o que tem determinado a expansão da

EaD no Brasil e, em especial em políticas de formação de professores. Um fator que tem sido determinante para essa ampliação é o cunho mercadológico fortemente presente na EaD.

Como afirma Torrez

a banalização do processo educativo, que subjaz nas tão propaladas “facilidades” da EaD, pode servir de alerta sobre a forte possibilidade de mercantilização dessa modalidade de ensino, cujas características proporcionadas pelas TIC – velocidade e “massividade” – tendem a favorecer esse processo.(TORREZ apud NORONHA, 2011)

Oliveira (2008) contrapõe a ideia de democratização do acesso à educação pela EaD a responsabilização que se dá aos sujeitos hoje pelo seu “sucesso ou fracasso”. Para ela,

Concomitante à perspectiva de democratização do acesso, nos marcos limitados a que tais políticas se circunscrevem, reforça-se o ideal de igualdade de oportunidades, ou seja, de responsabilização dos indivíduos pela escolarização (muitas vezes ruim), apostando-se na possibilidade de atenuar as desigualdades, e não superá-las. (OLIVEIRA, 2008, p. 158)

É importante destacar que o PNE (BRASIL, 2001) apresenta grande ênfase na necessidade de formação de professores em EaD. Assim, prevê que é preciso “iniciar, logo após a aprovação do plano, oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica”. (BRASIL, 2001) Se, neste período, já se discutia a necessidade de uma formação de professores de nível superior para todos, como ainda existem profissionais sem a Educação Básica completa? A melhor forma seria então expandir essa formação através da EaD, tendo também em vista o fato de ser mais rápida, barata e, sob o argumento de que esse professor (no caso do PROINFANTIL) já tem a experiência do trabalho, o instrumental.

Para Silva Júnior, Kato e Santos (2010, p. 41),

[que] racionalidade informa as políticas públicas para a formação de professores por meio da EaD? Estamos diante de um Estado e de uma educação reformados, num contexto de universalização do capitalismo e de sua conseqüente mudança no metabolismo social. Trata-se de uma racionalidade mercantil e instrumental, exigindo pedagogias cognitivistas para a concretização do novo paradigma da educação brasileira, sob a batuta da Seed..

Observamos, então, que a conjuntura em que se expande a EaD no Brasil é parte da lógica de minimização de custos e de maximização da eficiência que, tendo suas origens no mundo empresarial, faz parte do novo tipo de Estado que se coloca como gestor.

As proposições de políticas educacionais, nesse cenário, partem da concepção de que o conhecimento que deve ser valorizado é o prático e útil para o cotidiano de cada um. Entretanto, vale ressaltar que as políticas de formação a distância são estruturadas com uma lógica, com materiais e metodologia iguais para todos. Então, onde fica a especificidade, o

contexto e a necessidade de cada aluno? Como compreender um discurso que propõe uma educação que integre os conhecimentos e as “realidades” dos educandos, mas, ao mesmo tempo, estabelece previamente e fortemente os conteúdos e exercícios que devem ser trabalhados pelos alunos nos dois anos de curso (no caso específico do PROINFANTIL)?

Nesse sentido, fica evidente o caráter instrumental das políticas de EaD no Brasil, em que há uma acentuação do pragmatismo sob o argumento de que esse paradigma, centrado no logicismo e na busca do consenso, possibilita o estabelecimento dos nexos necessários entre os fenômenos sociais, na qual o indivíduo está inserido.

Essa lógica põe em foco a necessidade de respostas práticas aos problemas imediatos, tirando o foco do sujeito em sua história, sem que haja questionamentos das contradições presentes na realidade social. Valoriza-se o conhecimento prático e instrumentalizável difundindo uma adaptação do indivíduo às mudanças sociais, sem que se tenha um questionamento das razões que produzem essas transformações. Como afirma Silva (2010, p. 95),

nós nos opomos a tal perspectiva [pragmática], uma vez que ela tende a circunscrever a esfera formativa do ser social em um paradigma político centrado no logicismo e na busca do consenso, tomando a realidade social como naturalmente dada, ou, ainda, como metafísica. O conflito tende a ser compreendido como passível de ser superado em consensos produzidos por meio de uma (pseudo)democracia comunicativa, sem que haja questionamentos das contradições que se produzem na nossa realidade social por meio de relações sociais que se materializam em práticas sociais as mais diversas ou díspares.

Justifica-se a urgência de ampliação da educação escolar (mesmo que a distância) pela necessidade do mundo atual de valorização de competências múltiplas, do trabalho em equipe, do desenvolvimento da capacidade de aprender e adaptar-se a novas situações. Esses seriam os elementos que deveriam constituir a educação escolar, afinal, afirma-se que para “sobreviver” na sociedade e integrar-se ao mercado de trabalho nos dias de hoje, o indivíduo precisa desenvolver a capacidade de autogestão (capacidade de organizar o seu próprio trabalho), a resolução de problemas, a adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, a assumir responsabilidades e aprender por si próprio.

Como vimos no capítulo 1, a nova agenda do neoliberalismo de Terceira Via enfoca que a responsabilidade pela empregabilidade, na sociedade atual, deve-se, fundamentalmente, ao indivíduo. Essa característica acentua-se com a expansão da EaD, afinal, dissemina-se a ideia de que não tem formação/certificação quem não quer, pois existem facilidades (como estudar em qualquer lugar e hora) que, nessa perspectiva, justificariam o “sucesso” de uns e o fracasso de outros.

Especificamente para a formação de professores o argumento acima é ainda mais perverso, pois a todo tempo afirma-se que a oportunidade é dada (pelo Estado ou por instituições filantrópicas e por instituições particulares que oferecem bolsa de estudo ou preços supostamente acessíveis a esses profissionais) para que o professor aumente a sua titularidade e “invista” na sua formação. Entretanto, o pensamento hegemônico difunde a ideia de que os professores, hoje, são desinteressados, só querem fazer greve (os de instituições públicas) e reivindicar melhores salários.

Os meios de comunicação se encarregam de divulgar amplamente essa ideologia, buscando o consenso de uma sociedade que supostamente não tem classe. Deste modo, em uma sociedade sem classes, o foco passa a ser as relações, as miudezas do cotidiano de cada um, cujo eixo central não é mais a relação capital-trabalho (SANFELICE, 2010).

A ascensão da EaD precisa ser considerada dentro desse contexto, afinal, a **nova pedagogia da hegemonia** também indica que é preciso uma reformulação geral nos currículos e metodologias de ensino. O foco passa a ser a formação inicial e de professores com ênfase na aquisição de competências e habilidades.

Vale ressaltar que essas transformações devem ocorrer de modo a diversificar a oferta e adaptá-las (e, conseqüentemente também os sujeitos) às novas demandas do capital, afinal, ser flexível, adaptável, é uma condição da pós-modernidade. Como afirma Sanfelice (2010, p. 115), os objetivos práticos desta concepção, seriam, entre outros,

Induzir à percepção de que suas qualidades são geradas pela capacidade suprema de se autogovernar e de que é possível defini-las independente das condições concretas que nos envolvam. Uma literatura de auto-ajuda que confirma o individualismo.

Cabe a educação difundir novos hábitos mentais e comportamentais e, para tanto, o professor precisa ser formado dentro desta concepção. Na verdade, é preciso que ele tenha em mente que seu papel na sociedade hoje é formar valores e percepções inerentes a ideia de que não há, e não é desejável que existam, conflitos na sociedade. As dificuldades podem ser, facilmente, mas em diferentes graus, superadas com a contribuição de cada um.

À formação inicial ou profissional de professores caberia ser mais flexível, de acordo com o mundo globalizado. A EaD encaixa-se nesses “novos padrões”, em que se diz não ter padrões, difundindo e consolidando uma educação que forma o novo intelectual necessário à coesão social.

No PROINFANTIL essas características ficam evidentes, à medida que segundo o programa o professor precisa ter os seguintes domínios:

- A. Reconhecer-se como profissional da educação;
- B. Promover a educação para a cidadania, para a paz e a solidariedade humana;

- C. Compreender a instituição de Educação Infantil como espaço coletivo, em parceria com a família e a comunidade, de educação e cuidado de crianças com idade entre 0 e 6 anos;
- D. Promover ações que assegurem um ambiente saudável, higiênico e ecológico na instituição de educação infantil;
- E. Comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento das crianças;
- F. Dominar o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar/educar as crianças;**
- G. **Dominar estratégias** de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2005a, p.33-9, grifo nosso)

Ao novo intelectual, formado também pelo PROINFANTIL, cabe dominar o instrumental para fazer o seu trabalho (ou manter o seu emprego) de modo que as crianças sejam bem cuidadas e educadas sob a nova égide do capital. É evidente que, para isso, uma EaD é o suficiente, pois nela é possível que se difunda os padrões básicos necessários ao funcionamento de uma creche e/ou pré-escola que permita uma educação para a “cidadania”.

É preciso, no entanto, como fazem Frigotto e Ciavatta (2003), compreendermos que a cidadania no Brasil relaciona-se à classe social do sujeito. Portanto, ela vem se configurando historicamente de forma individualista e relacionada ao direito a propriedade. Assim,

A cidadania individual pressupõe a liberdade e a autonomia dos indivíduos num sistema de mercado, de livre jogo da competição, em que todos sejam respeitados e tenham garantias mínimas para a livre manifestação de suas opiniões – basicamente pelo voto – e da autorrealização de suas potencialidades. (GOHN apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 55)

Dentro desta configuração, a busca deve ser, então, pelo exercício competente da cidadania (através de ações como distribuir sopa aos moradores de rua, ajudar na distribuição de mantimentos para os desabrigados da chuva, engajar-se em movimentos de defesa ao meio ambiente, entre outros) sem que se discuta a própria origem da concepção do que é ser cidadão e, especificamente, o que é ser cidadão em uma sociedade de classes.

Esta concepção de “cidadania consentida” pode ser observada no PROINFANTIL, pois de acordo com as proposições desta política deve-se promover uma educação para a cidadania⁸⁹, o que significa:

- I. Compreender a **Educação Infantil como um dos instrumentos de promoção de uma sociedade mais justa**
- II. Contextualizar as políticas para a educação infantil no conjunto das políticas para a infância e das políticas educacionais como um todo
- III. Compreender a infância como categoria social e histórica e as crianças como produtoras de cultura e protagonistas na sociedade

⁸⁹ O programa afirma, ainda, que os encontros quinzenais com os tutores, “quando bem realizados são verdadeiras aulas de cidadania: saber ouvir, inscrever-se para falar, defender pontos de vista com firmeza e educação, respeitar a opinião alheia, acatar a decisão da maioria – tudo isso que constrói a convivência democrática é exercitado e acaba sendo produto do uso freqüente e adequado da discussão e do debate.” (BRASIL, 2005a, p. 82)

IV. Exercer a cidadania de forma responsável e participativa, compreendendo seus fundamentos

V. Pautar-se por princípios de **ética democrática** (dignidade, respeito mútuo, justiça, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade)

VI. Comprometer-se com a busca de efetivação dos **direitos das crianças a educação, saúde, higiene, nutrição, segurança e proteção**

VII. Reconhecer sua identidade cultural, a das crianças e de suas famílias e valorizar as diferentes culturas presentes no grupo como riqueza da sociedade

VIII. Reconhecer a diversidade de gênero, etnia e religião, além das necessidades especiais das crianças

IX. Fortalecer a convivência democrática entre as crianças ao lidar com situações de conflito e competição

X. Favorecer relações cooperativas entre as crianças. (BRASIL, 2005a, p.34, grifo nosso)

Será que a educação é um instrumento de promoção de uma sociedade mais justa? Podemos afirmar que a Educação Infantil é igual nas diferentes instituições educacionais existentes no Brasil? A formação, as possibilidades, as oportunidades, o acesso dos profissionais que lidam com as crianças (sejam eles professores, auxiliares, recreadores, educadores, etc.) são os mesmos? De fato, o que queremos é uma sociedade mais justa? Justa para quem?

Segundo Marshall (apud ABREU, 2008) o conceito de cidadania independerá da situação de classe, visto que é um compromisso moral e político para que se tenha a legitimação da ordem. Como nas sociedades capitalistas as desigualdades são necessárias para a perpetuação do sistema, é preciso que se tenha o consenso de opiniões. O voto, por exemplo, também é utilizado para a legitimação de determinados consensos, à medida que supostamente cada um pode exercer a sua “cidadania” através voto.

No PROINFANTIL, o conceito de cidadania também se limita a compromisso moral e político estruturado para a perpetuação e legitimação da ordem social vigente. Defendemos um conceito de cidadania radicalmente oposto a esse que se limita a ensinar, especialmente à classe trabalhadora, que existe um “código de defesa do consumidor”. Cidadania, numa sociedade democrática que ainda não temos, mas que pretendemos, significa preparar qualquer cidadão para ser governante.

Deste modo, instrumentalizar a população significa, como vimos antes, também aumentar o acesso a educação formal, o que se caracteriza em um conquista. Entretanto, o movimento contraditório da história nos mostra que esse maior acesso a educação formal acontece de forma aligeirada, com programas e concepções que deslocam a discussão acerca de uma educação integral.

A ênfase na EaD hoje precisa ser contextualizada a partir dos tipos de formação diferenciadas que existem. A quem e em que contexto histórico se destina a educação a

distância? Que sujeitos são esses que formarão que crianças? Quem serão os alunos que terão como professores as pessoas formadas pelo PROINFANTIL?

Em síntese, a ênfase na EaD como política pública para a chamada “democratização do acesso” ao ensino superior, de forma geral, e para a formação de professores, de forma específica, apresenta-se como a possibilidade de ensino favorável à minimização da falta de qualificação dos professores brasileiros, utilizadas em programas de certificação em larga escala. Ao mesmo tempo, essas políticas estão articuladas com uma perspectiva de adequação da formação às exigências decorrentes do desenvolvimento tecnológico e social, de maneira a conformar o cidadão/trabalhador para o atual momento do capitalismo brasileiro, de acordo com os requerimentos epistemológicos e ético-políticos dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial e a UNESCO. (OLIVEIRA, 2008, p. 186)

O PROINFANTIL, mesmo sendo um programa que forma em larga escala, não representa um projeto coletivo, mas que pretende reforçar, através de uma educação formal, a necessidade permanente de uma (con)formação de sujeitos que acreditem nos valores, hábitos e atitudes burgueses.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não se trata de escolher entre cegueira e traição.
Mas entre ver e fazer de conta que nunca vi
ou dizer da dor que vejo para ajudá-la a ter fim,
já faz tempo que escolhi.
(Thiago de Mello)*

Neste trabalho abordamos as dimensões que têm sido determinantes para as políticas de formação de professores no Brasil, particularmente dos docentes de EI, relacionando-as ao contexto nacional e internacional. Sob o neoliberalismo de Terceira Via essas políticas tomam forma de programas e velhas propostas se (re)configuram, instituindo o discurso da necessidade de formação de um “novo homem”, preparado para um “novo tempo” que concilia voluntariado e direito.

O papel do professor é estratégico para a concretização dessas mudanças, afinal, ele é um dos principais difusores de uma “nova cultura”, ou de uma nova sociabilidade burguesa que contribui para a conformação dos sujeitos ao modelo hegemônico de sociedade. Neste sentido, as estratégias voltadas à formação de professores de todos os níveis redefiniram-se a partir das transformações políticas, econômicas, sociais necessárias para a inclusão do Brasil no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

É importante destacar que a pesquisa possibilitou a compreensão de que, cada vez mais, a escola ganha centralidade na difusão da ideia de que é preciso uma mudança no país, a fim de que se construam sociedades mais justas dentro desse novo capitalismo. Assim, não se trata mais de uma “educação para todos”, agora é preciso que todos se comprometam com a educação, se envolvam com a escola. Os professores, em especial, têm como função principal contribuir na formação de atitudes e comportamentos que “preparem” crianças, jovens e adultos (em todos os níveis de ensino) para um mundo de incertezas.

Os referenciais e matrizes teóricas advindas dos organismos internacionais (em especial o BM, a UNESCO e o FMI), representantes dos interesses do capital financeiro internacional, embasaram a criação e difusão de uma nova sociabilidade com pressupostos e noções ideológicas orientadas pelos princípios do individualismo, da participação social com responsabilização individual, com fim de “construir um mundo melhor”.

Para a “construção” desse “mundo melhor” foi também preciso pensar em um sistema educacional que ajudasse na formação do “cidadão” do futuro (e do presente), onde desde a Educação Infantil se tivesse uma formação flexível, baseada na ideia de “empregabilidade” ou

“laborabilidade”⁹⁰, em que o indivíduo fosse o único responsável pela sua trajetória. Nesse contexto emergiram novos conceitos como: educação que desenvolve competências e habilidades, ou, ainda, educação ao longo da vida, educação para formação de indivíduos polivalentes. Desse modo, configurou-se a educação para a nova sociabilidade do capital.

No bojo dos acontecimentos que redundaram numa “nova educação” para uma “nova sociedade” a reforma da formação dos professores tornou-se fundamental ao projeto da nova sociabilidade para o capital, pois, como afirma Oliveira (2008, p. 283), teve duas intenções principais:

formar os novos organizadores da cultura de acordo com as demandas técnicas e ético-políticas do capitalismo mundializado e preparar as novas gerações para ser, pensar e agir de acordo com as exigências do capitalismo contemporâneo, além de prepará-la para a sobrevivência material e para a convivência social.

Nessa redefinição das políticas de formação de professores de todos os níveis houve uma reconfiguração do papel do Estado como garantidor de direitos da educação, além de um forte incentivo à formação de parcerias de cunho empresarial com setores da sociedade civil, em especial com ONGs e instituições filantrópicas. Podemos dizer que a reforma ocorrida no Brasil após os anos 1990, em especial no campo da educação, processou-se em meio à concepção neoliberal de Terceira Via, expresso nos ideais da **nova pedagogia da hegemonia**.

À medida que este cenário constitui-se, foi concomitantemente necessário reformar a educação em todos os níveis; pois o princípio educativo passou a ser influenciado por distintas concepções, como: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser**. A nova lógica impôs à escola que se orientasse a partir desse referencial, bem como a formação docente (tanto em serviço, quanto em larga escala). Deste modo, entrou em cena a pedagogia das competências como referencial para formação humana e, especialmente, a urgência de uma formação ligada diretamente à prática tendo como metodologia a educação a distância.

Desde então, as políticas de formação de professores, em especial a dos leigos, são estruturadas não só a partir da “reposição” de escolaridade, mas também pela necessidade de perpetuação e construção de sujeitos que estruturam o pensamento dentro da lógica neoliberal.

Orientados por tais pressupostos, objetivamos fundamentalmente com este trabalho analisar as políticas atuais de formação de professores, especialmente os de Educação Infantil, verificando em que medida essas políticas se constituem como estratégia de adequação desses

⁹⁰ Segundo Ramos (2002, p. 144), “a substituição do tempo empregabilidade a favor do termo laborabilidade, provavelmente se deve à constatação da retração dos empregos e à defesa contundente que se tem feito sobre a importância de se formar indivíduos empreendedores, capazes de se auto-empregarem e gerirem seus próprios empreendimentos”.

profissionais às novas formas de sociabilidade voltadas para o capital. Além disso, examinar o PROINFANTIL em suas múltiplas determinações inserindo-o no contexto mais amplo dado pelos encaminhamentos do projeto de sociabilidade para o século XXI, identificando em sua concepção ideias, valores e perspectivas que possibilitem a formação do professor de novo tipo.

É preciso destacar que delimitamos um estudo baseado no programa, ou seja, na proposta do PROINFANTIL dentro do amplo contexto de reformas política e social iniciada no Brasil nos anos 1990. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa não temos como avaliar a implementação e os resultados desta política tanto na formação dos professores como nas práticas pedagógicas propostas por esses docentes nas instituições de Educação Infantil.

Deste modo, o processo de exposição da pesquisa foi dividido em quatro capítulos. O primeiro discutiu o contexto das reformas brasileiras iniciadas nos anos 1990, em especial a educacional. Vimos que os organismos internacionais tiveram influência direta na reestruturação dessas políticas e na reconfiguração do Estado a partir dos fundamentos do neoliberalismo de Terceira Via. O professor foi e é fundamental nesse processo, visto que é um intelectual essencial na consolidação de um projeto de sociedade, tanto para a sua manutenção como para sua transformação.

A ideia de uma formação ou de uma educação ao longo da vida também possibilitou que houvesse a perpetuação de programas voltados para professores em larga escala, disseminando a **nova pedagogia da hegemonia**, difusora de valores, hábitos, competências e habilidades. Consideramos que tais elementos são os instrumentos que promovem a constituição do “homem de novo tipo” e a consolidação da formação do novo intelectual, mandatórios para coesão social.

Analizamos o processo de reorganização e construção de uma nova sociabilidade no Brasil não somente sob a ótica do capital, mas, igualmente, a partir das contradições ocorridas na luta por projetos distintos de sociedade. Com essa perspectiva, elaboramos o capítulo dois que evidenciou a relação das políticas educacionais brasileiras dos anos 1990 e 2000 com a ampliação da Educação Infantil e da formação do trabalhado docente no Brasil.

Concluimos em primeiro lugar que o aumento no número de creches e pré-escolas no Brasil deste período precisa ser compreendido não somente sob o prisma da ampliação da política educacional voltada a essa faixa etária. De outra forma, deve ser analisado pelo fato de que grande parte das instituições de EI desenvolvidas à margem do sistema educacional passou a fazer parte dos dados oficiais nesta época. Deste modo, houve uma significativa

ampliação do cadastro e não propriamente um crescimento nem no número de crianças matriculadas, muito menos na quantidade de profissionais.

Outro destaque é o fato do incentivo à EI estar associado a políticas compensatórias, ocorrendo, na maioria dos casos, sob a forma de programas ou projetos. Um exemplo claro é a criação do Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) no Município do Rio de Janeiro. Ao reduzir o acontecimento da educação a um espaço, este programa retira o protagonismo da escola. Além disso, privilegia o desenvolvimento da criança, em detrimento dos outros aspectos da formação integral. Questiona-se, então, por que não criar escolas que visem à formação omnilateral dessas crianças?

Nesse momento, ao tentar responder às questões que se interpuseram em nosso caminho, não pudemos deixar de relacionar essas políticas locais e compensatórias com as proposições de uma escola (ou espaços de desenvolvimento) focadas na formação de competências e habilidades para a cidadania. Cidadania, esta, centrada nos valores capitalistas que, através do estímulo do Estado para que se construam relações tutelares da sociedade com os sujeitos, com o intuito de resolver problemas imediatos de grupos específicos, redundam em um novo tipo de associativismo, substituto da mobilização social por conciliação nacional.

No capítulo três, a partir das prévias constatações, além da compreensão de que muitas políticas de formação de professores na conjuntura atual são a única possibilidade de certificação e educação formal desses professores, situamos o PROINFANTIL como objeto de estudo desta pesquisa.

Destacamos como relevante o fato de que à medida que o PROINFANTIL enfoca a prática e os saberes estabelecidos nas trajetórias profissionais, cria-se uma atmosfera em que o senso comum pode ser suficiente para embasar a atividade profissional, desde que “bem direcionado”. Nossa análise crítica direciona-se à concepção de homem, sociedade, conhecimento e educação redundante de uma proposta de formação de professores que parta de tal princípio.

A partir do questionamento do PROINFANTIL como uma conquista ou como uma derrota, construímos o capítulo quatro. Verificamos que este programa faz parte da educação de jovens e adultos tanto pelo fato de ser voltado a sujeitos acima de 18 anos sem a formação exigida pela LDB (BRASIL, 1996), como também por ter a marca histórica dessa modalidade educacional, cujas políticas, em geral têm se reduzido a práticas simplificadoras, reducionistas e aligeiradas.

Nossas análises apontam para o fato do PROINFANTIL ter acompanhado as mudanças na educação profissional dos anos 1990 e 2000, especialmente, por se tratar de um

programa de Ensino Médio e Educação Profissional. Ressaltamos que, embora seu currículo seja considerado integrado por seus formuladores, na realidade é constituído por eixos integradores, que vinculam alguns conteúdos do Ensino Médio à formação de professores. Essa relação é apresentada a partir do pressuposto de que o professor cursista precisa sempre vincular os conhecimentos adquiridos a sua prática.

Outro tema que deteve nossa atenção foi a opção pela educação a distância. Os principais argumentos para a “escolha” são: promoção da igualdade de oportunidade, possibilidade de união entre estudo e trabalho e menor custo em comparação com os métodos convencionais. Consideramos o último determinante da opção, pois a diminuição das despesas permitiria ao Estado cumprir as exigências legais das quais se originou a premissa do programa de alcance universal.

Desta forma, é preciso destacar, que na atual configuração do Estado brasileiro, dificilmente teríamos outro tipo de política voltada à formação de professores com tão amplo acesso. O fato de ser a distância possibilitou que um maior número de educadores leigos tivesse acesso à certificação, apesar da demanda da procura pelo programa nem sempre estar vinculada aos interesses e necessidades diretos dos professores, mas servir de via de cumprimento de exigências legais feitas aos estados e municípios e de estabelecimento de suas parcerias com a união. Deste modo, a concepção de parceria é determinante para o PROINFANTIL, afinal, o programa também acaba servindo como um interessante “jogo político” para os aliados e, ao mesmo tempo, um alibi contra os governos que não aceitam incluir em suas agendas o programa.

Nesse cenário, podemos constatar que, ao mesmo tempo em que o PROINFANTIL configura-se como conquista de uma política de formação de professores de EI, seu caráter está longe de ser universal, dependendo da formação de parcerias dentro de um complexo jogo político para seu estabelecimento. Além disso, ao incorporar em sua dimensão ético-política os fundamentos da nova sociabilidade capitalista passa a apresentar a conciliação como importante elemento constitutivo de suas bases.

Essas características do PROINFANTIL são também resultado de sua orientação fundamental que é o neoliberalismo de Terceira Via, que se dirige pela necessidade constante de legitimar as opções burguesas para a obtenção de um consenso mundial (NEVES, 2005). Deste modo, a partir do ponto de vista das desigualdades justifica-se um novo projeto de sociabilidade que tem como objetivo sua “amenização”, reduzindo o problema ao âmbito das simples diferenças. Ideologicamente, deslocam-se questões que fazem parte de uma totalidade social para o terreno das particularidades.

É através do discurso das “diferenças” que também se propaga a ideia de que é possível conciliar exploração material e emancipação humana. Nessa perspectiva, cabe a cada um se envolver, participar e contribuir para um mundo mais humanizado. Como exemplo, podemos citar a fala de Sonia Maria de Melo Barbosa (coordenadora nacional do PROINFANTIL, do MEC), que em janeiro de 2010 esteve no Rio de Janeiro a fim de lançar o programa para este município.

O PROINFANTIL fala ao coração, você coloca no seu trabalho a sua alma, a sua força interior. Aquele sonho que você pode construir, fazer alguma coisa em prol da criança, da comunidade.... é muito mais que gratificante, é um presente você ter a oportunidade de desenvolver esse trabalho.

Não tem por onde errar, não tem como não dar certo. Eu desejo que essa força cresça cada vez mais dentro de cada um, obstáculos acontecem, mas todos podem vencer. Qual seria a grande conquista se não houvesse dificuldade? (informação verbal)⁹¹

Logo em seguida a coordenadora do PROINFANTIL no Estado do Rio de Janeiro, Neila Maria Cardoso, afirma:

Vocês têm o futuro nas mãos. O mundo novo pede que a gente resignifique a nossa visão de mundo. Se cada um fizer um pouco, é possível melhorar ainda mais. Como diria o poeta Mario Quintana, democracia é dar, a todos, o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, isso depende de cada um (informação verbal).⁹²

Será que o ponto de partida é o mesmo? Será que o ponto de chegada depende somente de cada um? Pelo que vimos neste estudo, de acordo com o pensamento hegemônico ao serem oferecidos cursos, programas ou projetos como o PROINFANTIL, consequentemente o ponto de partida passaria a ser o mesmo. Esse discurso não considera a totalidade social em que se inserem os sujeitos, bem como as múltiplas determinações do “ponto de partida e de chegada”.

O PROINFANTIL, mesmo sendo um programa que forma em larga escala, não representa um projeto coletivo, mas que pretende reforçar, através de uma educação formal, a necessidade permanente de uma (con)formação de sujeitos que acreditem nos valores, hábitos e atitudes burgueses.

Constatamos que o PROINFANTIL é ao mesmo tempo, um conquista para muitos professores leigos sem outras oportunidades de obter a formação exigida pela LDB (BRASIL, 1996), assim como instrumento utilizado para atender aos interesses dominantes. Acreditamos que sua estruturação reducionista, fragmentada e pragmática impossibilita esses professores a

⁹¹ Assessora pedagógica do programa, em comunicação realizada no dia 11 de janeiro de 2010 durante formação dos tutores do PROINFANTIL do estado do Rio de Janeiro, no Hotel Windsor Guanabara.

⁹² Assessora pedagógica do programa, em comunicação realizada no dia 11 de janeiro de 2010 durante formação dos tutores do PROINFANTIL do estado do Rio de Janeiro, no Hotel Windsor Guanabara.

ampliação de seus horizontes de saber e o acesso ao conhecimento historicamente produzido, transformando a formação para o trabalho em via de manutenção dos valores capitalistas.

O PROINFANTIL estrutura-se com base nos princípios do pragmatismo, apresentando currículo organizado com base nas competências, associado a uma abordagem metodológica que privilegia conhecimentos, experiências e expectativas do professor cursista. Além disso, o programa baseia-se no projeto de sociabilidade proposto pelo capital da constituição da adequação do homem a sua realidade, embora amplie o acesso à formação específica do professor de EI, ao incorporar em sua forma e conteúdo os preceitos baseados nas indicações dos organismos internacionais de educação em serviço e metodologia a distância. A junção desses elementos corrobora para a construção de um consenso em torno da concepção de que na sociedade flexível de hoje não é mais preciso uma formação com conteúdos e técnicas iguais para todos, mas uma formação que seja capaz de desenvolver as capacidades dos sujeitos individualmente.

No que se refere especificamente ao currículo, vimos que o que é proposto pelo PROINFANTIL baseia-se na noção de que é preciso uma formação que capacite o indivíduo a buscar novas competências para se atualizar em sua prática diária no trabalho com as crianças. Em contraposição a isso, defendemos o conceito de currículo integrado que se estabelece na perspectiva da formação politécnica, na qual a educação integra todas as dimensões da vida (trabalho, ciência e cultura).

As reflexões apresentadas pretendem indicar alguns pontos fundamentais para pensarmos as políticas educacionais brasileiras e, neste caso específico, as voltadas à formação de professores de EI. Chegamos a alguns caminhos, algumas conclusões e também inconclusões. Mas, talvez o mais importante tenha sido a certeza de que muitas dúvidas e questionamentos continuarão.

Tive um chão (mas já faz tempo)

todo feito de certezas

tão duras como lajedos.

Agora (o tempo é que fez)

tenho um caminho de barro

umedecido de dúvidas.

Thiago de Mello

REFERÊNCIAS

- ABREU, Haroldo. **Para além dos direitos: cidadania e hegemonia no mundo moderno**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- ABREU, Mariza. **Educação infantil no Brasil: legislação, matrículas, financiamento e desafios**. Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados. 2004. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-infantil/documentos/educacao%20infantil%20no%20brasil%20-%20legislacao%20matriculas%20%20financiamento%20e%20desafios.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2010.
- AMIGOS DA ESCOLA. Disponível em: <<http://amigosdaescola.globo.com/TVGlobo/Amigosdaescola/0,,AA1277302-6960,00.html>>. Acesso em: 1 set. 2010.
- BANCO MUNDIAL. O que é o banco Mundial. 30 ago. 2009. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,,contentMDK:21352466~menuPK:3817183~pagePK:1497618~piPK:217854~theSitePK:3817167,00.html>>. Acesso em: 31 out. 2009.
- BAPTISTA, Tatiana Vargas de Farias. O Direito à Saúde no Brasil: sobre como chegamos ao Sistema Único de Saúde e o que esperamos dele. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.). **Textos de apoio em políticas de saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 11-42.
- BARBOSA, Carlos Soares; DELUIZ, Neise. **Juventude, trabalho e educação profissional: o programa nacional de estímulo ao primeiro emprego em discussão**. In: XXX Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2007, Caxambu – MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3950--Int.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- BASTOS, Cristiano. **Proinfantil formará 40 mil professores de creches e pré-escolas**. 7. jul. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3514&catid=211>. Acesso em: 11 jun. 2009.
- BEECH, Jason. Alta fidelidad: La influencia de las agencias internacionales en las reformas de formación docente en Argentina y Brasil en los 90. In: RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm>. Acesso em: 21 nov. 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 1 out. 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá

outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 30 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jul. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 29 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. Departamento de política da educação fundamental. Coordenação-geral de educação infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, maio, 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie1.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. **Parecer n. 15**. Aprovado em: 1 jun. 1998. 1998d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho nacional de educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998e. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em 10 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 1**. Aprovado em: 29 jan. 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001_99.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho nacional de educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 16**. Aprovado em: 5 out. 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a

educação profissional de nível técnico. 1999c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. 1999d. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 29 dez. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.172, 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 14 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 3**. Aprovado em: 11 mar. 2003. Consulta tendo em vista a situação formativa dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. 2003a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 1, de 20 de agosto de 2003**. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências.

2003b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01_2003.pdf> Acesso em: 9 dez. 2010

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>.

Acesso em: 30 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL). **Guia Geral**.

Brasília: Ministério da Educação, 2005a. (Coleção PROINFANTIL). Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/guiageral.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL). **Livro do Tutor**.

Brasília: Ministério da Educação, 2005b. (Coleção PROINFANTIL). Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003195.pdf>>. Acesso em: 20 jun.

2009.

BRASIL. Ministério da educação. Fundo nacional de desenvolvimento da educação.

Conselho deliberativo. **Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. 2007a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf>

. Acesso em: 5 jun. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas

Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade,

mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 5 jan. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 20 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da educação. **Adesão ao proinfância termina sexta**. 25 jul. 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8699>. Acesso em: 16 fev. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. 2007e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 13 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. [2008?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>> Acesso em: 21 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação**. Brasília: FUNDEB, 2008. Disponível em: <ftp://ftp.fnede.gov.br/web/siope/leis/manual_orientacao_fundeb.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais – Inep. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: INEP, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12321:proinfantil-apresentacao&catid=288:proinfantil&Itemid=548>. Acesso em: 11 jun. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 13**. Aprovado em: 4 ago. 2010. Consulta acerca da inclusão do Empreendedorismo como disciplina no currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional e da Educação Superior. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6552>. Acesso em: 15 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE Diretoria Financeira – DIFIN. Coordenação-Geral de Operacionalização do Fundeb e de Acompanhamento e Distribuição da Arrecadação do Salário-Educação – CGFSE. Coordenação de Operacionalização do Fundeb – COPEF. **Remuneração do magistério**.

2010b. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/remuneracao_do_magisterio.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Ensino a distância formará professores da educação básica**. 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/uab.html>. Acesso em: 17 fev. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Programa de formação de professores em exercício (PROFORMAÇÃO). **Histórico**. 2010d. Disponível em: <<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>>. Acesso em: 10 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Programa de formação de professores em exercício (PROFORMAÇÃO). **Objetivos**. 2010e. Disponível em: <<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/objetivos.asp>> Acesso em 03 abr. 2010.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. **Reforma gerencial de 1995**. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>>. Acesso em: 30 jan. 2011.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de professores para a educação infantil**: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação infantil**: o debate e a pesquisa. Cadernos de Pesquisa, n. 101. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1997.

CARDOSO, Lucy. **Banco mundial e FNDE avaliam Fundescola**. 8 maio 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8132&catid=222>. Acesso em: 26 maio 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999

CERISARA, Ana Beatriz. **Professores de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CIAVATTA, Maria; TREIN, Eunice. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista brasileira de educação**, n. 24, Set/Out/Nov/Dez., 2003.

CORSETTI, Berenice; RAMOS, Eloisa Capovilla da Luz. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. **Ciências e letras**, Porto Alegre, n.31, p. 339-350, jan/jun. 2002.

CORSINO, Patrícia; GUIMARÃES, Daniela de Oliveira; SOUZA, Mariana Pereira de Castro e. **Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil – PROINFANTIL**: um panorama. In: Salto para o futuro. Edição especial: PROINFANTIL em debate. Ano XX Boletim 20 – Dezembro 2010. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15221520-EEProinfantil.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2010.

COSTIN, Cláudia. **Gestão de políticas públicas e a educação no Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/claudia_apresentacao.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1994.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio; NEVES Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. p. 173-200.

DAVIES, Nicholas. **Fundeb**: a nova redenção da educação?. 2006. Disponível em: <http://www.folhadirigida.com.br/htmls/hotsites/suplemento_2006/Cad_03/pag_35.htm>. Acesso em: 8 out. 2010.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela conferência mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2010.

DELORS, Jacques. (coord.) **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/ MEC/ Unesco, 1998.

DELUIZ, Neise. **Formação do trabalhador**: produtividade e cidadania. Rio de Janeiro: Shape Ed., 1995.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, jul/dez. 2001, p.321-337.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

Diretoria Financeira – DIFIN. Coordenação-Geral de Operacionalização do Fundeb e de Acompanhamento e Distribuição da Arrecadação do Salário-Educação – CGFSE. Coordenação de Operacionalização do Fundeb – COPEF. **Remuneração do magistério**. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/remuneracao_do_magisterio.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2010.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, ago./ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2010.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e a competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 set. 2010.

Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Set/Out/Nov/Dez., 2003.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2008. Disponível em <<http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>>. Acesso em: 9 fev. 2011.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Educação para o alívio da pobreza**: novo tópico na agenda global. 2005. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/eventoquitoeducacaoparaaliviodapobreza.pdf>> Acesso em 1 out. 2010

FALLEIROS, Ialê; MELO, Marcelo Paula de. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

FAZOLO, Eliene et.al. **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ed. Ravil, 1997. (Coleção da escola de professores).

FERRETTI, Celso. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 18, n. 59, ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.

FONTES, Carlos. **Declaração dos Direitos da Criança**. Adaptada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1959. Disponível em: <<http://afilosofia.no.sapo.pt/cidadania1a.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

FONTES, Virgínia. Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Júlio; NEVES Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. p. 95-103.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 17-44, 1999.

FRIGOTTO (Org.). **Educação e crise do trabalho**. Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. In: Observatório Social de América Latina (OSAL). Ano V, n. 14. **CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**. Buenos Aires, Argentina, mayo-ago, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2005a. p. 21-56.

FRIGOTTO. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.92, Esp. Out./ 2005b. Disponível em: <<http://www.cedesunicamp.br>> Acesso em 10 jun. 2010.

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. **Quem somos**. Disponível em <<http://fundar.tempsite.ws/controller.php?pagina=17>>. Acesso em: 18 out. 2008

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Luiz Carlos Bresser Pereira. Disponível em: <http://www.fgv.br/academico/professores/Luiz_C_B_Pereira/index.htm>. Acesso em: 28 set. 2010.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

- GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978. (Novas direções).
- GRAMSCI. **Cadernos de Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.
- GRAMSCI. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GRAMSCI. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- HARVEY. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem somos**. 2010a. Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/site.asp?s=q>> Acesso em: 23 nov. 2010.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Soluções para educação no Brasil**. 2010b. Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/>>. Acesso em: 23 nov. 2010.
- KONDER, Leandro. Marx e a sociologia da educação. In: TURA, Maria Lourdes Rangel (org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 11-23
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro, Achimé: 1992.
- KRAMER. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: XXIV ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) 2001, Caxambu – MG. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T0511651397173.doc>. Acesso em: 10 dez. 2009.
- KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **O empresariado da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 41-63
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Em defesa da politecnia. **Ciência e Movimento**, São Paulo, v.1, n.1, p. 55-61, set, 1990.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **A institucionalização da lógica das competências no Brasil**. Campinas, SP: UNICAMP, 2002.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, Qualificação e Competência Profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 19, n. 64, esp., set. /1999.
- MARTINS, André Silva. Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o século XXI. In: XXXI ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 2008, Caxambu, MG. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>> Acesso em 5 jan. 2010.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/ atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38

MARTINS. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARX, Karl. **O capital**. 7. Ed. São Paulo: Difel, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed., São Paulo: Martin Claret, 2005

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. Ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Kênia. O trabalho docente na acumulação flexível. Trabalho apresentado no GT Trabalho e Educação. 2006. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09482int.rtf> Acesso em 20 fev. 2011.

NASPOLINI, Antenor Manoel. **Parecer CNE N.º 4/2000 - CEB - Aprovado em 16.2.2000**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0619-0628_c.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010.

NEVES (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo, Xamã, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005a.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-sociedade. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **O empresariado da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 105-114

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra Pronko. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra Pronko; SANTOS, Marco Antônio C. **Debates e Síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007.

NEVES. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. *Marxismo e Educação em Debate*. **Revista germinal**, Londrina, v.1, n. 2, p. 97-111, jan. 2010.

NEVES. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 81-106.

NEVES. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005b. p. 85-126.

NEVES. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Caxambu, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2009.

NEVES. **Educação e política no Brasil hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005c. (coleção questões da nossa época; v. 36).

NORONHA, Ana Beatriz de. **EaD: Em que contextos? Em que medida?**. 03 fev. 2011. Disponível em:

<<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Destques=0&Num=476>>. Acesso em: 4 fev. 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NOSELLA. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de; JUNIOR, Moysés Kuhlmann (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-166.

NÓVOA, Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista realizada na TVE Brasil. 13 set. 2001. Disponível em: <

http://www.educarparamudar.com.br/noticias/noticia.asp?ntt_id=119 >. Acesso em: 4 fev. 2011.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Formação de profissionais da educação infantil: um desafio para as políticas municipais. In: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008. p. 16-36

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

OLIVEIRA. Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 32, 2009, Caxambu – MG. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5485--Int.pdf>> Acesso em 2 mai. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em:

<<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>> Acesso em 8 out. 2010

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma da Administração Pública**. 1996. Disponível em:

<<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/96.ReformaDaAdministracaoPublica.pdf>> Acesso em 28 set. 2010.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. In: Revista ANPEC, no 1, agosto 1997. **Revista do Serviço Público**, v. 49, n.1, jan./ 1998.

(versão revista). In Vera Petrucci e Letícia Schwarz, orgs. (1999) **Administração Pública Gerencial: A Reforma de 1995**. Brasília: Editora da UNB e ENAP. Disponível em:

<<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=491>>. Acesso em: 28 set. 2010.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

PERRENOUD. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista brasileira de educação**. Anped. n. 12, Set./out./nov./dez. 1999b.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PROINFANTIL WEB. **Currículo**. Disponível em:

<<http://proinfantil.mec.gov.br/curriculo.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2010.

PRONKO, Marcela Alejandra. Formação Profissional: os (Des)Caminhos da Democratização Educacional. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 25, n. 3, Set./Dez. 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/253/boltec253c.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS. A relação educação básica e educação profissional na EJA. In: Escola Politécnica Joaquim Venâncio. **Temas de ensino médio: formação**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006. p. 185-95.

RAMOS, Marise Nogueira. Do pragmatismo à pedagogia das competências: contradições da educação profissional em saúde. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Seminário de Pesquisa: novas e antigas faces do trabalho e da educação**, Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2008. p. 71-88.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma Pedagogia das Competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Revista trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 93-114, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

RIBEIRO, Elieser. **Crise nos valores**. 10 set. 2010. Disponível em:

<<http://elieserribeiro.blogspot.com/2010/09/crise-nos-valores.html>>. Acesso em: 16 fev. 2011

RIO DE JANEIRO, Lei n.º 5.026, de 19 de maio de 2009. Dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, RJ, 19 mai. 2009. Disponível em:

<<http://doweb.rio.rj.gov.br>> Acesso em 3 mai. 2010.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo Decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Revista trabalho, educação e saúde**, v.3, n.2, 2005. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/include/mostrarpdf.cfm?Num=109>>. Acesso em: 15 out. 2007.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo. n. 115, p.25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente, 2003, Brasília. **Anais...** Brasília: UNESCO, 2003. p. 33-82.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002.

RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 117-30.

RUMMERT. A educação de jovens e adultos trabalhadores: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, v. 2, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/>> Acesso em: 10 jun. 2007.

SANFELICE, José Luis. A nova pedagogia da hegemonia no contexto da globalização. Filosofia e Educação. **Revista Digital do Paidéia**, São Paulo, v. 2, n. 2, out./ mar. 2011. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/rdp/article/view/2172/2041>> Acesso em: 8 fev. 2011.

SANTOS, Ricardo. **Plano nacional de educação**. Brasília: Senado Federal, Unesco, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 5 jan 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

SAVIANI. **A nova lei da educação**: trajetória, limite e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI. O Plano de desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 1231-55, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 fev 2009.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto. Profissionalização e gerencialismo na educação. **Jornal SINPEEM**, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1profissionalizacaogerencialismo.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista portuguesa de educação**, Portugal, v. 16, n.2, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37416202.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2010

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola B. Grello; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas públicas para formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. In: SOUZA, Dileno Dustan Lucas de; JÚNIOR, João dos Reis Silva; FLORESTA, Maria das Graças Soares (orgs.). **Educação a distância**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2010. p. 33-52.

SILVA, Eduardo Pinto e. Educação a distância, sociabilidade produtiva e acumulação flexível. In: SOUZA, Dileno Dustan Lucas de; JÚNIOR, João dos Reis Silva; FLORESTA, Maria das Graças Soares (orgs.). **Educação a distância**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2010. p. 87-107.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo, Cortez, 2001.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. **FUNDEB: novo fundo, velhos problemas**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3091--Int.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2008.

SOUSA, Mauricio. **Chico Bento em: o sabe tudo**. c2009. Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/sabe-tudo/welcome.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

SOUZA, Donaldo Bello de; RAMOS, Marise Nogueira; DELUIZ, Neize. **Educação profissional na esfera municipal**. São Paulo: Xamã, 2007.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Trabalho voluntário e educação: reflexões sobre formas renovadas de exploração da força de trabalho contratada**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 32, 2009, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT09-5382--Int.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-186.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: A Subalternidade Reiterada**. 2001, 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2001.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga **Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX: abordagem histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000)**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, Caxambu, out. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3692--Int.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy Foster. **Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.

ANEXOS

ANEXO A – Lista de temas da Coleção do PROINFANTIL**Módulo I – Volume 1****LINGUAGENS E CÓDIGOS**

- UNIDADE 1 – LINGUAGEM E LÍNGUA
- UNIDADE 2 – COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO VERBAL
- UNIDADE 3 – FUNÇÕES DA LINGUAGEM
- UNIDADE 4 – A EXPRESSÃO ARTÍSTICA
- UNIDADE 5 – LÍNGUA, SOCIEDADE E CULTURA
- UNIDADE 6 – VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: DIALETOS E REGISTROS
- UNIDADE 7 – A ORALIDADE
- UNIDADE 8 – A ESCRITA

MATEMÁTICA E LÓGICA

- UNIDADE 1 – SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL E CÁLCULO
- UNIDADE 2 – OPERAÇÕES COM NÚMEROS NATURAIS
- UNIDADE 3 – LOCALIZAÇÃO, ESPAÇO E FORMA
- UNIDADE 4 – NÚMEROS COM VÍRGULAS
- UNIDADE 5 – INTRODUZINDO SOMAS, MULTIPLICAÇÕES E SUBTRAÇÕES NOS DECIMAIS
- UNIDADE 6 – INTRODUZINDO DIVISÃO NOS DECIMAIS
- UNIDADE 7 – FRAÇÕES: SITUAÇÕES ADITIVAS E MULTIPLICATIVAS
- UNIDADE 8 – ESPAÇO, FORMAS E MEDIDAS

IDENTIDADE, SOCIEDADE E CULTURA

- UNIDADE 1 – CONHECIMENTO E REALIDADE
- UNIDADE 2 – CULTURA E SOCIEDADE
- UNIDADE 3 – LINGUAGEM, RAZÃO E IMAGINAÇÃO
- UNIDADE 4 – TRABALHO E SOCIEDADE
- UNIDADE 5 – ORGANIZAÇÃO SOCIAL
- UNIDADE 6 – ÉTICA E VIDA SOCIAL
- UNIDADE 7 – CIDADANIA E DEMOCRACIA
- UNIDADE 7 – FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

VIDA E NATUREZA

- UNIDADE 1 – PRECISAMOS DE ALIMENTO
- UNIDADE 2 – PRODUÇÃO DE ALIMENTOS
- UNIDADE 3 – CONSERVAÇÃO DE ALIMENTOS
- UNIDADE 4 – PREPARAÇÃO DE ALIMENTOS
- UNIDADE 5 – DISTRIBUIÇÃO E TRANSPORTE DE ALIMENTOS
- UNIDADE 6 – FERMENTAÇÃO
- UNIDADE 7 – DIGESTÃO
- UNIDADE 8 – LIXO

Módulo I – Volume 2

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

UNIDADE 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA QUÊ? SIGNIFICADO E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

UNIDADE 2 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

UNIDADE 3 – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL . UMA HISTÓRIA SOBRE EDUCADORES E CRIANÇAS NUMA SOCIEDADE QUE CUSTA A APRENDER O QUE É INFÂNCIA

UNIDADE 4 – A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO E DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

UNIDADE 5 – A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E OS SEUS PROFISSIONAIS

UNIDADE 6 – A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

UNIDADE 7 – RELAÇÕES RACIAIS, DE CLASSE E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

UNIDADE 8 – EDUCAÇÃO E CIDADANIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Módulo II – Volume 1

LINGUAGENS E CÓDIGOS

UNIDADE 1 – OUVIR, FALAR, LER E ESCREVER

UNIDADE 2 – INTERFACES DA LEITURA E DA ESCRITA

UNIDADE 3 – ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

UNIDADE 4 – TIPOS DE TEXTOS

UNIDADE 5 – TIPOS DE COMPOSIÇÃO

UNIDADE 6 – O DIÁLOGO ENTRE TEXTOS

UNIDADE 7 – A QUESTÃO DO ERRO NA PRODUÇÃO TEXTUAL

UNIDADE 8 – PRÁTICA DE LEITURA E DE ESCRITA

MATEMÁTICA E LÓGICA

UNIDADE 1 – FRAÇÕES – OPERAÇÕES E PROBLEMAS

UNIDADE 2 – NÚMEROS NEGATIVOS – INTRODUZINDO OPOSTOS DOS NÚMEROS NATURAIS E DAS FRAÇÕES

UNIDADE 3 – EXPLORANDO FIGURAS ESPACIAIS E SUAS REPRESENTAÇÕES PLANAS

UNIDADE 4 – EQUAÇÕES E INEQUAÇÕES

UNIDADE 5 – INTRODUZINDO FUNÇÕES

UNIDADE 6 – COMPARANDO GRANDEZAS FÍSICAS E GEOMÉTRICAS

UNIDADE 7 – CONGRUÊNCIA E SEMELHANÇA DOS POLÍGONOS

UNIDADE 8 – TRABALHANDO COM GRÁFICOS CARTESIANOS

IDENTIDADE, SOCIEDADE E CULTURA

UNIDADE 1 – A HISTÓRIA, A GEOGRAFIA E A COMPREENSÃO DA REALIDADE

UNIDADE 2 – CONSTRUINDO O ESPAÇO GEOGRÁFICO

UNIDADE 3 – CULTURAS E HISTÓRIAS: CONFRONTOS E DIVERSIDADES

UNIDADE 4 – OS ESPAÇOS RURAL E URBANO NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

UNIDADE 5 – A TERRA NA HISTÓRIA DO BRASIL

UNIDADE 6 – O BRASIL EM REGIÕES: A DIVISÃO DO TERRITÓRIO

UNIDADE 7 – A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

UNIDADE 7 – O TRABALHO NA HISTÓRIA DO BRASIL

Módulo II – Volume 2

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

UNIDADE 1 – TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS – I

UNIDADE 2 – TEORIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS – II

UNIDADE 3 – PRODUÇÃO CULTURAL DA/PARA A INFÂNCIA

UNIDADE 4 – AS CRIANÇAS E SEUS PARCEIROS DESCOBREM O MUNDO

UNIDADE 5 – A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E DA SUBJETIVIDADE PELA CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA

UNIDADE 6 – O DESENVOLVIMENTO E A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM

UNIDADE 7 – O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA

UNIDADE 8 – CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

UNIDADE 1 – COMO ESTUDAR A CRIANÇA E SUAS INTERAÇÕES SOCIAIS

UNIDADE 2 – MEDIANDO O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE SI MESMA

UNIDADE 3 – MEDIANDO O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE O MUNDO

UNIDADE 4 – PROMOVENDO UM AMBIENTE LÚDICO DE APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO

UNIDADE 5 – A COMUNICAÇÃO COM BEBÊS E COM CRIANÇAS PEQUENAS

UNIDADE 6 – A LINGUAGEM NO COTIDIANO/ AS MUITAS LINGUAGENS DA CRIANÇA

UNIDADE 7 – O FAZ DE CONTA INFANTIL E AS MÚLTIPLAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO PELA CRIANÇA

UNIDADE 8 – INCLUSÃO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA TODOS

Módulo III – Volume 1

LINGUAGENS E CÓDIGOS

UNIDADE 1 – GÊNEROS LITERÁRIOS

UNIDADE 2 – AS DIFERENTES POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DA FRASE E SUA PONTUAÇÃO

UNIDADE 3 – O PONTO DE VISTA

UNIDADE 4 – CONCEITO DE CONCORDÂNCIA: CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL A PARTIR DAS VARIANTES LINGÜÍSTICAS

UNIDADE 5 – OS DISCURSOS NA NARRATIVA

UNIDADE 6 – CONCEITO DE REGÊNCIA: REGÊNCIA NOMINAL E VERBAL, A PARTIR DAS VARIANTES LINGÜÍSTICAS

UNIDADE 7 – A LINGUAGEM FIGURADA

UNIDADE 8 – A ORTOGRAFIA E SUA RELATIVA IMPORTÂNCIA PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO

MATEMÁTICA E LÓGICA

UNIDADE 1 – AMPLIANDO O CONHECIMENTO SOBRE NÚMEROS

UNIDADE 2 – MEDINDO ÁREAS E PERÍMETROS – AS PRINCIPAIS UNIDADES DE MEDIDA E SUA UTILIZAÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL

UNIDADE 3 – DETERMINANDO VOLUMES E CAPACIDADES

UNIDADE 4 – ANALISANDO DADOS

UNIDADE 5 – SISTEMA LINEARES E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

UNIDADE 6 – EQUAÇÕES E FUNÇÕES DO 2º GRAU

UNIDADE 7 – O TEOREMA DE PITÁGORAS E SUAS APLICAÇÕES

UNIDADE 8 – AMPLIANDO NOSSO CONHECIMENTO SOBRE FUNÇÕES

VIDA E NATUREZA

UNIDADE 1 – TERRA: O LUGAR DA VIDA

UNIDADE 2 – DIVERSIDADE DE AMBIENTES

UNIDADE 3 – DIVERSIDADE DA VIDA

UNIDADE 4 – RECURSOS DA LITOSFERA: ESTUDO DE METAIS

UNIDADE 5 – AS PROPRIEDADES E OS USOS DOS METAIS

UNIDADE 6 – A INTERAÇÃO DO HOMEM COM A HIDROSFERA: A ÁGUA DISSOLVENDO MATERIAIS

UNIDADE 7 – CONHECENDO OS FENÔMENOS E AS TRANSFORMAÇÕES NA HIDROSFERA E NA ATMOSFERA

UNIDADE 8 – MODELOS MICROSCÓPICOS NA MATÉRIA

Módulo III – Volume 2

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

UNIDADE 1 – EDUCAR E CUIDAR

UNIDADE 2 – A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONTEXTO SOCIOCULTURAL: FUNÇÃO SOCIAL, DIVERSIDADE, RELAÇÃO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE

UNIDADE 3 – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

UNIDADE 4 – PROPOSTA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO, ELABORAÇÃO IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO

UNIDADE 5 – A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

UNIDADE 6 – SAÚDE COLETIVA: AMBIENTE SAUDÁVEL

UNIDADE 7 – MEDIADORES DA APRENDIZAGEM: AMBIENTE, ESPAÇOS E MATERIAIS

UNIDADE 8 – ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES: TEMPOS E AGRUPAMENTOS

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

UNIDADE 1 – RELAÇÕES INTERPESSOAIS: EDUCAÇÃO PARA A PAZ E A SOLIDARIEDADE

UNIDADE 2 – COMO CONHECER E TRABALHAR COM A COMUNIDADE (INCLUINDO INSTITUIÇÕES, LOCAIS E SERVIÇOS BÁSICOS) E AS FAMÍLIAS

UNIDADE 3 – RETRATO DE UM COTIDIANO

UNIDADE 4 – A EXPRESSÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO

UNIDADE 5 – DESENVOLVIMENTO DE PROJETO INSTITUCIONAL

UNIDADE 6 – CUIDADOS ESSENCIAIS: SONO, HIGIENE E ALIMENTAÇÃO

UNIDADE 7 – ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES, ESPAÇOS E MATERIAIS

UNIDADE 8 – MEDIADORES DA APRENDIZAGEM (II): TEMPOS E AGRUPAMENTOS

Módulo IV – Volume 1

LINGUAGENS E CÓDIGOS

UNIDADE 1 – LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO INFORMATIVO

UNIDADE 2 – LEITURA E PRODUÇÃO DO TEXTO NARRATIVO

UNIDADE 3 – LEITURA E PRODUÇÃO DO TEXTO POÉTICO

UNIDADE 4 – PALAVRA & MUITAS ARTES

UNIDADE 5 – LITERATURA INFANTIL - CONCEITOS E PRECONCEITOS

UNIDADE 6 – O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DO LEITOR

UNIDADE 7 – TEXTO E ILUSTRAÇÃO NA LITERATURA INFANTIL: AS VÁRIAS POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE TEXTO E IMAGEM

UNIDADE 8 – ÁLBUNS E LIVROS DE IMAGENS

IDENTIDADE, SOCIEDADE E CULTURA

UNIDADE 1 – O MUNDO: A GEOGRAFIA E OS MAPAS

UNIDADE 2 – O MUNDO SE MOVE: A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE MODERNA

UNIDADE 3 – ESTADO, NAÇÃO E RELAÇÕES DE PODER

UNIDADE 4 – MOVIMENTOS SOCIAIS, IDÉIAS E LUTAS POLÍTICAS

UNIDADE 5 – O MUNDO DA INDÚSTRIA: TRABALHO E COTIDIANO

UNIDADE 6 – ESPAÇO GEOGRÁFICO: PRODUÇÃO E GLOBALIZAÇÃO

UNIDADE 7 – CULTURA, COMUNICAÇÃO E CIDADANIA

UNIDADE 8 – QUESTÃO AMBIENTAL: O LOCAL E O GLOBAL

VIDA E NATUREZA

UNIDADE 1 – TRANSFORMAÇÕES DA MATÉRIA E DA ENERGIA NO AMBIENTE

UNIDADE 2 – CALOR, ELETRICIDADE... INTERAÇÃO

UNIDADE 3 – A PERCEPÇÃO DO AMBIENTE

UNIDADE 4 – AS INFORMAÇÕES CHEGAM EM ONDAS

UNIDADE 5 – SOCIEDADE E TECNOLOGIA

UNIDADE 6 – FONTES RENOVÁVEIS E NÃO RENOVÁVEIS DE ENERGIA

UNIDADE 7 – A INTERFERÊNCIA DO HOMEM NO AMBIENTE E AS MUDANÇAS NO NOSSO PLANETA

UNIDADE 8 – SAÚDE COMO INDICADOR DA QUALIDADE AMBIENTAL

Módulo IV – Volume 2

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

UNIDADE 1 – O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO DE CIDADANIA

UNIDADE 2 – PRINCÍPIOS PARA PLANEJAR: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA

UNIDADE 3 – DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL II – FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

UNIDADE 4 – AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS E AS INTERAÇÕES COM A NATUREZA E A CULTURA: MÚSICA, DANÇA E GESTUALIDADE

UNIDADE 5 – AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS E AS INTERAÇÕES COM A NATUREZA E A CULTURA (II): ARTES VISUAIS

UNIDADE 6 – MÚLTIPLAS LINGUAGENS III: ALFABETIZAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL? OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DAS CRIANÇAS COMO LEITORAS E ESCRITORAS

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

UNIDADE 1 – INSERÇÃO E ACOLHIMENTO

UNIDADE 2 – METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO: A CRIAÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

UNIDADE 3 – ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

UNIDADE 4 – CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

UNIDADE 5 – O TRABALHO COM ARTES VISUAIS

UNIDADE 6 – PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

ANEXO B – Matriz curricular – Volume I – Base Nacional do Ensino Médio

MÓDULOS	ÁREAS TEMÁTICAS				NÚCLEO INTEGRADOR		
	Linguagens e códigos	Identidade, sociedade e cultura	Matemática e lógica	Vida e natureza	Eixos integradores		Projetos de estudos
1º	Sistemas simbólicos	Sociologia, Filosofia e Antropologia	Matemática I	Biologia, Física e Química I	Educação, sociedade e cidadania	Construção da identidade profissional	Integração escola-comunidade
2º	Língua Portuguesa I Língua Estrangeira I	História e Geografia I	Matemática II		A escola como instituição social		
3º	Língua Portuguesa II Língua Estrangeira II		Matemática III	Biologia, Física e Química II	Organização do ensino e do trabalho escolar		
4º	Língua Portuguesa III	História e Geografia II		Biologia, Física e Química III	Teoria e prática educativa e especificidade do trabalho docente		

ANEXO C – Matriz curricular – Volume II – Formação Pedagógica

MÓDULOS	ÁREAS TEMÁTICAS		NÚCLEO INTEGRADOR IDENTIDADE PROFISSIONAL	
	Fundamentos da Educação	Organização do trabalho Pedagógico	Eixos Temáticos Horizontais	Eixos Temáticos Verticais
I	História, Legislação e Política Educacional		Educação, Sociedade e Cidadania: <i>Perspectivas históricas, sociológicas e políticas de El</i>	O desenvolvimento Infantil
II	A criança e suas interações	Promovendo as interações e brincadeiras infantis	Infância e Cultura: <i>Linguagem e desenvolvimento humano</i>	Ciência e cultura no mundo contemporâneo
III	Proposta Pedagógica: conceitos, elementos constitutivos e mediadores	Contexto de aprendizagem e desenvolvimento	Crianças, adultos e a gestão da educação infantil	O professor: ser humano e profissional
IV	Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente	O trabalho do professor: organização e gestão do cotidiano	Contextos de aprendizagem e trabalho docente	Ética

ANEXO D – Estrutura dos módulos I e IV do PROINFANTIL

ATIVIDADES	SEMANAS																				Total (h)	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
Fase Presencial	38	38																				76
Fase Presencial Intermediária									10										10			20
Livros de Estudo e Cadernos de aprendizagem			12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12				192
Encontro Quinzenal				8		8		8		8		8		8		8		8				64
Prática pedagógica			20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20				320
Portfólio	Planejamento diário		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				32
	Elaboração do memorial		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				32
	Registro de atividades		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2					32
Projeto de estudo	80																				80	
Total por módulo																				848		

ANEXO E – Estrutura dos módulos II e III do PROINFANTIL

ATIVIDADES	SEMANAS																				Total (h)	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
Fase Presencial	38	38																				76
Fase Presencial Intermediária									10										10			20
Livros de Estudo e Cadernos de aprendizagem			12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12				192
Encontro Quinzenal				8		8		8		8		8		8		8		8				64
Prática pedagógica			20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20				320
Portfólio	Planejamento diário		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				32
	Elaboração do memorial		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				32
	Registro de atividades		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2					32
Projeto de estudo	48																				48	
Língua estrangeira	32																				32	
Total por módulo																				848		