



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

ELOIZA ELENA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTÍNUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA:
ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PARA PROFESSORES E
CRIANÇAS**

ELOIZA ELENA DA SILVA

MARINGÁ
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTÍNUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ESTRATÉGIA
DE DESENVOLVIMENTO PARA PROFESSORES E CRIANÇAS**

ELOIZA ELENA DA SILVA

MARINGÁ
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTÍNUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ESTRATÉGIA
DE DESENVOLVIMENTO PARA PROFESSORES E CRIANÇAS**

Tese apresentada por ELOIZA ELENA DA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^a. Dra. MARTA CHAVES.

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586f Silva, Eloiza Elena da
Formação contínua na educação infantil brasileira : estratégia de desenvolvimento para professores e crianças / Eloiza Élena da Silva. -- Maringá, PR, 2020.
267 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves.
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Professor - Formação continuada - Educação infantil. 2. Legislação. 3. Política educacional. 4. Investigação bibliográfica e documental. I. Chaves, Marta, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 371.71

ELOIZA ELENA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTÍNUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ESTRATÉGIA
DE DESENVOLVIMENTO PARA PROFESSORES E CRIANÇAS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Chaves (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá-PR

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense – UFF – Niterói-RJ

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina
Universidade Estadual do Paraná – Unespar – Paranavaí-PR

Profa. Dra. Isabel Cristina Rodrigues
Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá-PR

Profa. Dra. Maria Eunice de França Volsi
Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá-PR

Maringá, 17 de abril de 2020.

Dedico,

Aos **MEUS PAIS,**
que me sonharam **DOUTORA.**

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas e instituições contribuíram para a elaboração desta pesquisa. À minha orientadora, Profa. Dra. Marta Chaves, que me ensinou a diferença entre o título e a autoridade, agradeço mais uma vez a oportunidade de aprender com a sua experiência, rigor, competência e, especialmente, amor. Sou imensamente grata por me sugerir caminhos e me incentivar com tanta dedicação, paciência e carinho nessa longa jornada de estudos e de vida;

Aos professores doutores Jader Janer Moreira Lopes, Conceição Solange Bution Perin, Isabel Cristina Rodrigues, Maria Eunice de França Volsi e Jani Alves da Silva Moreira agradeço as sugestões recebidas durante a minha qualificação bem como a participação na Banca Examinadora;

Agradeço igualmente aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, com particular reverência ao querido Hugo Alex da Silva;

Aos membros do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) pelo acolhimento, compartilhamento de materiais e conhecimentos, pela prática da disciplina e do amor nas vivências de estudo, de pesquisa e de vida;

Ao meu esposo, Marinho, pelo amor e incentivo através do entusiasmo ao acompanhar meu progresso nos estudos e na vida;

Aos filhos de Francisco e Juventina, nossos amados Chico e Tina, a quem agradeço por tornarem a vida mais divertida e repleta de amor e diferenças. Aos irmãos, cunhados, sobrinhos e sobrinhos netos, unidos pelo amor e pelo respeito ensinados por nossos pais;

Aos afilhados Maria Rita, João Alexandre, Maisa e Isadora, com muito amor;

Ao meu amigo Claudinei Ayala, pelo carinho e valorosos conselhos;

À Maria Helena e ao seu esposo, Armindo, pelo carinho, amor, orações, música e apoio.

Eu tenho o coração vermelho.
E o que canto é o espelho do que se passa por
lá (MONTENEGRO, 2002, p. 60).

SILVA, Eloiza Elena da. **FORMAÇÃO CONTÍNUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PARA PROFESSORES E CRIANÇAS**. 2020. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Marta Chaves. Maringá, 2020.

RESUMO

O objetivo principal desta tese é investigar como se constituiu a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil considerando os aspectos históricos da política educacional para essa formação. Com o objetivo de comprovarmos nossa hipótese de que estudos e ações empreendidos de forma contínua podem se configurar como estratégia de desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos, os objetivos específicos foram analisar as Constituições Brasileiras e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação; investigar os Planos Nacionais de Educação; e identificar as principais vertentes contemporâneas de pesquisas relativas à formação contínua de professores com a especificidade da Educação Infantil no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior entre os anos de 2008 e 2018. Elaboramos uma investigação de caráter bibliográfico e documental na legislação nacional, em livros e em artigos científicos. Buscamos elementos para compreender, historicamente, nosso objeto: a Formação Contínua de Professores em Educação Infantil e sua importância estratégica para o desenvolvimento de professores e crianças. O fundamento teórico metodológico que conduziu este estudo foi o materialismo histórico e dialético, especificamente as elaborações de Marx (2017), Marx e Engels (1978; 2007), Mészáros (2008; 2009; 2017), Kosik (2002; 2014) e Löwy (1992; 2000; 2015). Investigar a Formação Contínua de Professores é uma das ações realizadas pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), tendo como prioridade as Secretarias Municipais de Educação em diferentes Estados da Federação, especialmente Paraná, São Paulo e Rondônia. Pontuamos que esta pesquisa é um desdobramento dos trabalhos desenvolvidos vinculados a esse Grupo.

Palavras-chave: Legislação. Política Educacional. Investigação Bibliográfica e Documental. Formação Contínua de Professores em Educação Infantil.

SILVA, Eloiza Elena da. **CONTINUING EDUCATION IN BRAZILIAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DEVELOPMENT STRATEGY FOR TEACHERS AND CHILDREN**. 2020. 267 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Ph.D. Marta Chaves. Maringá, 2020.

ABSTRACT

The main purpose of this thesis is to investigate how the Continuous Training of Teachers in Early Childhood Education was constituted, considering the historical aspects of the educational policy for this training, carried out primarily by the Distance Education modality, under the guidance of international bodies. In order to prove our hypothesis that studies and actions undertaken on a continuing basis can be set up as a strategy for the development of pedagogical work, the specific objectives were to analyze the Brazilian Constitutions and the Law of Directives and Bases of National Education, investigate the National Education Plans and identify the main contemporary strands of relative research for the continuous training of teachers with the specificity of Early Childhood Education in the Catalog of Thesis and Dissertations by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel between the years of 2008 and 2018. We have produced a bibliographical and documentary research on national legislation, in books and scientific articles. We seek elements to comprehend, historically, our objective: the Continuous Training of Teachers in Early Childhood Education and its strategic importance for the development of teachers and children. The theoretical and methodological basis for this study was the historic materialism and dialectical, specifically the elaborations of Marx (2017), Marx and Engels (1978; 2007), Mészáros (2008; 2009, 2017), Kosik (2002; 2014) and Löwy (1992; 2000; 2015). Investigate the Continuous Training of Teachers is one of the actions carried out by the Research and Studies Group in Early Childhood Education (Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Infantil – GEEI), having as a priority the Municipal Offices of Education in different Federate States, especially Paraná, São Paulo and Rondônia; as an unfolding of the studies, this is one of the surveys linked to this Group.

Key-words: Legislation. Educational Policy. Bibliographical and Documentary Research. Continuous Training of Teachers in Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Descritivo de cargos e salários em edital de concurso público.....	125
Quadro 2	–	Formação inicial e formação contínua – 2008-2018.....	162
Quadro 3	–	Distribuição da produção científica por ano.....	163
Quadro 4	–	Origem das publicações analisadas – Região Sudeste.....	164
Quadro 5	–	Origem das publicações analisadas – Região Sul.....	165
Quadro 6	–	Origem das publicações analisadas – Região Nordeste.....	166
Quadro 7	–	Origem das publicações analisadas – Região Norte.....	167
Quadro 8	–	Origem das publicações analisadas – Região Centro-Oeste.....	167
Quadro 9	–	Origem das publicações analisadas – Autoria por gênero.....	168
Quadro 10	–	Síntese de Teses – Seleção para Análise.....	169

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Atividade de estudos no Centro Municipal de Educação Infantil Curumim, Indianópolis – Paraná, em 2019.....	199
Figura 2 –	Coordenadores e Professores do Centro Municipal de Educação Infantil Curumim, em 2019. Atividade de estudos e composição de Recursos Didáticos.....	199
Figura 3 –	Coordenadores e Professores de instituições escolares do município de Marialva-PR, em 2014. Atividade de estudos no curso de Arte e Literatura Infantil.....	201
Figura 4 –	Capa do Documento Orientador para Educação Infantil do Estado do Paraná, volume 1.....	205
Figura 5 –	Capa do Documento Orientador para Educação Infantil do Estado do Paraná, volume 2.....	206
Figura 6 –	Atividade de estudos, em agosto de 2016.....	207
Figura 7 –	Atividade de estudos, em outubro de 2016.....	207
Figura 8 –	Vivência com Arte e Literatura na Educação Infantil, região noroeste do Paraná.....	209
Figura 9 –	Vivência com Arte e Literatura na Educação Infantil: brincadeiras e aprendizagens com pinturas e músicas, região noroeste do Paraná.....	210
Figura 10 –	Vivência com Arte e Literatura na Educação Infantil, região sul do Paraná.....	210
Figura 11 –	Vivência com Arte e Literatura na Educação Infantil, região sul do Paraná.....	211
Figura 12 –	Vivência com Arte na Educação Infantil: brincadeiras e aprendizagens com arte ucraniana, região sul do Paraná.....	211
Figura 13 –	Vivência com Arte e Literatura na Educação Infantil, região sul do Paraná.....	212
Figura 14 –	Vivência com Literatura na Educação Infantil: brincadeiras e aprendizagens com livros e mapas, região sul do Paraná.....	215
Figura 15 –	Vivência com Arte e Literatura na Educação Infantil, região sudoeste do Paraná.....	216

Figura 16 – Vivência com Arte e Literatura na Educação Infantil, região sul do Paraná.....	217
Figura 17 – Coordenadoras da Secretaria de Educação de Telêmaco Borba – PR, em atividade de estudos com Dra. Zoia Prestes (a direita) e Dra. Marta Chaves, tendo em mãos a programação do I Seminário de Municípios Integrados.....	220
Figura 18 – Secretárias de Educação, Coordenadoras Pedagógicas, docentes de Instituições de Ensino Superior do Paraná e representante da Secretaria de Educação do Estado do Paraná em atividade de estudos no IV Seminário de Educação Infantil, na Universidade Estadual de Maringá.....	221
Figura 19 – Folder do I Seminário de Municípios Integrados (frente), organizado pela Dra. Marta Chaves, realizado na região sudoeste do Estado do Paraná.....	222
Figura 20 – Folder do I Seminário de Municípios Integrados (verso), realizado na região sudoeste do Estado do Paraná.....	223
Figura 21 – Capa do livro: “Brincar e aprender com móveis e chocalhos: possibilidades de conquistas de educadores e crianças”, organizado por Chaves, Rubio e Tuleski (2008).....	224
Figura 22 – Capa do livro “Teoria Histórico-Cultural e Formação de professores: estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras”, organizado por Chaves, Lima e Ferrareze (2012).....	225
Figura 23 – Capa do livro “Teoria Histórico-Cultural e realizações de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil”, organizado por Chaves <i>et al.</i> (2016).....	226
Figura 24 – Capa do livro: “Professores repensando a prática pedagógica: Propostas, objetivas e conquistas coletivas, organizado por Chaves, Teixeira e Faustino (2016).....	227
Figura 25 – Atividade de estudos no curso de Teatros para Bebês, ministrado pelo Dr. Luiz Miguel Pereira, em 2016.....	228
Figura 26 – Atividade de estudos no curso de Teatros para Bebês, ministrado pelo Dr. Luiz Miguel Pereira, em 2016.....	229

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
ALEP	Assembleia Legislativa do Paraná
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANL	Aliança Nacional Libertadora
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação
BIRD	Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BN	Biblioteca Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-F	Base Nacional Comum Curricular da Formação de Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CEB	Câmara da Educação Básica
CEFORT	Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CND	Curso Normal a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Curso Normal Superior
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPI	Desenvolvimento da Primeira Infância
DTP	Departamento de Teoria e Prática da Educação
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCPEI	Formação Continuada de Professores da Educação Infantil
FHC	Presidente Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
FORUMDIR	Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEEI	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil
GM	Galeria de Ministros
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Instituições Escolares
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEGU	Lei de Eficiência de Gestão Universitária
LGU	Lei Geral das Universidades
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Partido Comunista do Brasil
PDE	Plano Decenal de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPGE	Políticas Públicas e Gestão Educacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSD	Partido Social Democrático
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RNFC	Rede Nacional de Formação Continuada
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SETI	Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DETERMINAM AS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS E A LEGISLAÇÃO?.....	28
2.1	O REGIMENTO DE 1548: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRIMEIRA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	31
2.2	A CONSTITUIÇÃO DE 1824: A EDUCAÇÃO NO BRASIL IMPERIAL.....	42
2.3	A CONSTITUIÇÃO DE 1891: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REPÚBLICA.....	52
2.4	A CONSTITUIÇÃO DE 1934 (SEGUNDA REPÚBLICA) E DE 1937 (ESTADO NOVO): QUAL A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?.....	55
2.5	A CONSTITUIÇÃO DE 1946 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DISCURSO DA PRIORIDADE.....	63
2.6	CONSTITUIÇÃO DE 1967 E A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 1 DE 1969: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A “LEI DA MORDAÇA”.....	67
3	EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988: UM CENÁRIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	75
3.1	A FORMAÇÃO CONTÍNUA NA SOCIEDADE DE CLASSES: ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO OU ESTRATÉGIA DE MANUTENÇÃO DA ORDEM?.....	84
3.2	A FORMAÇÃO CONTÍNUA OU AO LONGO DA VIDA: DESENVOLVIMENTO OU MANUTENÇÃO DA ORDENAÇÃO IDEOLÓGICA?.....	99
3.3	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: A SECUNDARIZAÇÃO DAS AÇÕES PÚBLICAS.....	104
3.4	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: O FORTALECIMENTO DO DISCURSO DE DESENVOLVIMENTO.....	118
4	A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO EM DEBATE.....	130
4.1	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: A ATUALIDADE DO DEBATE.....	135
4.2	FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O DEBATE ATUAL.....	142

4.3	SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA EM FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES (2008-2018): A EDUCAÇÃO INFANTIL EM NÚMEROS...	159
4.4	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE.....	183
5	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO.....	193
5.1	A FORMAÇÃO CONTÍNUA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	197
5.2	A EXCEÇÃO QUE PODERIA SER A REGRA: ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PARA PROFESSORES E CRIANÇAS.....	212
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
	REFERÊNCIAS.....	238

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação é resultado de nossa trajetória de estudos e profissional na Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Estado do Paraná. Iniciamos esta pesquisa discorrendo sobre a UEM, por representar umas das mais importantes Instituições de Ensino Superior (IES) do país e que tem zelado, muitas vezes com esforço pessoal dos docentes, em defesa da formação de profissionais de diferentes áreas, especialmente a educacional.

A UEM foi instituída em 06 de novembro de 1969 pela Lei Estadual nº 6.034 (PARANÁ, 1969) e reconhecida em 11 de maio de 1976 pelo Decreto Federal nº 77.583/1976 (BRASIL, 1976). Trata-se de um órgão público do poder executivo do Estado do Paraná, vinculado à Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) (BRASIL/E-MEC, 2019), que em cinquenta anos de existência apresenta uma significativa evolução no desenvolvimento profissional de seus servidores e professores.

O percurso ascendente dessa IES é resultado do empenho no aperfeiçoamento e na capacitação de seus funcionários, docentes e pesquisadores, condição que a posiciona entre as primeiras universidades do país em diferentes *rankings* nacionais e internacionais, que avaliam a qualidade e a contribuição científica considerando diferentes critérios acadêmicos. Atualmente, os professores vinculados à instituição têm predominantemente formação em nível de doutorado, na condição de efetivos ou temporários, estes últimos submetidos a contratos por tempo determinado, categoria que amplia-se continuamente na universidade. Esses profissionais, na atividade de docência ou na pesquisa, são determinantes para que a instituição se destaque na qualificação, particularmente de professores, para distintas áreas do conhecimento e no desenvolvimento e difusão da ciência em diversificados países.

Assinalamos que a UEM tem 26 cursos de doutorado e 52 de mestrado (entre o acadêmico e o profissional), os quais, na última avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), alcançaram notas entre 4 e 5, com destaque para cinco programas de pós-graduação que obtiveram a nota 6, desempenho equivalente a padrões internacionais de excelência (FREY, 2019). Trata-se de uma conquista da comunidade acadêmica universitária, símbolo da resistência às determinações dos governos federal e estadual, opostas ao interesse

do Ensino Superior público. O conjunto de determinações que levam à precarização do trabalho nas IES ocorre em um contexto maior de enfraquecimento da educação.

Destacamos que essa universidade foi fundada durante o regime militar¹. No ano de 1969, foram criadas três IES públicas no interior do Estado do Paraná, nas cidades de Maringá, Londrina e Ponta Grossa, em atenção à reformulação do Ensino Superior exigida pela Lei n° 5.540/1968, mobilizada pelo objetivo de implementar a modernização econômica para que o Estado se inserisse, assim como pretendia o país, no contexto do capitalismo internacional, firmando-se como centros formadores de profissionais (STROPARO; MIGUEL, 2017).

A existência das IES públicas do Paraná, dentre as quais a UEM, atendia aos propósitos do governo militar de padronização da rede de Ensino Superior, preservando a unidade das funções de ensino, pesquisa e extensão, com uma estruturação pedagógica diferenciada, com base em unidades menores denominadas departamentos (CUNHA, 2007; STROPARO; MIGUEL, 2017), mantida até a atualidade, que naquele período era favorável ao mecanismo de controle do Estado. O Estado do Paraná, a exemplo de outras Unidades da Federação, foi administrado por governadores² com o mesmo ordenamento político e econômico do país (RIBEIRO; FERRAZ, 2017; FAVARO; SEMZEZEM; FERNANDES, 2019), repetindo internamente a ampliação de vagas privadas e as pressões sobre a gestão universitária pública, reduzindo investimentos e colocando em risco a autonomia administrativa.

Em 11 de dezembro de 2019, a Câmara Federal, em Brasília, realizou uma sessão solene em homenagem aos 50 anos da UEM, proposta e presidida pelo Deputado Federal Ricardo Barros, graduado por essa instituição em Engenharia Civil, em reconhecimento aos milhares de profissionais formados ao longo desses anos e por situar-se entre as principais do país (BRASIL/CÂMARA, 2019). Esse

¹ A data de 10 de abril de 1964 marca a implantação do Regime Militar no Brasil, que se constitui em um governo autoritário e opressor que conduziu a nação brasileira até o ano de 1985 (FERREIRA, 2018).

² A mesma gestão desfavorável ao Ensino Superior Público no país se apresenta no Estado do Paraná. Entre os últimos governadores com esse ordenamento político nacional, citamos Roberto Requião, que governou entre 2003-2010 com a narrativa voltada à melhoria das IES estaduais, que se manteve em nível de falácia. Na gestão de Carlos Alberto Richa, filho do ex-Governador José Richa (1983-1986), mais conhecido como Beto Richa (2011-2018), os ataques se intensificaram (RIBEIRO; FERRAZ, 2017) visando a reduzir os gastos, proibindo concursos e impondo regras para a contratação de professores e técnicos temporários, ameaçando inclusive a vigência de cursos pela falta de docentes.

reconhecimento, no entanto, não exclui as determinações e os atos compreendidos como contrários ao interesse³ das IES públicas e à manutenção do Ensino e da Pesquisa, dentre os quais pontuamos a redução do orçamento da Capes e a extinção de parte das bolsas de incentivo à pesquisa. Vemos professores que mantêm com os próprios recursos os experimentos e investigações, evitando que sejam interrompidos, assim como as viagens com pouco ou nenhum recurso da universidade nos eventos científicos. Evidenciamos o pronunciamento realizado, em maio de 2019, pelo Governador do Paraná, Carlos Ratinho Massa Júnior, referente à administração das IES desse Estado, que deve aplicar uma legislação específica, nominada originalmente Lei de Eficiência de Gestão Universitária (Legu), rebatizada de Lei Geral das Universidades Estaduais do Paraná (LGU), anteprojeto de Lei ainda em fase de negociação e elaboração (BREMBATTI, 2019), que inclui o debate do financiamento das IES, a ampliação da terceirização e a possibilidade de definir a distribuição de recursos por meritocracia (PARANÁ, 2019).

Não obstante ao cenário desfavorável, a UEM tem cadastrado atualmente, junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 98 grupos de pesquisa (UEM, 2018). Nesse sentido, a defesa do conhecimento constitui uma estratégia frente às ameaças de privatização direcionadas às IES públicas, concebidas pelos governos neoliberais como custo e não como investimento.

Em condições adversas, diferentes mecanismos de avaliação evidenciam sua importância para o ensino e pesquisa. O relatório de 2016 sobre a pesquisa brasileira realizado por Cross, Thomson e Sinclair (2018), informa que a UEM instituiu 296 doutores em diferentes áreas, com distinção para o número de publicações científicas, ocupando a vigésima posição nacional. Em setembro de 2019, a referida universidade foi classificada entre as cem melhores instituições do país segundo o levantamento *World University Rankings 2020* da revista britânica

³ Essas determinações reportam-se principalmente à redução de recursos e manutenção da IES. Um marco desses acontecimentos ocorreu em 2015. Registrado em publicações como Massacre de 29 de abril (PEREIRA; ALLAN, 2016), relata o embate em que policiais militares cumprindo ordens agrediram professores, técnicos, estudantes, servidores públicos e cidadãos, os quais, reunidos em defesa da educação pública, se encontravam nas imediações da Praça Nossa Senhora de Saete, situada entre a Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), o Palácio Iguazu e o Tribunal de Justiça. Violin (2016, p. 44) afirma que “[...] o Governador atuou contra o livre exercício dos direitos políticos individuais e sociais dos manifestantes, e serviu-se de autoridades sob sua subordinação imediata para praticar abuso do poder”.

Times Higher Education (THE, 2019)⁴, que considerou 13 indicadores para mensurar o desempenho das instituições. Dentre estes o ensino, a pesquisa, as citações em publicações acadêmicas, a transferência de conhecimento e as suas perspectivas internacionais, notícia exaltada pelos meios de comunicação como o jornal *Gazeta do Povo*, de grande repercussão no Estado (FREY, 2019).

Esse reconhecimento repercute no mercado de imóveis, com significativa valorização da região do entorno do *campus* universitário, e no impacto de milhares de estudantes e da formação de profissionais de diferentes áreas para a economia regional. O efeito se amplia em razão da característica dos estudantes, originários de diferentes Unidades da Federação e até de outros países, atraídos pelo êxito e condições de estudos comparáveis a índices internacionais. Ainda que não sejamos favoráveis ao ranqueamento como mecanismo determinante de uma cultura de avaliação, delineada como instrumento que classifica a qualidade⁵ das instituições com base em indicadores numéricos, esses mecanismos, na atualidade, alcançam importância crescente e nos permitem, como professores, reconhecimento como uma conquista da coletividade.

Salientamos que trabalhar em uma IES submetida a tais condições é uma situação ambígua. Por um lado, reafirmamos a defesa do conhecimento pelos professores e pesquisadores como fator de resistência frente à intenção, como política, de desmonte das IES públicas. Por outro, se no contexto nacional uma classificação positiva não implica necessariamente no favorecimento através de investimento e apoio governamental, a retração nos índices reforça os argumentos de ataque à legitimidade do Ensino Superior público e gratuito, em favor de sua

⁴ Esse ranking mundial de universidades inclui quase 1.400 universidades em 92 países (THE, 2019).

⁵ Qualidade da Educação é um termo utilizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e comum no vocabulário de representantes das mais variadas esferas de administração pública e também pesquisadores. A série documental constituída de textos para discussão, intitulada “A qualidade da Educação”, apresenta conceitos e definições, sob a coordenação de Luiz Fernandes Dourado (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Analisa esse termo, explicitando que o conceito de Educação de Qualidade agrega condições, dimensões e fatores fundamentais em educação, “[...] considerando a ótica dos países membros da cúpula das Américas, bem como de Organismos Multilaterais, a exemplo da Unesco e do Banco Mundial, que exercem influência considerável na formulação das políticas educacionais” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7). Nesta tese, ao nos referirmos aos resultados afetos à avaliação da Qualidade da Educação, fazemos uso do termo diagnóstico por acreditarmos que não há qualidade maior ou menor, visto que, segundo o dicionário Michaelis (2019), qualidade designa algo positivo, inerente que faz alguém ou algo se sobressair em relação aos demais, podendo ser também utilizado como sinônimo de excelência, talento, virtude. Assim, é contraditório se reportar à qualidade quando as pesquisas educacionais comumente referem-se aos aspectos a serem melhorados e como pressuposto para comparar do pior para o melhor.

exploração pelo setor privado, expressão da sociedade globalizada, na lógica capitalista.

A política de incentivo à titulação, Lei Estadual nº 11.713/1997 (PARANÁ, 1997), é favorável ao aprimoramento dos servidores. Sendo assim, nossa atividade profissional, além de exigir aprofundamento de estudos para as aulas que ministramos, possibilita a elaboração de pesquisas como um desafio, não pessoal, mas das instituições superiores. Realizar pesquisas e debates, bem como favorecer a divulgação dessas investigações junto às instituições educativas, à sociedade e à ciência, compõem parte relevante do trabalho docente no Ensino Superior e, portanto, na UEM.

Nesse contexto apresentamos nossa pesquisa. Atuar com formação de professores foi nossa motivação para esta tese. Princípios das atividades como docente temporária na UEM, no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/Departamento de Teoria e Prática da Educação (CCH/DTP), na área de Didática em 2001, e contribuimos ministrando a disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação, atendendo ao curso de Pedagogia e outras licenciaturas. Essa experiência mobilizou o interesse ao estudo da política, da legislação educacional e da formação docente, e mais uma vez, aqui está a atenção ao nosso tema de estudo.

Em 2003, integramos definitivamente a área de Estrutura e Funcionamento da Educação da UEM, ampliando o debate acerca das políticas públicas educacionais, tornando seu conteúdo mais dinâmico e favorecendo o estudo dos documentos em seu contexto histórico, possibilitando aos acadêmicos, nossos alunos, a compreensão de seus determinantes materiais. Em 2005, a área foi denominada Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPGE), como é conhecida atualmente. Em nossas aulas, nos estudos afetos às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as licenciaturas, propiciamos diálogos com os acadêmicos, que comumente expressam suas perspectivas e dúvidas relacionadas à profissão. Essas vivências nos possibilitam identificar aspectos que envolvem a insegurança e a desesperança quanto à carreira docente, seja no tocante à baixa remuneração, ao sentimento de desvalorização e, por vezes, à falta de reconhecimento da profissão na sociedade.

É frequente o desconforto diante de comentários de colegas, e não raro de nossos familiares, a respeito da pretensa facilidade de aprovação no vestibular e na realização do curso, que predominantemente ocorre com licenciaturas como

Pedagogia, Geografia, Letras, o que nem sempre se confirma, mas que podem ser utilizados negativamente como justificativa pela baixa valorização financeira do trabalhador de educação. A questão salarial de fato é uma problemática, e os discentes ingressam nos cursos de licenciatura mencionados relativamente cientes dessa realidade. Em comparação à remuneração de algumas profissões com o mesmo nível de formação, a perspectiva salarial é pouco atrativa, em geral, a todas as licenciaturas. A política salarial específica para a docência, Lei nº 11.738 de 2008 (BRASIL, 2008), estabelece um piso salarial para os profissionais do magistério público da Educação Básica, contribuindo para reafirmar os elementos de desesperança em alguns estudantes quanto à escolha profissional.

Nesse âmbito, identificamos a produção de análises científicas relativas à atratividade da carreira docente, bem como de textos jornalísticos expondo diferentes abordagens voltadas a essa profissão, com atenção especial à diminuição do interesse na atuação profissional na Educação Básica. Lopes (2015), por exemplo, versa sobre os desafios para a formação de professores no Brasil ao evidenciar a diferença entre ingressantes e concluintes nas licenciaturas. “Dos 392.185 alunos que ingressaram em 2010, após quatro anos 201.011 concluíram o curso, e em 2013, das 990.559 vagas oferecidas, 468.747 foram preenchidas, sendo 152.397 em instituições públicas e 316.350 em privadas” (LOPES, 2015, p. 1).

Nossa experiência docente tem nos mostrado que uma parcela significativa dos estudantes de licenciatura não prosseguirão na área educacional, ratificando as pesquisas atinentes a essa temática. Verificamos a ocorrência de evasão no decorrer dos cursos universitários de licenciatura, assim como o abandono da docência após formados.

É importante registrar que o êxito de algumas universidades no país, a exemplo da UEM, não obstante as atuais condições, é a materialidade da resistência às ações e determinações dos últimos governos brasileiros. Aludimos a Arendt⁶ (2008) quando afirma que em período de práticas totalitárias é preciso reagir, o que se aplica à nossa época, na qual as Instituições Públicas de Ensino Superior são

⁶ Hannah Arendt (1906-1975) cientista política germânica de origem judia, nascida em 14 de outubro de 1906 na Alemanha, tornou-se uma influente teórica da contemporaneidade por seus estudos sobre os regimes totalitários. Fugiu do nazismo em 1933, perdeu a nacionalidade alemã e tornou-se cidadã estadunidense em 1951. Morreu em Nova York, no dia 4 de dezembro de 1975, aos 69 anos. A expressão “Tempos sombrios” é utilizada no prefácio de sua coletânea “Homens em tempos sombrios”, publicada em 1968, em referência ao poema “A posteridade” de Bertolt Brecht (ARENDR, 2008).

questionadas sobre sua relevância, exigindo que na prática profissional dos seus funcionários se institua também a defesa do conhecimento ante a perda de valores humanos comuns e justos. Em um tempo mais sombrio, é necessário continuar a defender alguma iluminação (ARENDR, 2008)⁷.

Esses aspectos contribuem para que permaneça estruturada nossa certeza da relevância da pesquisa, bem como da formação inicial de professores, e com esse mesmo empenho nos propomos a analisar a Formação Contínua. Ao tratarmos pontualmente da UEM, de seus méritos e conflitos, faz-se necessário intensificarmos os estudos, especificamente nesses tempos atuais, tal qual assinala a filósofa Hannah Arendt, de “tempos sombrios” (ARENDR, 2008).

Ao atuar em um espaço de ensino e de produção de conhecimento, compreendemos sua relevância em contradição à própria organização do capital. Nesse contexto, a pós-graduação em nível de doutorado representa para nós uma necessidade profissional que agrega valor à carreira universitária e também o aprimoramento de estudos no espaço privilegiado onde trabalhamos, favorável às atividades de ensino, pesquisa e extensão. A definição por esta investigação se faz, especificamente, por participarmos de cursos, palestras e visitas técnicas cuja temática, ou atividade principal, se constitui em Formação Contínua de Professores em diferentes municípios do Estado do Paraná.

A vinculação ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), composto por docentes da UEM e convidados de outras Instituições de Ensino Superior brasileiras, estudantes de graduação e pós-graduação, nos proporcionou estudos e trabalhos cujo objetivo principal se firma na defesa do conhecimento e do aprimoramento de professores e escolares tendo como elemento basilar os estudos e reflexões voltados à prática pedagógica nas Instituições Escolares (IE). Investigar a Formação Contínua de Professores é uma das ações empreendidas pelo GEEI e se firmou como prioridade junto às Secretarias Municipais de Educação em Estados da Federação, notadamente Paraná, São Paulo e Rondônia; como desdobramentos, há pesquisas concluídas e outras em curso.

⁷ No contexto de finalização da presente tese, um novo desafio impacta a educação no Brasil, bem como em outros países, após a pandemia do Corona Vírus (Covid-19). Segundo o relatório do Banco Mundial, cerca de 1.5 bilhões de estudantes, em mais de 160 países, ficaram ou continuam fora da escola como medida para conter a propagação da doença (BANCO MUNDIAL, 2020). Nesse sentido, a Universidade se mantém comprometido com a defesa da ciência e de uma educação humanizadora e inclusiva para todos.

A participação no GEEI foi essencial para dimensionarmos as possibilidades de avanços através da realização de Formação Contínua de Professores em Educação Infantil e nos mobilizou aos questionamentos que norteiam esta investigação: 1) Há elementos históricos que caracterizem constância nas ações de Formação Contínua de Professores em Educação Infantil? 2) Há uma proposição de política de Formação Contínua para Professores, especificamente para a Educação Infantil, nos documentos? 3) A Formação Contínua de Professores em Educação Infantil pode aprimorar o trabalho pedagógico dos docentes e contribuir com o desenvolvimento desses profissionais e das crianças? 4) Por que a Formação Contínua não recebe a devida valorização em nosso país? Esses elementos são determinantes na definição de nossa hipótese de pesquisa, a de que a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil é uma estratégia para o aprimoramento e desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos nas Instituições Escolares tendo como prioridade a formação intelectual de professores e crianças.

Na constituição de nossa argumentação, temos os seguintes objetivos: pesquisar os princípios históricos que indiquem proposições para a Formação de Professores nas Constituições Brasileiras e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; analisar como se apresenta a Formação Contínua de Professores no tocante às proposições da formação ao longo da vida e as mudanças no mundo do trabalho; identificar as proposições de Formação Contínua de Professores em Educação Infantil nos Planos Nacionais de Educação; discorrer sobre as principais vertentes de pesquisa acerca da Formação Contínua de professores e sobre a especificidade da Educação Infantil no Catálogo de Teses e Dissertações (Capes) entre os anos de 2008 e 2018 (BRASIL, 2019b); analisar se a Formação Contínua de Professores da Educação Infantil constitui estratégia de desenvolvimento educacional e nessa análise discorrer acerca de algumas experiências de formação contínua realizadas no Estado do Paraná.

Conforme Gil (2008), Prodanov e Freitas (2013) e Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica possibilita conhecer os fatos passados para analisar seus determinantes políticos e econômicos. Nesse sentido, é apropriada especialmente quando uma análise histórica é indispensável, por possibilitar acesso amplo a estudos antes empreendidos. É essencial que a bibliografia consultada forneça informações relevantes, ampliando o conhecimento sobre o tema já abordado por outros pesquisadores, de modo a contribuir com a investigação. Por essa razão,

organizamos esta tese priorizando o caráter bibliográfico e documental. Valorizamos a pesquisa documental, pois favorece o estudo em textos oficiais e requer o tratamento analítico disponível sobre os mesmos. Sua análise é desenvolvida de acordo com os objetivos da tese, considerados em seu próprio tempo, com as condições econômicas e políticas próprias. Nesse contexto, investigamos os elementos para compreender historicamente a Formação Contínua de Professores em Educação Infantil em nosso país.

Estabelecemos como fundamento teórico metodológico a Ciência da História, ou como mais conhecido, o materialismo histórico e dialético. As proposições científicas de Marx (2017), Marx e Engels (1978; 2007), Mészáros (2008; 2009; 2017), Kosik (2002; 2014) e Löwy (1992; 2000; 2015) foram basilares para a constituição de nossa argumentação.

Segundo Marx (2017) e Marx e Engels (1978; 2007), a estrutura econômica (ou infraestrutura) é a base da superestrutura jurídica e política, sobre a qual correspondem determinadas formas de consciência social e ideológica, a condições objetivas da vida, da produção e das trocas, que constituem a base de toda a ordem social. Enfatizamos a dimensão histórica dos processos econômicos e do modo de organização da vida material que determinam tanto o processo social quanto o político e espiritual do homem. Compreender a intrínseca relação entre o contexto histórico e a forma como se estabeleceu a concepção de Formação Contínua de Professores, configurou-se como um dos principais objetivos desta investigação.

Apresentamos nossa tese com a seguinte organização: inicialmente, discorreremos acerca de nossa trajetória profissional nas licenciaturas da UEM, determinante na definição do interesse sobre Formação Contínua de Professores e a vinculação ao GEEI, que agregou a especificidade em Educação Infantil como objeto de pesquisa. Em seguida, tecemos considerações relativas ao contexto de investigação e às decisões teórico-metodológicas.

Na segunda seção, intitulada Aspectos históricos da educação e formação de professores: o que determinam as Constituições Federais e legislação?, realizamos um estudo histórico e documental no qual identificamos a proposição política de Formação de Professores na primeira política educacional brasileira: o Regimento de 1548. Segundo Viera (2007), a presença da educação nas constituições está diretamente relacionada ao seu grau de importância ao longo da história, visto que as constituições expressam os desejos de reforma da sociedade, como

possibilidades que indicam uma disposição ou direito, mas não atestam garantias. Do mesmo modo, é possível identificar privilégios de grupos, representados em seus interesses junto ao Legislativo, e compreender e identificar as reformas da educação em seu contexto histórico. Prosseguimos com a indagação afeta à educação na Constituição Imperial de 1824 e na primeira Constituição Republicana de 1891, nas quais há pouca menção ao tema, e em seguida às Constituições Varguistas de 1934 e de 1937, à Constituição de 1946, à Constituição de 1967 e à Emenda Constitucional nº 1, de 1969, em que a referência se amplia significativamente.

Nosso objetivo é analisar em cada período histórico afeto às Cartas Magnas do país, a partir do direito à educação, o anúncio ou determinação de formação de professores como pressuposto para compreendermos a Formação Contínua de Professores em Educação Infantil na atualidade. Valorizar a história em pesquisas é um pressuposto teórico-metodológico fundamental para entendermos o percurso da educação e seu desenvolvimento, e sobretudo, a posição da educação e de Formação Contínua de Professores. Mais especificamente para nossa análise, compreender o posicionamento destinado aos profissionais da Educação Infantil.

Na terceira seção, intitulada A educação na Constituição de 1988: um cenário para a Formação de Professores, tratamos especificamente da atual Carta Magna do país, por representar a contemporaneidade em relação ao percurso histórico do nosso tema. O objetivo é investigar, no texto constitucional, as proposições referentes à Formação de Professores e sua regulamentação na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), ante as mudanças na organização do trabalho e o fortalecimento do discurso sobre valorização docente, essencial para a compreensão do conteúdo das proposições presentes relacionadas aos aspectos econômicos e políticos de cada época e a atualidade. Nosso objetivo específico é identificar a valorização da educação ao longo da vida como pressuposto de empregabilidade⁸ em tempos nos quais os índices de desemprego são cada vez mais acirrados (ANTUNES, 2001a; 2001b; 2002; 2015; ANTUNES; MÉSZÁROS, 2006), bem como as propostas de Formação Contínua nas IES, caracterizadas pelo recuo da teoria (MORAES, 2001), pela fragmentação e desvalorização dos fundamentos, constituídas em uma

⁸ A origem do conceito de empregabilidade é relacionada a programas destinados a facilitar o emprego (reabilitação profissional, orientação vocacional, treinamento). Recentemente, nos documentos educacionais, a preocupação com a empregabilidade vem sendo explicitada de forma inequívoca, no que tange à Educação Básica e à Formação profissional (ANTUNES, 2005; 2015; KUENZER, 2007; 2018).

afirmação superficial do conhecimento (CHAVES, 2014a; 2014b; 2017; 2019; DUARTE, 2006; 2008; 2011), e questionar o fortalecimento do discurso da Formação Contínua na política educacional.

Na quarta seção, intitulada: Formação Contínua de Professores: a possibilidade de desenvolvimento em debate, analisamos as políticas de Formação Contínua, a ênfase na Educação a Distância (EaD)⁹, atualmente, o aligeiramento da formação e a interpretação das disposições voltadas à formação nas ações governamentais. Em seguida, sintetizamos as teses e dissertações publicadas no período compreendido entre 2008 a 2018, no Catálogo de Teses e dissertações da Capes, investigando no universo de publicações relativas à formação as que se reportam à Formação Contínua de Professores e à especificidade da Educação Infantil a partir dos títulos e debate evidenciados nos resumos.

O espaço temporal compreendido entre os anos de 2008 e 2018 representa um período em que decisões governamentais importantes foram formalizadas em relação aos primeiros anos escolares, em que objetivos foram assumidos pelos municípios em colaboração com os Estados encontravam-se em execução. Entendemos que esse contexto é favorável às pesquisas relativas à Formação Contínua de Professores em Educação Infantil ao impor novos desafios a essa etapa educacional, suscitando novos debates e enfoques nas investigações, mobilizando nossos esforços na sistematização afeta às teses e dissertações. Nesse procedimento, caracterizamos as principais tendências da pesquisa em Formação Contínua de Professores da Educação Infantil visando a identificar experiências exitosas em formação contínua para professores da etapa inicial da Educação Básica.

Na quinta seção, intitulada Formação Contínua de Professores na Educação Infantil: estratégia política de desenvolvimento, versamos acerca de algumas experiências exitosas de Formação Contínua de Professores em Educação Infantil com a perspectiva de contribuir com o debate sobre a importância de investimento público nessa etapa educacional, bem como no aprimoramento contínuo do professor, por constituir um período em que se aprendem os conhecimentos basilares para as etapas posteriores de ensino e para a vida.

⁹ A sigla EaD, conforme Belloni (2012), reporta-se à Educação a Distância oferecida no país, diferentemente da sigla EAD, que se refere à Educação ou Ensino a Distância Abertos a Distância, utilizada em países que trabalham com essa modalidade há mais tempo.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DETERMINAM AS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS E A LEGISLAÇÃO?

Quando o homem estiver compreendido na estrutura da realidade, e a realidade for entendida como totalidade de natureza e história, serão criados os pressupostos para a solução da problemática filosófica do homem (KOSIK, 2002, p. 22).

Esse excerto, publicado na obra “A dialética do concreto” (2002) do filósofo marxista Karel Kosik (1926-2003)¹⁰, de origem tcheca, nos leva a pensar na Formação Contínua de Professores na atualidade pela compreensão do homem como ser histórico. Esse é o princípio basilar para entendermos as constituições brasileiras em seu contexto histórico, investigando a instituição da educação como direito e a formação de professores, ou o seu anúncio, quando não é mencionado nos documentos, buscando a gênese da política de Formação Contínua na Educação Infantil na atualidade. Estudamos a política e a economia em sua dimensão histórica. O homem se relaciona socialmente e nas condições objetivas de vida e a forma de organização do trabalho produz os bens materiais, as instituições e a própria consciência (KOSIK, 2002; 2014; MARX, 2017).

Ao longo de sua história, o Brasil teve sete constituições, sendo a primeira no período monárquico e seis após o período republicano. A Emenda Constitucional nº 1/1969, embora não se constitua um documento com essa nomenclatura, é considerada uma verdadeira Constituição (NISKIER, 2011; SAVIANI, 2015; 2019) pela intensidade com que modificou as disposições da Constituição de 1967. No entanto, a coordenação de publicações da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2005a) não lhe atribui esse reconhecimento.

As relações de produção são propulsoras das mudanças na organização da economia e do trabalho. Ao modificar as condições de vida do homem, transformam suas instituições, inclusive o projeto educativo, que será de acordo com o homem que a sociedade necessita para sua manutenção na forma como está organizada.

¹⁰ Karel Kosik (1926-2003), reconhecido teórico da literatura marxista, nasceu e viveu em Praga, capital da República Tcheca. Formado pela Universidade Carolina de Praga, é autor de importantes escritos de literatura marxista do século XX, entre as quais destacamos “A dialética do concreto” (1963), publicada no Brasil em 2002 (7. ed.) e “O indivíduo e a história” (2006).

Segundo a concepção marxista, os fenômenos econômicos e sociais, como produto da ação humana, são transformados por sua própria ação:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanação direta de seu comportamento material (MARX, 2017, p. 157).

Nessa lógica, as proposições pedagógicas expressas ou anunciadas nos documentos estabelecem uma relação direta com a atividade material, o que significa afirmar que o contexto próprio de cada época é decisivo para analisarmos as determinações governamentais na atualidade.

Mészáros (2008; 2009; 2017) contribui com nosso debate ao definir a intrínseca relação entre a educação, a formação do trabalhador e a universalização da educação como expressão de sua função na sociedade capitalista. Isto significa que compreender o percurso histórico da política de formação de professores constitui elemento essencial para analisarmos as proposições governamentais relativas à formação contínua na atualidade e elucidar sua especificidade em Educação Infantil.

Consideramos os pressupostos de Kosik (2002; 2014), Löwy (1992; 2000; 2015), Marx (2017), Marx e Engels (1978; 2007) e Mészáros (2008; 2009; 2017) e investigamos as disposições referentes à Formação Contínua de Professores como representações da própria ação humana, nas suas múltiplas relações, e na realidade concreta em que são definidas e aplicadas como política de desenvolvimento profissional para ação educativa.

Ao definir a população a que se destina a escolarização e os objetivos e metas para a sua implementação, podemos identificar como se apresenta o discurso afeto à valorização ou às proposições para a formação de professores. Compreender esse percurso é fundamental para entendermos seus limites e suas possibilidades na atualidade.

Com tal perspectiva, ao longo desta seção tratamos das disposições sobre educação e formação de professores nas constituições brasileiras, analisadas em seu contexto econômico e político, investigando elementos que nos possibilitem compreender a Formação Contínua de Professores. E mais:

- a) versamos sobre o Regimento de 1548 (LISBOA/BN, 1937), que define um plano para a administração da Colônia e estabelece diretrizes voltadas à institucionalização da educação no Brasil colonial;
- b) evidenciamos como se apresentam a educação e a formação docente na Constituição Imperial de 1824 (BRASIL, 1824), a mais longa até a atualidade, que vigorou por 65 anos até ser revogada em 1889 pelo Governo Republicano (NOGUEIRA, 2012);
- c) investigamos as disposições relativas à educação na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (sic) de 1891 (BRASIL, 1891) e como se anuncia a formação para os profissionais do ensino;
- d) investigamos as proposições de educação e de formação de professores nas Constituições de 1934 (Segunda República) (BRASIL, 1934) e de 1937 (Estado Novo) (BRASIL, 1937), Constituições Vargasistas, no contexto de transformação na organização da produção, no impulso à industrialização, na ampliação dos direitos trabalhistas e expansão das oportunidades escolares, determinada pelas exigências na formação do trabalhador;
- e) explicitamos as disposições atinentes à educação e formação de professores na Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 (BRASIL, 1946), válida por 21 anos, caracterizando seu contexto político e econômico e o discurso de ampliação do acesso à escolarização;
- f) discorreremos sobre educação e Formação de Professores na Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 (BRASIL, 1967) e acerca da Emenda Constitucional de 1969 (BRASIL, 1969). Essa Carta Magna vigorou por 21 anos em um contexto político e econômico de uma república conduzida por governos militares, no qual investigamos a repercussão sobre as políticas de formação.

Consideramos o percurso histórico basilar para entendermos como essa condição se modificou desde os primeiros documentos, em relação ao ensino da infância e a formação inicial e contínua de professores, até a atual Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a). Esta última destina uma seção especial às crianças, dos primeiros meses aos seis anos, como etapa do ensino, e sinaliza com

a possibilidade de uma formação específica para essa atuação, possibilitando romper com a concepção assistencialista e compensatória que acompanhou a história dessa modalidade de ensino. Ao compor a Educação Básica, pressupõe importância no processo educativo, e portanto, uma ação pedagógica apropriada no que se refere à profissionalização inicial e contínua, especificamente em serviço.

Ao longo da história, o contexto econômico é fator determinante das políticas públicas e socioeducacionais. No Brasil, o percurso da institucionalização da educação teve uma gênese peculiar que pode nos propiciar elementos para compreendermos a estruturação histórica da identidade docente na sociedade atual e a importância da Formação Contínua de Professores, particularmente na Educação Infantil. Essas peculiaridades caracterizam as relações entre Estado e Educação em nosso país.

O interesse em educar os indígenas para que deixassem seus próprios costumes e se adequassem à organização do trabalho e hábitos do colonizador, necessária para a convivência pacífica, foi primordial para que a educação de crianças fosse privilegiada no Regimento de 1548 (LISBOA/BN, 1937), primeiro documento relativo à educação no país, sobre o qual discorreremos a seguir.

2.1 O REGIMENTO DE 1548: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PRIMEIRA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Nesta subseção, tratamos das disposições sobre a educação no documento intitulado Regimento de 1548 (LISBOA/BN, 1937; MATTOS, 1958; GOERGEN; SAVIANI, 2008; NISKIER, 2011), instituído pelo governo português, que incluiu no Brasil uma nova instância administrativa, reunindo as esferas de governo compreendidas como áreas de Defesa, Fazenda e Justiça, e definiu as bases para a educação quase 50 anos após a data oficial do chamado “descobrimento”. Definiu ainda as diretrizes referentes à implementação da educação no Brasil colonial.

Comumente, um documento é a expressão da produção e da organização da dinâmica da sociedade, como pontuamos. Essa perspectiva compreende o homem como ser histórico, cujas representações literárias, artísticas ou de estruturação da legislação guardam relação com a organização econômica (LÖWY, 1992; 2000; 2010; 2015; MARX, 2015; 2017; MARX; ENGELS, 1978; 2006; 2007) e conduzem

nossa análise dos documentos que têm ordenado a educação nacional. Assim, consideramos que o Regimento de 1548 representa a primeira política de educação no Brasil, anterior à Constituição Imperial de 1824. Nessa determinação, instituída pelo Rei de Portugal D. João III (1502-1557)¹¹, constaram os fundamentos político-colonizadores a serem implementados pelo Governo Geral sediado na Bahia.

Segundo Saviani (2015; 2019), esse documento é uma política educacional por explicitar diretrizes básicas para a educação. Para os historiadores Niskier (2001; 2011), como o baiano Pedro Calmon (1902-1985), o Regimento de 1548 (LISBOA/BN, 1937) era ainda mais amplo, reconhecido em grau de importância comparável a uma Constituição “para o bom desempenho das funções administrativas do Governador Geral” (NISKIER, 2011, p. 42), definindo a antecipada organização do país (CALMON, 2002).

Para a função de Governador Geral foi designado Tomé de Souza, que desembarcou no país no ano de 1549 com a incumbência de governar e colonizar a então nominada América Portuguesa, com o Regimento datado de 17 de dezembro de 1548 (LISBOA/BN, 1937), que dentre outras determinações especificava como deveria ser implementado o ensino e sua importância naquele contexto. A diretriz educacional se baseava na catequização das crianças como método pedagógico e determinava a necessidade de substituir as crenças de sua cultura por valores cristãos, não como ampliação do conhecimento, mas como negação da sua forma de ser e compreender o mundo, atendendo à lógica do trabalho.

A diretriz educacional do Regimento de 1548 determinava o afastamento das crianças em estudos de sua comunidade, evitando que nas relações sociais, e na comunicação oral, pudessem retornar aos costumes e hábitos que deveriam ser negados ou esquecidos:

Porque parece que será grande inconveniente, os gentios, que se tornarem cristãos morarem na povoação dos outros, e andarem misturados com eles, e que será muito serviço de Deus e meu apartarem-se de sua conversação, vos encomendo e mando que trabalheis muito por dar ordem como os que forem Cristãos morem juntos, perto das povoações das ditas Capitâneas, para que conversem com os ditos Cristãos e não com os gentios, e possam ser doutrinados e ensinados nas cousas de nossa Santa Fé (LISBOA/BN, 1937).

¹¹ Dom João III, apelidado de “o Piedoso” e “o Colonizador”, foi o Rei de Portugal e Algarves de 1521 até sua morte em 1557 (ABREU *et al.*, 2001).

O Regimento de 1548 (LISBOA/BN, 1937) destacava a importância do ensino para a Coroa Portuguesa e definia a proposta pedagógica, necessária à meta de modificar, através do ensino das crianças, a forma de pensar dos habitantes naturais destas terras transformando as próximas gerações. Saviani (2004) acentua que o Regimento de 1548 contempla um método de ensino ao definir como meta a conversão ao cristianismo e a imposição de uma nova cultura através da conversação na língua dos colonizadores. Desse modo, entendemos que constitui uma política educacional relacionada ao propósito colonizador, cuja principal diretriz, no que se refere à educação, é a opção pelo ensino das crianças:

E aos meninos, porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam Cristãos, e que sejam ensinados e tirados da conversação dos gentios; e aos Capitães das outras Capitãias direis, de minha parte, que lhes agradecerei muito ter cada um cuidado de assim o fazer em sua Capitãia; e os meninos estarão na povoação dos portugueses, e em seu ensino folgaria de se ter a maneira que vos disse (LISBOA/BN, 1937).

Encontramos na primeira política educacional brasileira a estratégia de controle sobre os estudantes ao estabelecer o afastamento do convívio com seus iguais, dificultando a comunicação com seu próprio povo. Dessa maneira, era possível, no objetivo explícito no documento, “imprimir” o novo homem, mudando sua visão de mundo e os hábitos indígenas para atender aos interesses dos colonizadores e da economia da época.

Esse primeiro documento ordenava também a administração da Colônia, definindo o propósito de desenvolver-se e organizar as ações para a produção. Nessa perspectiva, evidenciamos os pressupostos políticos e econômicos voltados à exploração do território, determinantes na definição do método de ensino a ser desenvolvido, que corresponde à subordinação e opressão dos povos indígenas à opressão colonialista (FAUSTINO; MÓDENES; RODRIGUES, 2018).

A execução da empreitada educacional foi atribuída à Companhia de Jesus, decisão pautada nos conhecimentos moral e intelectual dos padres jesuítas, confirmando a necessidade de uma formação específica para o ato de ensinar de acordo com os objetivos estabelecidos para o ensino. Em consonância com Niskier (2001; 2011), seis padres dessa organização religiosa compunham a comitiva que trouxe o Governador Tomé de Souza ao Brasil (NISKIER, 2011). Os padres jesuítas

Leonardo Nunes, Antônio Pires, João de Azpilcueta Navarro, Vicente Rodrigues e Diogo Jácome, liderados por Pe. Manoel da Nóbrega, são considerados por muitos historiadores (CALMON, 2002; NISKIER, 2011) como os primeiros educadores do Brasil. A organização da educação foi assumida com o mesmo rigor característico de sua formação intelectual e religiosa, pois era uma tarefa que exigia comprometimento e mudança total na vida desses primeiros professores. A determinação tinha o propósito de elevar o número de fiéis à fé cristã por intermédio da educação, e ao mesmo tempo, atender ao objetivo da Coroa Portuguesa que subsidiava os recursos necessários para instituir a educação no Brasil, que era reduzir os conflitos através do ensino e adaptar o indígena à organização do trabalho à época.

A formação dos padres jesuítas, que contemplava uma orientação filosófica definida e uma organização dos conhecimentos a serem transmitidos (tanto acadêmico quanto religiosos), era apropriada para implementar o projeto educacional em questão. Nesse sentido, foi essencial para a definição dos primeiros professores no Brasil.

Educar as crianças representava um elemento fundamental para impactar os povos indígenas. Nesse âmbito, a representação do novo não se fazia apenas no continente recém-descoberto, nas novas terras, mas na pretensa conquista das novas gerações através do ensino.

O intelectual baiano Luiz Alves de Mattos, pesquisador dos primeiros anos da História do Brasil, definiu o período compreendido entre 1549 e 1570 como heroico em virtude das intensas e decisivas ocorrências vividas pelos padres para cumprir a missão de instituir a educação no país, independente das condições adversas (MATTOS, 1958). Em consonância com Mattos (1958), o período foi retratado pela literatura sem destacar os desafios e o comprometimento exigidos nos primeiros anos de colonização para atingir os objetivos educacionais a eles delegados.

A Companhia de Jesus¹² e a Coroa Portuguesa tinham em comum a fé católica, preponderante para essa associação. Conforme Mota (2017), a formação

¹² A Companhia de Jesus se constituiu em uma reunião realizada entre oito religiosos na Capela Nossa Senhora, localizada em Montmartre, Paris, em 15 de agosto de 1534, sob orientação do Padre espanhol Inácio de Loiola. Sua fundação ocorreu em 1539 e foi aprovada em 1540 pelo Papa Paulo III, que introduziu membros portugueses ao grupo, cujas ações tinham o apreço de Dom João III. O padre Loiola dirigiu o Colégio do Espírito Santo e em 1553 dirigiu um curso de Filosofia e teologia dos quais saíram inúmeros missionários para o Brasil e para países do Oriente (NISKIER, 2011).

científica rígida e organizada recebida pelos padres nos Colégios de Jesus, em Coimbra instituídos como uma necessidade para os estudos dos integrantes da própria ordem religiosa, nos primeiros anos da década de 1540, sendo que um dos colégios foi fundado pelo Imperador D. João III, em 1542 (MOTA, 2017).

Com bases semelhantes a uma formação militar, e conhecimentos da fé católica por meio da catequese¹³ e da instrução, a formação dos jesuítas seguia as orientações da figura forte de seu fundador Santo Inácio. De acordo com Mattos (1958), a educação intencionava facilitar a gestão de conflitos, frequentes entre indígenas e colonizadores, e o Regimento de 1548 (LISBOA/BN, 1937) era incisivo acerca da necessidade de expandir a educação, como princípio político do modelo de colonização (FAUSTINO, 2011).

A primeira política de educação definida para o Brasil, ainda como Colônia de Portugal, tem a particularidade de valorizar o perfil do professor e a importância da formação a partir do objetivo e do fim a que se destina. As diretrizes presentes no Regimento de 1548 (LISBOA/BN, 1937) eram concernentes com o modelo de colonização coordenado pela metrópole portuguesa, e se destacava o caráter moralista, que tornava os religiosos formados pela Companhia de Jesus adequados para a empreitada, em virtude da educação aprimorada e do conteúdo favorável ao controle sobre os indígenas. A formação religiosa representava a possibilidade de êxito aos propósitos da igreja e da Coroa Portuguesa de formar o novo homem, estabelecendo a ordem, a disciplina, o respeito à hierarquia promovidos pela obediência aos dogmas cristãos.

Na acepção de Faustino (2011, p. 189),

Logo de chegada, o objetivo do projeto colonizador foi inserir estas populações no sistema mercantil como mão de obra escrava a ser utilizada na exploração de riquezas comercializáveis. O indígena chamado de “selvagem” foi submetido à “civilização” tendo sido colocado, pela força das armas, em uma situação de exploração e submissão.

Delegar aos jesuítas a educação significou adaptar o que fosse possível e estruturar a forma de ser do indígena à organização do trabalho na concepção do colonizador:

¹³ Catequese corresponde a uma instrução metódica, oral, sobre os mistérios da fé e conhecimentos religiosos em geral, ou seja, de fato havia uma formação para o ensino (MICHAELIS, 2019).

A política de disciplinarização do indígena para o trabalho alienado, por meio da evangelização, foi um processo que seguiu em paralelo às demais ações da conquista. Quando da expulsão dos jesuítas, na metade do século XVIII, foi instituído o Diretório dos Índios que proibiu o uso da língua materna indígena forçando à aprendizagem e uso da língua geral (FAUSTINO, 2011, p. 189).

A organização das atividades produtivas de dada sociedade exige uma política educacional adequada ao conceito de homem que se pretende formar para sua manutenção na maneira como se organiza. Nessa direção, o paradigma educativo tem relação direta com uma necessária adequação desse homem à organização do trabalho, na situação em questão, totalmente diferente da maneira como o indígena compreendia a natureza para garantir sua sobrevivência.

O Regimento de 1548 (LISBOA/BN, 1937), primeiro documento oficial a determinar a institucionalização da educação no país, continha uma opção política determinante para a sua atribuição a um grupo religioso que portava o conteúdo e a capacitação necessária para a concretização do projeto educativo, cujo princípio era o controle de conflitos, comum quando há diferenças culturais, religiosas, econômicas ou de classes. O ordenamento político, econômico e geográfico do Brasil era estabelecido pelas cartas de doação expedidas pelo rei de Portugal, as quais determinavam a posse dos extensos lotes de terra em que foi dividido o território brasileiro e conferiam direitos e obrigações, investindo os proprietários do poder de proteger, conforme desejassem, suas posses contra arremetidas de indígenas e estrangeiros.

Outras ordens religiosas chegaram ao Brasil na segunda metade do século XVI. Niskier (2001; 2011) salienta sua importância para a instituição da educação e disseminação da fé cristã. Tratava-se de uma empreitada complexa, com poucos recursos e hostilidades de diversas ordens vindas dos colonos, autoridades e de indígenas às suas ações. Em consonância com Niskier (2001; 2011), a ação dos jesuítas foi essencial para manter a integridade territorial. Embora a ação da Companhia de Jesus estivesse no país para realizar uma atividade conforme determinação da Coroa, e tendo êxito nas condições objetivas daquele contexto, enfrentou problemas que provocaram sua expulsão em 03 de setembro de 1759 através de uma lei assinada pelo rei Dom José I.

O esforço de garantir a posse da terra e o pressuposto educativo voltado à colonização foi exitoso para o objetivo de Portugal (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA,

1994; NISKIER, 2001; 2011; RIBEIRO, 2003), e o Brasil rapidamente se constituiu uma Colônia produtiva com o fornecimento de gêneros alimentícios (açúcar, algodão, tabaco, cacau, café) ou minérios de grande importância (ouro, diamante) para o comércio europeu, trazendo lucro à Coroa Portuguesa.

A organização da sociedade, naquele contexto, foi determinante na primeira política educacional brasileira, assim como a decisão de delegar aos jesuítas a condução do ensino. Para Niskier (2011), somente um educador com formação religiosa e rígida, poderia ter ações livres de sentimentos ou interesses pessoais, econômicos ou intelectuais, que os afastassem dos propósitos. Há registros, por exemplo, do interesse e admiração dos padres pela variedade de dialetos com que os indígenas se comunicavam, e esforços empreendidos em compreender e interpretar as regras de linguagem (NISKIER, 2011), o que não os afastou da determinação de sobrepujar, com a ação educativa e o novo conhecimento ensinado, composto pela fé católica, “as aulas de ensinar a ler e contar” (NISKIER, 2011, p. 46), os saberes anteriores acumulados e difundidos pelos nativos de geração em geração.

A diretriz educacional presente no Regimento de 1548 (LISBOA/BN, 1937) contempla uma ação política determinada pela concepção de homem que se deseja formar. Podemos identificar nessa dinâmica a gênese de uma tendência ideológica contínua no país de vincular a educação não ao desenvolvimento intelectual e à emancipação humana, mas como um mecanismo de controle sobre problemas estruturais do modelo de produção. Naquele período, o princípio educativo era voltado para o desenvolvimento das novas terras e também do novo homem, adaptado às condições de habitante de uma Colônia subordinada à Portugal. Ser educado na linguagem do dominador era também compreender outra maneira de organização do trabalho, da produção material e da economia, impondo uma visão de mundo e de vida.

Desse modo, historicamente a educação implementada pela Companhia de Jesus, instituída pelo Regimento de 1548 e pelo primeiro Governador Geral Tomé de Souza, é caracterizada pelo princípio pedagógico da conversão à fé católica. Na concepção de Nosella (2002; 2005), existia uma essencial integração entre o clero e as autoridades políticas envolvidas: “O Estado (pela força) adequava a sociedade colonial às exigências do nascente capitalismo, enquanto o clero (pelo convencimento) ensinava a ética, a linguagem e as técnicas necessárias a esse mesmo projeto” (NOSELLA, 2002, p. 102).

A institucionalização da educação no Brasil passou a contar com a regulamentação das ações educativas após a Companhia de Jesus ter editado, em 1599, um Plano de Estudos e normas para os colégios jesuítas. Intitulado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, tornou-se conhecido pelo diminutivo *Ratio Studiorum* (FRANCA, 1952) e foi redigido em conjunto por uma comissão de padres da ordem religiosa, sob a direção do P. Acquaviva (Geral da Ordem), aprimorado por análises e alterações e finalizado após 15 anos de minuciosos estudos quando de sua primeira edição¹⁴.

Os princípios pedagógicos presentes na *Ratio Studiorum* favoreceram a condução da educação pelos jesuítas. Franca (1952) evidencia a finalidade prática desse manual, que prescrevia métodos de ensino, diretrizes objetivas e regras ao processo educativo. Sua organização elencava as dimensões da administração do ensino, o currículo e metodologia a serem empregados.

A educação tinha como finalidade instituir uma mudança necessária à economia e à organização da produção crucial para a garantia da posse de suas Colônias. Para esse objetivo, a formação e a habilidade de educar dos padres jesuítas eram preponderantes; assim, somavam-se ao interesse da Igreja Católica em catequizar e proclamar sua fé aos habitantes das Colônias portuguesas, dentre estas o Brasil.

Nas últimas quatro décadas do século XVIII, essa relação não mais interessava à Coroa Portuguesa, ocasionando o rompimento com o clero, e com isto, a educação no Brasil Colônia apresentou mudanças significativas (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; NISKIER, 2011; 2001) em razão do contexto político e econômico na Europa, quando o Rei de Portugal, D. José I, determinou uma reforma tanto em Portugal quanto em suas Colônias, com a finalidade de recuperar a economia da Coroa através da concentração do poder real e da modernização do país.

As medidas não somente modificavam a educação: as reformas tiveram uma abrangência maior: “No Brasil, a reforma dita econômica, mas de fato de cunho administrativo e fiscal, caiu como uma bomba, tal como a educacional, que derrubou

¹⁴ O *Ratio Studiorum* permaneceu por quase dois séculos como um código para as ações educativas. Em 1773, ocorreu a supressão da Ordem Religiosa, pelo Papa Clemente XIV, que proibiu a Companhia de Jesus de continuar sua missão nos colégios, condição modificada em 1814, pelo Papa Pio VII, que restaurou a ordem, tendo o documento passado por uma revisão e uma nova versão foi concluída em 1832 (FRANCA, 1952).

uma obra construída através de dois séculos de história” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 52).

Niskier (2001; 2011) assevera que a reestruturação conduzida pelo Marquês de Pombal¹⁵ ficou conhecida como Reforma Pombalina. Nomeado Ministro da Fazenda pelo Rei D. José I, em 2 de agosto de 1750, manteve-se à frente da economia até o ano de 1777, empreendendo reformas na política, na administração pública, na economia, na cultura e na educação.

O Marquês de Pombal era um especialista em leis, e sua atuação caracterizou-se pelo acolhimento de políticas que aumentassem as bases financeiras da monarquia via expansão da arrecadação fiscal, que se traduziu em ampliação da marinha e do comércio, crescimento da produção agrícola e incremento das manufaturas. Sua atuação era firme em benefício da organização da economia:

[...] interditou os pequenos comerciantes, favorecendo casas comerciais mais robustas e os capitalistas, através de contratos e da criação de companhias de comércio. Excluiu aos poucos as duas classes que normalmente compartilhavam do poder com o rei: a nobreza e o clero, concentrando-o nas mãos do monarca e de seus ministros (BRASIL, 1970, p. 1).

Quanto à educação, ao reduzir o poder do clero, que recebia o subsídio da Coroa Portuguesa para o ensino pelo chamado Padrão de Redízima, que correspondia a dez por cento dos impostos cobrados na Colônia (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994), foi responsável pela expulsão dos jesuítas de Portugal e das Colônias portuguesas.

Vale lembrar que o ordenamento político, quando os jesuítas foram expulsos em 1759, passou a ser definido pelo Diretório dos Índios, elaborado em 1755 e tornado público em 1757. Trata-se de um documento que expressa aspectos da política indígena do período, modificando os critérios para a prática de escravização, segregação, isolamento e repressão, mas também como forma de administração da mão de obra indígena e redução de conflitos.

O Diretório dos Índios legislava, em seus 95 artigos, sobre aspectos religiosos, culturais, administrativos e econômicos. Coelho (2008) declara que o

¹⁵ O português Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, nasceu em 13 de maio de 1699 e se formou em Leis na Universidade de Coimbra (BRASIL, 1970).

documento consistiu um conjunto de dispositivos estratégicos que visavam regular a liberdade concedida aos índios pela Lei de seis de junho de 1755, sob a sua aparente inserção na sociedade colonial. Seguiu a tendência de suplantar a língua nativa pelo aprendizado da língua portuguesa, evoluindo no discurso para o incentivo à miscigenação através de casamentos mistos entre brancos e indígenas, e com as mudanças sociais, a disseminação do trabalho agrícola, compreendido como fator econômico e civilizador:

Ao longo dos 40 anos em que esteve em vigor, uma parcela relevante da população indígena transferiu-se dos locais em que vivia para as mais de 50 povoações erigidas para abrigá-las. Durante esse período, aquelas populações indígenas, colonos e escravos africanos, reunidos no Vale Amazônico, encetaram relações de necessidade que, de várias maneiras, alteraram as suas antigas formas de vida (COELHO, 2008, p. 98)

Na perspectiva de Coelho (2000), o Diretório dos Índios resumia a legislação a ser aplicada primeiramente à região da Amazônia, com o objetivo de normatizar a relação entre o europeu e os indígenas. Para o autor, “[...] tratou-se, principalmente, de fundá-la sob a égide do Estado, retirando ao fator missionário qualquer autoridade sobre os índios” (COELHO, 2000, p. 151), alterando a legislação anterior que atribuía aos religiosos a organização e administração das povoações indígenas e sua inserção no âmbito da civilização. Nesse sentido, seu contexto imediato agrega duas questões de caráter político: a primeira envolve a questão jesuíta em Portugal e nas Colônias, e a outra relaciona-se à demarcação das fronteiras das possessões ibéricas na América.

Independentemente da leitura realizada, não diminui a relevância da Igreja Católica para a educação no período colonial do Brasil (1500-1822), que aqui desenvolveu um projeto educacional através da atuação de educadores, em sua maioria padres jesuítas, com a presença também de outras ordens religiosas.

Uma importante observação é que, a centralidade do projeto educativo instituído pela Companhia de Jesus, em cumprimento ao Regimento de 1548, privilegiava o ensino das crianças. Niskier (2001; 2011) salienta que a opção pelo ensino na idade infantil pode ser evidenciada em suas cartas e escritos, conforme o relato do Padre Serafim Leite, do Colégio Meninos de Jesus, na Bahia, apresentado como centro um “[...] eficaz da catequese e civilização das crianças do Brasil, atingindo quanto possível, **pelo coração das crianças, a alma do país**” (NISKIER,

2001, p. 48, grifos nossos). A intenção era desenvolver o novo continente e civilizar, e para isso o ensino deveria ser iniciado o quanto antes, na tenra idade, com a educação das crianças, para então formar o novo homem e impactar as novas gerações. Finalmente, para nossa reflexão, fica a relação direta entre o objetivo educacional do Regimento de 1548 (LISBOA/BN, 1937) e a formação docente necessária para implementar a educação.

O modelo educativo instituído no Brasil foi denominado Aulas Régias¹⁶, as quais ocorreram a partir de 1806. Martins (1995, p. 19-20) enuncia que:

A Reforma Pombalina desorganizou o ensino básico em geral pois além das aulas régias que enfraqueciam todos os esforços de organização, havia distância entre os órgãos centrais (Diretoria Geral), os mestres dispersos, do mesmo modo que não havia controle eficaz [...] era uma atividade sem compromissos, livre. Assim, a presença de aulas avulsas e de professores leigos ou práticos experimentados passa a ser o uniforme e constante.

A Reforma Pombalina implementou nos domínios portugueses uma prática leiga para o ensino, que admitia pessoas com uma formação mínima em diferentes áreas para atuar como professor (MARTINS, 1995). A identidade desse profissional não se firmaria em uma formação aprimorada para o ensino, e a atividade laborativa era vista como um rendimento extra e não como profissão principal, portanto precária quanto às condições de contratação.

Quando controlada pelos jesuítas, a educação contemplava uma determinada formação para o ensino, ética, moral e religiosa, a cargo da própria Igreja, voltada para a catequese. Essas habilidades provavelmente não estavam dissociadas da formação do escopo profissional desses educadores, os quais compreendiam a prioridade da educação das crianças como o período em que deveriam aprender os conhecimentos basilares para o seu desenvolvimento e para a vida.

Niskier (2001; 2011) salienta que a discussão sobre os jesuítas realizarem, de fato, um ensino voltado para a dominação e obediência dos indígenas é uma

¹⁶ Aulas Régias compreendiam o estudo das humanidades, controladas pelo Estado e desvinculadas da igreja, segundo o verbete elaborado por Sônia Maria Fonseca (2006) foi a primeira forma de sistema de ensino público do país. Foi de fato implantada em 1774, após a definição do subsídio literário em 1772.

questão complexa que exige reflexão diante dos motivos que levaram à expulsão¹⁷ da Companhia de Jesus do país.

Abordamos na sequência as proposições educacionais na Constituição Imperial de 1824 e as transformações ocorridas na organização do ensino, bem como a relevância atribuída à educação no contexto histórico, político e econômico de elaboração e vigência da referida Carta Magna.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DE 1824: A EDUCAÇÃO NO BRASIL IMPERIAL

Nesta subseção, evidenciamos como se apresenta a educação na Constituição Imperial de 1824 (BRASIL, 1824), nominada Constituição Política do Império do Brasil, outorgada pelo Imperador Dom Pedro I no dia 25 de março de 1824, que vigorou por 65 anos.

Ao considerarmos que uma Carta Constitucional é expressão da produção e da organização da dinâmica da sociedade, buscamos compreender o desenvolvimento da política de educação e a organização do ensino durante a elaboração e vigência da Carta Magna Imperial, a valorização da escola pública como direito no contexto histórico, político e econômico como pressuposto para evidenciar a importância atribuída à formação de professores.

Antes da Constituição Imperial, como assinalamos, a educação foi implementada pela Companhia de Jesus a partir das diretrizes estabelecidas pelo Regimento de 1548. Esse cenário foi modificado pela expulsão dos jesuítas, caracterizando atraso na educação brasileira (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; MARTINS, 1995; NISKIER, 2011), e um diferencial residia na formação dos professores.

¹⁷ A expulsão dos jesuítas, segundo o historiador Falcon (2009), teve possíveis causas entre as mais divulgadas e aceitas: as reais ou supostas riquezas materiais constituídas por tesouros, terras, prédios, rebanhos e escravos; as desavenças e conflitos relacionados ao controle e exploração do trabalho da mão de obra indígena, questão que já ocorria desde o reinado de D. João V e opunha colonos a padres jesuítas. Para Falcon (2009, p. 15), “[...] algumas novas complicações que vieram agravar a situação, desta vez no sul da América portuguesa, em consequência do apoio ostensivo dos padres da Companhia aos índios dos Sete Povos das Missões do Uruguai que se levantaram em armas contra as comissões demarcadoras de limites previstas pelo Tratado de Madri de 1750; e, terceira – o atentado sofrido por D. José I, em 1758, pelo qual foram incriminados elementos da alta nobreza, como os Távoras, entre outros mas que teria tido a participação, ou, no mínimo a conivência, dos jesuítas”.

Alguns anos antes da chamada “Independência” do Brasil, foi assinada, em 10 de novembro de 1772 (NISKIER, 2011), uma lei que estabelecia o “Subsídio Literário” para a educação, e na mesma data, dois alvarás: um que regulava a arrecadação do subsídio voltado ao funcionamento das Aulas Régias e outro que estabelecia uma junta para sua administração e destinação para o ensino de primeiras letras, gramática, filosofia e grego.

O ensino passou a ser realizado por docentes com conhecimento frágil e precário, sem conhecimento didático (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; MARTINS, 1995; NISKIER, 2011), e os valores pagos pelas aulas eram considerados baixos, especialmente para as Aulas Régias, o que fazia com que os professores executassem o trabalho para obter recurso extra e não como o principal meio de subsistência, passando a ser ministrado “[...] por homens ignorantes. Não havia sistema nem mesmo para escolha de professores, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado” (NISKIER, 2011, p. 66).

O Marquês de Pombal, ministro que definiu a expulsão dos jesuítas da condução do ensino na Colônia, foi afastado em 1777, mesmo ano da morte do Rei D. José. No entanto, a Reforma implementada durante seu ministério resultou, ao final do século XVIII, em retrocesso no ensino primário, retratado como lastimável em qualidade de ensino e em número de escolas.

A mudança da família real para o Brasil, em janeiro de 1808 (NISKIER, 2011), trouxe mudanças para a cultura e organização colonial. Após a chegada ao país, o Príncipe Regente D. João começou a despachar e assinou a Carta de Lei de 28 de janeiro de 1808, a qual abriu os portos brasileiros às nações com que tinha relações diplomáticas e econômicas.

Naquele período, o ensino superior foi privilegiado em detrimento das escolas de primeiras letras¹⁸. Segundo Niskier (2011), várias instituições foram fundadas com o objetivo de dar continuidade às que existiam em Portugal. Primeiramente Dom João criou a cadeira de Ciências Econômicas, via Decreto de 23 de fevereiro de 1808; em 05 de maio, a Real Academia das Guardas-Marinhas, iniciativa em atenção ao ensino militar.

¹⁸ As escolas primárias eram classificadas em duas classes. As classes de Ensino Primário Elementar correspondente ao Primeiro Grau, e a classe Primária Superior, que correspondia ao Segundo Grau. Ressaltamos tratar-se de um conceito de Ensino Superior diverso do nível Universitário como o concebemos na atualidade (PRIMITIVO, 1936).

O curso de Medicina foi implantado primeiro no Rio de Janeiro e em seguida em Salvador mediante decretos assinados em 02 de abril e em 05 de novembro de 1808, respectivamente. Foram também instalados bibliotecas, jornais e revistas, museus, assim como a instituição de cursos para a preparação de profissionais de diferentes áreas para suprir as novas necessidades da administração pública e do ensino superior no Brasil.

Com a monarquia presente no país, houve crescimento na educação, porém de modo desordenado, sem um plano geral para as capitanias do Brasil (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; NISKIER, 2011). O ensino para crianças não era prioridade, e havia pedidos para a “criação de escolas de primeiras letras, atendidos ou não, conforme a disponibilidade de recursos para pagamento de professores” (NISKIER, 2011, p. 92). A atenção ao ensino das crianças, complementa o autor, não foi priorizada sobre a legislação da época, visto que cada ato do imperador ocorria através de decretos.

Niskier (2011) explicita que o atendimento oficial, desde a chegada da família real ao Brasil, em 1808, até às vésperas da independência do país, em 1822, se dava de acordo com as necessidades expostas e a influência de governadores das capitanias ou de autoridades religiosas¹⁹, bem como dos pedidos de representantes do comércio, do interesse particular de alunos e professores, sem que houvesse um plano diretor que organizasse as prioridades das ações.

Em consonância com o advogado e político alemão Ferdinand Lassalle (1825-1864)²⁰, a Constituição representa “o espírito do povo”. Mais que uma norma jurídica, deve ser entendida com “algo mais que sagrado” (LASSALLE, 2016, p. 14).

A Carta Magna representa a lei maior, aquela que confere, inclusive, as regras para as mudanças na situação legislativa de uma nação ou Estado, e por isso deve ser protegida e respeitada como a própria vida, pois representa de fato a vida das pessoas. Lassalle (2016, p. 36) afirma que o texto constitucional reflete os “fatores reais do poder” que regem determinada sociedade de acordo com o interesse da classe dominante. A Constituição é, portanto, uma lei viva, que

¹⁹ Outras ordens religiosas, como os beneditinos, franciscanos e os carmelitas, empreenderam esforços na educação brasileira após a expulsão dos jesuítas (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; NISKIER, 2011).

²⁰ Ferdinand Lassalle é um teórico socialista e político alemão de origem judia, autor de obras jurídicas e humanísticas, contemporâneo e amigo de Karl Marx, com quem iniciou amizade em 1848 até romperem relações, em 1864, cuja obra ‘O que é uma Constituição’ (LASSALLE, 2016) é considerada referência obrigatória nos cursos de Direito no Brasil.

representa o próprio homem e sociedade. A Carta Magna contempla as relações sociais e a sociedade da forma como é, inclusive as relações de classes; portanto, deve ser “o texto escrito mais imaculado e venerado” (LASSALLE, 2016, p. 36) por todos no país.

A Carta Magna Imperial, representa de fato, os anseios da aristocracia, de acordo com a concepção de Constituição teorizada por Lassalle (2016), como reflexo das relações reais de poder. Os interesses, no caso, se mantinham, pois a emancipação política do Brasil, conforme o historiador Niskier (2001; 2011), não ocorreu com o rompimento com os interesses do dominador, mas através de sua condução nas decisões proclamadas por Dom Pedro I.

Niskier (2001; 2011) enuncia que o conjunto de normas jurídico-constitucionais constitui um campo aberto à realização de pesquisas sistemáticas na área de educação. Através da Constituição, podemos encontrar elementos essenciais para compreender o desenvolvimento político e econômico de nosso país, e em nossa análise, a importância atribuída à educação e conseqüentemente à formação de professores.

O contexto histórico brasileiro foi caracterizado pela ascensão do liberalismo como fundamento para o ideário econômico e político e do positivismo nos campos científico e filosófico. O Partido Português era constituído por comerciantes e proprietários de províncias, nativos dos centros urbanos que estavam em situação precária devido aos favores prestados à Corte no Rio de Janeiro, bem como por artesãos, oficiais de serviços autorizados que militavam em favor do regime colonial (NISKIER, 2011; CHIZZOTTI, 2015).

O regresso do Rei D. João VI a Portugal contribuiu para acelerar a emancipação política brasileira, no que tange ao Reino de Portugal em 1822 (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; RIBEIRO, 2003). Em 03 de maio de 1823, foi instalada a Assembleia Constituinte, e a questão educacional se apresentou como um dos temas do discurso do imperador em sua abertura, em que defendeu uma legislação apropriada para a matéria, que desse unicidade à instrução pública (CHIZZOTTI, 2015).

A dissolução da constituinte ocorreu em 12 de novembro de 1823 (CHIZZOTTI, 2015), e a educação pouco evoluiu no tocante às propostas e à promoção dos estudos públicos no Brasil. De fato, o retrocesso é caracterizado pela iniciativa do imperador, criando por decreto a Escola de Ensino Mútuo:

O método lancasteriano de ensino disseminara-se como um novo e revolucionário método de multiplicar a instrução, espalhando-se em alguns países europeus como meio mais rápido e eficaz de estender a educação gratuita, associando-se ao método a ideia de que fora um dos fatores de sucesso do capitalismo inglês. O plano imaginário consistia em criar uma escola de ensino mútuo em cada província e, para isso, cada uma delas deveria enviar um soldado que aprenderia o método na capital e, voltaria como mestre e propagador do mesmo na província de origem (CHIZZOTTI, 2015, p. 36).

O método Lancaster²¹ ou o Ensino Mútuo é um indício da desvalorização da instrução pública, principalmente pela negação do conhecimento como pressuposto para a formação docente. De acordo com Sobral, Araújo e Gonçalves (2019), tratava-se de uma proposta voltada à domesticação, tanto do povo, quanto dos profissionais que exerciam a função de transmitir o conhecimento. Na acepção dos autores, o método Lancaster foi imposto para os normalistas, tendo “a boa conduta como principal requisito para o ingresso nas escolas normais” (SOBRAL; ARAÚJO; GONÇALVES, 2019, p. 444). Com essa defesa, fica explícita a desvalorização da educação e do ensino, em um esvaziamento do conhecimento, ou um recuo da teoria, como explicitado por Moraes (2001), evidenciado como paradigma educativo anterior à primeira Carta Constitucional brasileira.

A Constituição Imperial foi outorgada por D. Pedro I em 25 de março de 1824, nominada de Constituição Política do Império do Brasil, e instalou no país um governo monárquico, hereditário, representativo e independente de Portugal dezesseis anos após a chegada da família real ao Brasil. Em consonância com historiadores como Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) e Niskier (2001; 2011), o documento reúne um conjunto de medidas com o propósito principal de fortalecer o poder pessoal do imperador, via criação do Poder Moderador, que estava acima dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

Niskier (2001; 2011) explicita que o direito ao voto era concedido somente aos homens livres e proprietários conforme seu nível de renda, fixado na quantia líquida anual de cem mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou empregos. A

²¹ Instituído pelo Art. 4º da Lei de 15 de outubro de 1827, estabelecendo que as escolas seriam de “[...] ensino mútuo nas capitais das províncias”. Trata-se do sistema monitorial ou método Lancaster, como ficou conhecido, desenvolvido na Inglaterra no início do século XIX como alternativa durante o processo intenso de urbanização, em virtude da industrialização, por Andrew Bell e Joseph Lancaster, no qual o professor ensinava a lição a um grupo de estudantes mais experientes, e então, o “[...] corpo de alunos era dividido em pequenos grupos e estes aprendiam a lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado. Um professor chefe poderia, desse modo, instruir muitas centenas de crianças” (CASTANHA, 2017, p. 1057).

Constituição era, por conseguinte, elitista em suas determinações quanto à representatividade política da população.

No que concerne à educação, a Constituição de 1824 determinou que “[...] a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). Essa indicação de gratuidade, porém, não se direcionava a todos os brasileiros ou a quem desejasse ter acesso à escolaridade pública, mas a alguns privilegiados, o que pode ser compreendido através da concepção de cidadania atinente ao contexto imperial.

Santos e Ferreira (2014) apontam que naquele período a utilização do termo guardava uma relação entre a preservação da ordem escravocrata e a manutenção das hierarquias de caráter tradicional. Nesse aspecto, seu uso contribuía para o vínculo entre liberdade, cidadania e propriedade que classificava as pessoas entre “cidadãos ativos”, “cidadãos passivos” e os “não cidadãos” (SANTOS; FERREIRA, 2014, p. 54-55).

Nesse sentido, quando a Constituição de 1824 dispôs o direito à gratuidade da educação a todo cidadão na sociedade colonial, referiu-se a um estatuto literalmente contrário ao compreendido atualmente como povo. A cidadania era instituída por meio de determinados requisitos afetos à ideia de “pureza de sangue”, ou seja, “a ausência da mácula que contamina a descendência das ‘raças infectas’, judeus, mouros, negros, indígenas” (SANTOS; FERREIRA, 2014, p. 46).

A Carta Magna (BRASIL, 1824) não determinava a origem ou o percentual de recursos que deveria ser utilizado para a educação. Também não definia a responsabilidade pelo ensino, ou como se organizaria a instrução primária. Outra ausência é acerca de como se efetivaria a ampliação de vagas escolares e a contratação de professores para essa expansão.

Em 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1987), foi aprovada uma lei que regulamentava algumas das lacunas que a Constituição sinalizara como direito. A Lei de 1827 estabelecia a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (BRASIL, 1827), com referência à necessidade de professores para empenharem-se nessa tarefa e qual a formação ou conhecimento mínimo para ministrar aulas, definindo, em seu Artigo 5º:

Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores; que não tiverem a necessária instrucção deste ensino, irão **instruir-se em curto prazo e a custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes** (BRASIL, 1827, grafia original, grifos nossos).

A referência ao professor ocorre oito vezes no decorrer da Lei. A menção à instrução, ou seja, à profissionalização docente, assinala que o profissional é responsável por arcar com o custo de sua formação, com os próprios recursos, para atender às necessidades do trabalho educativo. Isto significa asseverar que a formação era, de modo geral, negligenciada, visto que o salário era considerado baixo naquele contexto.

A determinação reporta-se à formação no decorrer da atuação profissional, mas não à contínua conforme a concepção do termo na atualidade, ou em serviço e custeada pelo empregador ou pelo Estado. Tratava-se, portanto, de um processo de desenvolvimento profissional, com o intuito de corrigir ou complementar lacunas existentes para garantir a empregabilidade, com investimento de recursos financeiros e de tempo do próprio profissional da educação, e não como estratégia de desenvolvimento e valorização dos professores, como pretendemos afirmar e defender.

No artigo quinto da Lei de 1827 (BRASIL, 1827) encontramos também elementos que reafirmam o preparo frágil do profissional da educação e indicam a necessidade de aprimoramento, sem que o Estado assumisse a responsabilidade. Não havia política de formação docente, mas uma fragilidade intrínseca à prática constituída pelo Ensino Mútuo, pressuposto de precarização, baseado em uma atividade colaborativa, podendo ser executada por uma pessoa com conhecimento, mas sem formação profissional para o ensino (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; NISKIER, 2001; 2011; TANURI, 2000). A desvalorização da educação, da formação de professores e do conhecimento se firma como uma opção política nessa ação, e segundo nossos estudos, assim se reapresentará em nosso país.

Na atualidade, essas iniciativas ainda se fazem presentes, como a não obrigatoriedade do Ensino Superior para atuar nos anos iniciais da Educação Básica defendida pelo Ministro Cristóvão Buarque em 2003. Há ainda projetos como o Comunidade Solidária e Amigos da Escola, valorizados e incentivados nos meios de comunicação na década de 2000, por exemplo, em que pessoas de boa vontade, mesmo sem formação, podiam exercer funções dentro da escola. Na ótica de Comar (2006, p. 87), são medidas “[...] em parte essencial do projeto capitalista que visa o corte de gastos terceirizando as responsabilidades”, as quais reforçam “[...] uma desconsideração com o papel do professor, de que ensinar não é trabalho para profissionais, mas para quem desejar quiser ensinar”.

Na contemporaneidade, vivenciamos um período que nos remete à resistência diante de novas narrativas que se apresentam na educação e no interior da IES com características próprias, como o aumento dos adeptos do *homeschooling* (ensino domiciliar) no cenário político brasileiro e de projeto conservadores de educação, como a Escola Sem Partido, o que nos remete a Freitas L. (2018, p. 906):

Há um tempo para avançar e há um tempo para resistir, tentando manter os avanços conquistados. Estes tempos se embaralham na dependência das lutas tanto gerais como locais. Nada disso é estranho para quem está nos fronts de luta, especialmente para os movimentos sociais. Isso não deve ser confundido, é claro, com imobilismo.

Esses discursos expressam a desvalorização da educação e da formação de professores, iniciada desde a instituição da educação formal no Brasil. A Lei de 1827, crucial para a instituição da educação no país, por regulamentar como público um direito estabelecido na Constituição Imperial de 1824, veicula esse movimento ao instituir a organização da educação elementar brasileira, em parceria governamental, e determinar que o ensino mútuo ou monitorial ocorreria “[...] à custa da Fazenda Pública” (BRASIL, 1827).

O ensino mútuo baseado no método Lancaster de Ensino pode ser compreendido, historicamente, como um elemento que contribuiu para a desvalorização social e financeira do professor. Ao ser institucionalizado pela Lei de 1827, implicitamente afirmava que ensinar era uma função de menor importância, sem necessariamente exigir uma formação profissional específica, podendo ser exercida pelo professor e por seus melhores alunos como forma de reduzir o custo e atender a um número maior de estudantes.

Nas palavras de Mello (2014, p. 302),

O desprestígio da profissão docente no Brasil resulta de uma história de marginalidade que o magistério viveu no ensino superior brasileiro, o qual nasce pela mão do imperador Dom João VI, dedicado às carreiras nobres como Arte, Direito, Medicina, Engenharia, para atender à minoria da corte transferida para cá em 1808. Formar professores para ensinar a crianças e jovens não foi, como ainda não é, considerado um objetivo nobre para ensino superior.

Na legislação preliminar da educação brasileira havia a concepção da formação de professores como um problema do próprio profissional. De fato, na Lei de 1827 (BRASIL, 1827) não encontramos o anúncio da valorização do profissional da educação, mas ao contrário, a negação da importância de sua atuação para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Entretanto, a data da aprovação dessa Lei, 15 de outubro (BRASIL, 1827), foi o motivo da instituição do “Dia do Professor”²² no país, o que, em nossa compreensão, figura como uma das incoerências de nossa legislação.

O artigo terceiro da Lei de 15 de outubro de 1827, que regulamentou as disposições educacionais da Constituição Imperial de 1824 e determinou a criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827), também estipulou o salário dos professores em 200 mil-réis a 500 mil-réis anuais no Artigo 3º, “com atenção às circunstâncias da população e carestia dos logares” (BRASIL, 1827), ou seja, o salário era determinado a partir do custo de vida da região, e não pelo valor do trabalho.

O professor e pesquisador Martins, em entrevista concedida ao jornalista e escritor Veiga (2018), fundamentado em estudos realizados com a ajuda de um economista com o objetivo de ajustar esse valor aos tempos atuais informam que o intervalo de salários daquele período equivaleria, em outubro de 2018, a um ordenado mensal de aproximadamente R\$ 1.400,00 a R\$ 3.500,00, o que indica que quase dois séculos depois pouco avançamos com relação ao salário base do professor.

Para compreendermos essa premissa, investigamos o piso salarial profissional nacional para docentes do magistério público da Educação Básica instituído pela Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), que passou a ser obrigatório através da Resolução MEC nº 7, de 26 de abril de 2012 (BRASIL, 2012b), a qual estabeleceu critérios de complementação do piso salarial aprovados pela Comissão Intergovernamental para Financiamento da Educação de Qualidade. Esse valor passou de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,24 de acordo com o último

²² Pincer (2013) propala que o Decreto Federal nº 52.682/1963, assinado pelo Presidente da República João Goulart, foi publicado no Diário Oficial da União em 15 de outubro de 1963. Há cinquenta e seis anos esse dia é celebrado oficialmente. A atribuição dessa data é alusiva à Lei de 15 de outubro de 1827, quando Dom Pedro I editou o Decreto Lei que criou o ensino elementar, relevante ao ampliar o acesso às escolas, determinando a criação de estabelecimentos de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares do Império (PINCER, 2013; VEIGA, 2018).

reajuste em 2020, correspondente ao vencimento inicial de professor para uma jornada semanal de 40 horas na Educação Básica, o que confirma o comparativo apresentado por Veiga (2018, p. 2) “sobre a média salarial estabelecida em 1827 e a dos dias atuais”.

A Lei de 15 de outubro de 1827 também conferiu em seu texto um tratamento diferenciado ao sexo feminino. No décimo segundo artigo (BRASIL, 1827), faz referência à mestra. Nos demais artigos, homens são chamados professores, e no décimo terceiro artigo, por uma vez a palavra mestre é utilizada como contrapondo masculino à mestra. Outra diferença também é exposta no artigo décimo da Lei de 1827: instituía o direito à mulher de ministrar quaisquer disciplinas exceto “[...] noções de geometria e limitando a instrução da aritmética só as suas quatro operações” (BRASIL, 1827).

Conforme Veiga (2018, p. 1), havia no período uma concepção, “[...] corroborada pelo próprio Imperador, de que a matemática era um conhecimento restrito aos homens”. Na contemporaneidade, a diferença não consta no texto, e a presença de mulheres²³ nas escolas é superior à dos profissionais da educação do sexo masculino, e a discriminação, de modo geral, não encontra respaldo legal na Constituição Cidadã de 1988. As disposições relativas à educação na Constituição de 1824 representavam praticamente a manutenção do ensino vigente no país. O método do Ensino Mútuo e a precariedade do sistema eram o que havia, assim como a opção pelo ensino militar e pelo ensino superior.

As primeiras Escolas Normais onde seriam formados professores foram fundadas somente no Período da Regência (1831-1840), expandindo-se ao final do Império (NISKIER, 2011; 2001), quando começou a ganhar vulto uma ação direcionada à gênese da profissionalização do professor no país, que tinha relação com a mudança da organização política de Império para República.

À frente dessas proposições, Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) versam sobre os documentos de Rui Barbosa (publicados em 1882 e 1883) que se referenciavam

²³ Atualmente, a profissão docente é majoritariamente exercida por mulheres e a formação profissional em magistério ainda está arraigada socioculturalmente aos grupos femininos. Entre 2002 e 2013, houve crescimento de 64,41% no número de homens no magistério, mas a profissão docente, no mesmo ano, era composta por 83,1% de mulheres (DIEESE, 2014). A guisa de informação, na atualidade, comumente as mulheres são reconhecidas também pela condição intelectual. Aguiar (2020) repercute dados do ranking da Universidade de Leiden, na Holanda, que situa a UEM como a primeira no país, e a segunda no mundo, no que se refere a mulheres pesquisadoras, com reconhecida eficiência em inovação e organização.

no modelo de políticas educacionais dos países industrializados, nos quais a ignorância da população era compreendida como a causa do atraso do país.

Se não eram suficientes as medidas para a institucionalização do ensino primário como um direito público, o Ato Adicional de 1834 atribuiu às províncias a responsabilidade sobre o mesmo. Nessa perspectiva, também é possível identificar como as decisões governamentais contribuíram para que a educação fosse constituída de acordo com a forma de organização da sociedade, condizente com o modo de produção. Naquele contexto a escolarização não era considerada pelos proprietários uma necessidade para a classe trabalhadora, enquanto a elite contemplava outros modos e condição para acesso ao conhecimento.

Dessa maneira, o discurso evidenciava uma afirmação de ensino acessível a todos, mas não valorizava a formação do professor e de seu trabalho. Como acentua Comar (2006, p. 111), “[...] a lei representa uma intenção política e, no Império, vemos essa intenção se expor claramente a partir da diversidade que se criou entre o que estava garantido em lei e as condições para aplicação de tais garantias”, como vemos na próxima subseção, em que as ações pouco repercutiram em profundidade na economia, na política e na educação, e por conseguinte, na formação de professores.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DE 1891: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REPÚBLICA

Nesta subseção, investigamos as disposições relativas à educação na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil promulgada em 24 de fevereiro de 1891 e como se anuncia a formação para os profissionais do ensino para a recém-estabelecida República.

A Proclamação da República ocorreu em 15 de novembro de 1889, e com esse episódio, na visão de Fausto (2014, p. 246), “a passagem do Império para República foi quase um passeio”, visto que a organização política e econômica nacional apresentou poucas mudanças em relação ao controle da política e da economia, embora significativas como a abolição do trabalho escravo, o início da industrialização e o deslocamento de pessoas do meio rural para centros urbanos. Em 15 de novembro de 1889 foi proclamada a República e decretado o Governo Provisório.

Os partidários da República Liberal (NISKIER, 2011; FAUSTO, 2014) instituíram a Assembleia Constituinte, que delegou a Rui Barbosa, Ministro da Fazenda do Governo Provisório, a liderança de uma comissão encarregada de redigir um projeto de Constituição. Esse texto foi promulgado em 24 de fevereiro de 1891, formatado no modelo estadunidense, nominado Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.

O período de 1889 a 1930 é reconhecido como Primeira República. Em conformidade com Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), embora o modelo agroexportador, que caracterizava a economia nacional, apresentasse problemas em sua manutenção, o Regime Republicano representou uma rearticulação de poder, adequando a ordem política à economia, definida nos anos anteriores e na Constituição Imperial.

A Constituição Republicana de 1891 (BRASIL, 1891) estabelece a competência da União, não privativamente, no Artigo 2º em “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...]”. No Artigo 3º, a incumbência de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e no Artigo 4º, de “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (BRASIL, 1891), o que é uma afirmação da prioridade dos níveis mais elevados de ensino, e a educação das crianças não é mencionada.

Didonet (2001) alega que, no Brasil, as primeiras creches, asilos e orfanatos têm sua origem vinculada ao assistencialismo, com o objetivo de auxiliar especialmente as mulheres que trabalhavam para o sustento e as viúvas desamparadas:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A Educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial (lista) da creche (DIDONET, 2001, p. 12).

Esses fatores históricos são determinantes para que a questão da educação da criança pequena se apresentasse no texto constitucional de 1891, porém não fez

referência direta à formação dos professores, embora seu anúncio se faça presente ao definir como “leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891). A laicização²⁴ do ensino era a reafirmação da incompatibilidade entre a escola pública e o ensino religioso, uma marca do final do período colonial, inscrita na Constituição Imperial, visto que o termo leigo se reportava necessariamente, em oposição ao ensino religioso, à formação docente, ao conhecimento a ser ensinado e aos símbolos religiosos nas escolas.

No contexto político, a divisão de competências no âmbito educacional se manteve na transferência de responsabilidade aos Estados, que fragilizava a execução por não firmar a educação como uma exigência da República recém-instalada e sim como pressuposto de autonomia, que não era exercida por falta de condições ou opção ideológica. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) asseveram que a consequência dessa política de descentralização foi a manutenção da precariedade da escola primária quanto à dificuldade de expansão. Ao estabelecer a educação como incumbência dos Estados e Municípios, implementou-se uma política que resultou em maior desigualdade em todo o país.

A região sudoeste se mantinha à frente em razão de ter sido favorecida no período imperial, por pressão social e poder econômico, para a expansão do sistema de educação pública. E assim, em consequência do progresso econômico, “resultara em composição social mais complexa e em maior mobilização de recursos” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 105).

Em regiões como o norte e nordeste do país, em função do modelo produtivo, a instrução popular não se apresentava aos proprietários de terras como uma necessidade para o desempenho da força de trabalho. A população, em sua grande maioria constituída por camponeses, vivia uma relação caracterizada pela dependência com os patrões, intitulados “coronéis”, e submetida às suas regras e controle.

A educação, sob o ponto de vista do desenvolvimento intelectual e cultural da nação, era uma necessidade, mas a ignorância era favorável à manutenção dessa ordem social naquele contexto de economia agroexportadora.

²⁴ O jurista Leite (2011) afirma que a Constituição da Primeira República reproduziu as bases das relações entre Estado e religião, presentes no texto constitucional de 1824. Salienta que em 1892 foi aprovada uma lei que reiterava o caráter leigo do ensino público, e vedava a subvenção oficial aos estabelecimentos particulares em que o ensino não fosse leigo, reforçando a separação entre o ensino religioso e escola pública.

Após a posse do Governo Provisório de Getúlio Vargas no dia 3 de novembro de 1930, foi instituído o Ministério da Educação e Saúde Pública, representando um dos primeiros atos do governo, já no dia 14 do mesmo mês. O mineiro Francisco Campos foi o primeiro nomeado para a pasta como uma compensação do governo federal a Minas Gerais pela participação na Revolução de 1930 (FGV/CPDC, 2019).

Durante os 39 anos em que a Constituição Republicana de 1891 esteve em vigor, alguns profissionais, nem todos com experiência administrativa pública, estiveram à frente do Ministério da Educação²⁵. O tempo reduzido de atuação de cada ministro é outra característica presente, com significativa alternância no poder, o que compromete as ações, conforme vivenciamos na atualidade, em que mudanças de ocupantes na pasta do Ministério da Educação (MEC) costuma significar descontinuidade na política pública educacional ou reformulações a cada troca. Isso significa que a política não é tratada como política de Estado, mas de governo.

2.4 A CONSTITUIÇÃO DE 1934 (SEGUNDA REPÚBLICA) E DE 1937 (ESTADO NOVO): QUAL A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Nesta subseção, investigamos as proposições de educação e de formação de professores nas Constituições de 1934, conhecida como Segunda República e na de 1937, a Constituição do Estado Novo, ambas da era Vargas (Varguistas). Estas vigoraram em um contexto histórico e econômico de transformação na organização da produção, na ampliação dos direitos trabalhistas e na expansão das oportunidades escolares, determinadas pelas novas exigências na formação do trabalhador urbano-industrial.

No início do governo provisório de Getúlio Vargas, após a vitoriosa Revolução de 1930, a economia nacional se configurava essencialmente agrícola, voltada para a exportação. Havia reivindicações sobre a expansão da educação e,

²⁵ A Galeria de Ministros (BRASIL, 2019d) apresenta os profissionais à frente da pasta da Educação, estabelecida na República, com o primeiro sendo o Ministro Francisco Luiz da Silva Campos (06/12/30 a 31/08/31) e (02/12/31 a 15/09/32) até o atual, Ministro Abraham Weintraub, desde 09/04/2019. O Brasil teve 62 Ministros da Educação no período que compreende boa parte da história republicana do país (desde 1930).

consequentemente, da formação para professores em atenção às expectativas da classe trabalhadora (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; NISKIER, 2011).

Na década de 1930, são registradas as primeiras iniciativas de tornar o ensino normal (magistério) um ramo do ensino profissional e de estabelecer um modelo destinado efetivamente à formação do professor primário. As expectativas educacionais da população são evidenciadas em 1932, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação²⁶, que representou um verdadeiro documento educacional, objeto de inúmeros estudos até os nossos dias. Esse Manifesto foi elaborado por um grupo de intelectuais brasileiros com um discurso atualizado para a educação brasileira como pressuposto para o desenvolvimento da nação. Sua elaboração explicitava um projeto educacional compreendido como uma política de Estado, expressão das mudanças necessárias e iminentes à economia nacional e ante a necessidade de formar o trabalhador para a nascente industrialização do país.

A realidade sociopolítica e econômica do país foi fundamental para que o governo varguista se instalasse e se mantivesse no poder por 15 anos. Getúlio Dornelles Vargas²⁷ esteve à frente do movimento revolucionário desde 1930, quando assumiu o Governo Provisório, período compreendido entre 03 de novembro de 1930 a 20 de julho de 1934, marcado por intensos movimentos contra seu governo antidemocrático, como a Revolução Constitucionalista de São Paulo, em luta armada contra o governo provisório, que após encerrada, em 1932, deu início ao processo de constitucionalização do país. Conduzindo o processo político, Vargas foi eleito Presidente da República pela Assembleia Constituinte, ano em que a Constituição foi promulgada (BRASIL, 1934; NISKIER, 2011; CURY; HORTA; FÁVERO, 2013).

²⁶ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas por um segmento da elite intelectual brasileira, que objetivava impactar na organização da sociedade brasileira no que se refere à educação. Redigido por Fernando de Azevedo, teve como signatários: Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira M. Bergström Lourenço Filho, Roquette-Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Júnior, J. P. Fontenelle Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes (AZEVEDO *et al.*, 2010).

²⁷ O gaúcho Getúlio Vargas foi também senador (1946-1949) pela legenda do Partido Social Democrático (PSD), e em 1950 concorreu às eleições presidenciais pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), agremiação que fundara em 1945, e venceu o pleito por 48,7% dos votos. Tomou posse em 31 de janeiro de 1951 e suicidou-se, no Rio de Janeiro, em 24 de agosto de 1954 (BRASIL, 2012).

Nos anos iniciais do Governo Vargas, cresceu a atuação da Ação Integralista Brasileira (AIB), de inspiração fascista, e foi instituída a Aliança Nacional Libertadora (ANL), ligada ao Partido Comunista do Brasil (PCB). Vargas reprimiu os movimentos políticos da AIB e ANL, prendendo alguns partidários, eclodindo a Revolta Comunista de 1935. Diante da instabilidade política, em 10 de novembro de 1937 dissolveu o Congresso e outorgou a nova Carta, dando início ao Estado Novo (1937-1945).

A Constituição de 1934, em seu Artigo 5º, assinala que “Compete privativamente à União: XIV – traçar as diretrizes da educação nacional”; e no Capítulo II, “Da Educação e da Cultura”, estabelece alguns dispositivos que atenderam a algumas reivindicações de reformadores e católicos e alinharam a importância da educação ao desenvolvimento econômico do país, evidenciando a necessidade de ampliar discussões sobre a condição dos profissionais da educação.

Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País (BRASIL, 1934).

No Artigo 158 da Carta de 1934 explicita que é vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, ou seja, público, bem como em qualquer curso, com provas escolares de habilitação determinadas em lei ou regulamento. No serviço público, aos professores nomeados para os institutos havia a garantia da vitaliciedade e da inamovibilidade nos cargos, e em caso de extinção da cadeira, que fossem para a regência de outras áreas em que se mostrassem habilitados.

A referida Constituição (BRASIL, 1934) dispõe sobre a necessidade de amparar a infância, especialmente quando a mulher está inserida no mercado de trabalho, embora não estabeleça uma preocupação com o ensino, mas com a proteção:

Art 121 - A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País.

§ 3º - Os serviços de **amparo** à maternidade e à **infância**, os referentes ao lar e ao trabalho feminino, assim como a fiscalização e a orientação respectivas, serão incumbidos de preferência a mulheres habilitadas.

Art 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

[...]

c) **amparar** a maternidade e a **infância**;

[...]

Art 141 - É obrigatório, em todo o território nacional, o amparo à maternidade e à **infância**, para o que a União, os Estados e os Municípios destinarão um por cento das respectivas rendas tributárias (BRASIL, 1934, grifos nossos).

A Carta de 1934 contempla uma concepção do atendimento à infância a partir das condições político e econômicas do período. Historicamente, a indústria nacional se desenvolvia e ocorria a inserção da mulher no mundo do trabalho, e nesse sentido, o atendimento é definido pelo cuidado, pelo espaço apropriado para guardar, cuidar, preservar. Nessa lógica, firma-se o que viria a ser compreendido como atendimento assistencialista em uma perspectiva de educar para a subserviência e não como condição elementar para uma educação plena (CHAVES, 2014a). Para tanto, há proventos estabelecidos para esse atendimento no Artigo 141 (BRASIL, 1934).

Historicamente, a expressão Estado Novo designa o período de governo ditatorial liderado por Getúlio Vargas, situado entre 10 de novembro de 1937, com a proposta da nova Constituição, que definia as bases políticas do regime até o exílio de Vargas, datado de 29 de outubro de 1945.

Na Carta Constitucional do Estado Novo, outorgada em 1937 (BRASIL, 1937), o ordenamento político recua em algumas conquistas da antecessora, modificando a definição da gratuidade do ensino (NISKIER, 2001; 2011). Determinava, em seu Artigo 15, a competência privativa da União: “[...] IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da **infância** e da juventude”. E no Artigo 16, assinala que “Compete privativamente à União o poder de legislar sobre “[...] XXIV - diretrizes de educação nacional” (BRASIL, 1937, grifo nosso).

Santos (2012) esclarece que a função atribuída à educação escolar é diretamente relacionada à concepção de escola como ambiente estratégico para a

“[...] formação do brasileiro, que viria a ser um homem também novo, um patriota devotado destinado a auxiliar na regeneração social da nação. Por isto, a formação das crianças e jovens recebeu um olhar especial do governo, num projeto com marcas ideológicas arraigadas” (SANTOS, 2012, p. 139).

Nesse sentido, é o momento de decisões educacionais significativas sobre as crianças e sua infância, dentre as quais o fechamento de escolas criadas por imigrantes em virtude da proibição do uso de línguas estrangeiras nesse espaço, negando assim as tradições e costumes de suas famílias²⁸ como mecanismo para atingir a brasilidade de todos.

No texto da Constituição de 1937, a palavra infância se faz presente em outros quatro locais além desse, específico à educação. No Artigo 122, ao estabelecer que a liberdade é regulada por algumas exceções, através de “[...] medidas para impedir as manifestações contrárias à moralidade pública e aos bons costumes, assim como as especialmente destinadas à proteção da **infância** e da juventude” (BRASIL, 1937, grifo nosso).

Com nossos grifos, observemos o que consta no Artigo 127:

A **infância** e a juventude devem ser objeto de **cuidados** e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.

O abandono moral, intelectual ou físico da **infância** e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do **conforto** e dos **cuidados** indispensáveis à **preservação física e moral**.

Aos pais **miseráveis** assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole (BRASIL, 1937, grifos nossos).

No Artigo 129, define que:

A **infância** e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições

²⁸ A educação da criança pequena passa a ser concebida como forma de modificar a sociedade, em uma ação impositiva para garantir a brasilidade. A questão da infância e a assimilação dos imigrantes como questão nacional que pode ser compreendida na pesquisa desenvolvida por Seyferth (1997), referente ao período de 1937 a 1945, evidencia o objetivo de chegar assim, ao “joelho da mamãe”, ou seja, sem o uso de força, alcançar a educação cívica, evidenciando a proposição de “mudar a mentalidade dos filhos para impor no lar o espírito de brasilidade” (SEYFERTH, 1997, p. 107).

públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937, grifo nosso).

A Constituição de 1937, que consolidou o “Estado Novo”, modifica as disposições afetas à educação, com mudanças importantes em seu conteúdo. A gratuidade garantida em 1934, no Artigo 150 (BRASIL, 1934), para o primário e com tendência à gratuidade após essa etapa (parágrafo único), inclusive aos adultos, foi modificada na Carta de 1937, no que tange ao atendimento às necessidades da infância, que define, em primeiro lugar, a responsabilidade da família sobre os cuidados, o desenvolvimento moral, intelectual e físico, e impinge “falta grave” a quem não cumprir essa função.

Ao Estado, incumbia a obrigação secundária de auxiliar nessa tarefa, que no contexto político estava mais voltada a fiscalizar o cumprimento desse direito, pois embora admita uma responsabilidade em “provê-las do **conforto** e dos **cuidados** indispensáveis à **preservação física e moral**” (BRASIL, 1937, grifos nossos), não garante gratuidade a todos, mas aos que alegarem condição de miséria.

No tocante à formação de professores, houve a iniciativa, em 1939, de criação do curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil com duas modalidades: bacharelado e licenciatura. Intencionavam-se formar técnicos de educação (formação em três anos) e docentes para o curso Normal (quatro anos), no entanto não configurou em um período de expansão das oportunidades escolares capaz de atender ao interesse da população trabalhadora.

Na Carta Magna do Estado Novo foi determinada a exigência de concurso público, através de títulos e provas, prática que ainda se mantém na atualidade nos âmbitos federal, estadual e em geral nos municípios. Do mesmo modo, era assegurada a vitaliciedade no cargo, assim como a garantia da liberdade de cátedra era mantida (BRASIL, 1937). Essa prerrogativa do serviço docente público é um dos temas debatidos na Reforma da Previdência realizada pelo Presidente da República Jair Bolsonaro no momento da escritura desta tese.

Compreender os interesses que forjaram a criação do Sistema da Educação Nacional no Brasil é um desafio, composto de avanços e recuos, produto de construções históricas que se desenvolveram ao longo de décadas. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 130), a história da estrutura e da organização do ensino brasileiro “reflete as condições socioeconômicas do país, mas revela, sobretudo, o

panorama político de determinados períodos históricos”, que afetaram significativamente a formação de professores.

Na acepção de Saviani (2008), p. 152), “os cursos de formação de educadores parecem se mover em um ‘presente contínuo’ em decorrência do esquecimento da história”, o que é uma problemática, parafraseando o ensaísta de origem britânica George Orwell (1903-1950) em seu livro 1984 (ORWELL, 2009, p. 47), quando afirma que “quem controla o passado, controla o futuro”. Vale ressaltar, é necessário compreender o processo histórico e as condições objetivas, para compreender a atualidade com possibilidades de avançar, para além do que está posto.

Desse modo, o estudo das Constituições de 1934 e 1937 no período dos governos de Getúlio Vargas, nos fornecem elementos que explicam historicamente a opção, como política governamental, em promover condições – entre as quais a formação de professores – para o ensino público universal e gratuito.

A pesquisa histórico documental até aqui instituída indica os vários fatores que contribuíram para a opção política educacional com base na centralização e ou na descentralização do exercício do poder político. Essa perspectiva pode ser mais uma vez verificada pela rotatividade de ministros à frente do Ministério da Educação como uma premissa para os dias atuais.

Em breve revisão da literatura, destacamos que, desde a Constituição de 1934, da Carta Constitucional do “Estado Novo” até a Constituição de 1988, o governo brasileiro nomeou ao todo 59 ministros da Educação, sendo 55 efetivos e quatro em caráter interino, isto é, exercendo as funções provisoriamente, em lugar do titular da pasta. Ao todo, desde 1930 até a atualidade, somam-se 62 ministros à frente da pasta da educação, sendo onze provisórios na função, como interinos ou em substituição (BRASIL, 2019d).

No Governo Provisório de 16 de setembro de 1932 a 23 de abril de 1934, por um ano e dez meses, Washington Pereira Pires (formado em Medicina) exerceu o cargo de ministro da Educação no Brasil; de 23 de julho de 1934 a 30 de outubro de 1945, Gustavo Capanema (Bacharel em Direito) foi o ministro da Educação com maior tempo registrado na historiografia brasileira, 11 anos. Seguindo as diretrizes do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), Capanema realizou reformas importantes na área da educação no período ditatorial do governo Vargas (CURY; HORTA; FÁVERO, 2013).

A Constituição de 1934, sob a rubrica “Da família, da Educação e Cultura”, proclamava a educação como “direito de todos” (Artigo 149), e contemplava no discurso a maior proposta inscrita no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, de uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita, o que, na prática, não se efetivou. Revogada essa Carta, a Constituição de 1937 consolida a ditadura de Vargas e o debate sobre o ensino e a política educacional passou a ser restrito à política, demonstrando que a questão do poder estava mesmo presente no processo de centralização ou descentralização (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A Constituição de 1937, no Artigo 129, redefine a gratuidade ao dispor que proverá a educação da infância e da juventude àqueles que faltarem os recursos necessários, não a todos os brasileiros. O dever na nação, dos estados e dos municípios era assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, que pudessem, como possibilidade, receber educação adequada. Pouco adiante, estabelece como dever das indústrias e dos sindicatos econômicos a criação de escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários, transferindo a responsabilidade da formação do trabalhador para o setor privado e para a sociedade (BRASIL, 1937).

No Artigo 130, ao definir a gratuidade ao ensino primário, instituiu “o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados” (BRASIL, 1937), significando que aqueles que não pudessem alegar escassez de recursos deveriam fazer uma determinada contribuição mensal para a caixa escolar. Assim, não houve obrigatoriedade e gratuidade no ensino primário durante todo o Estado Novo de Getúlio Vargas (BRASIL, 1937). Ao observar o conteúdo, especialmente do Artigo 130 da Carta Magna de 1937, Ghiraldelli Júnior (1994, p. 82) destaca a “[...] intenção de que os mais ricos, diretamente, é que deveriam financiar a educação dos mais pobres”, o que levou a institucionalização de uma escola pública paga, e a “esmola” “obrigatória” aos cofres da escola. Na ótica de Hora (1996), a Constituição de 1937 é a expressão do desinteresse governamental em atribuir ao Estado a responsabilidade de instituir uma rede de ensino público gratuito destinada à população brasileira.

2.5 A CONSTITUIÇÃO DE 1946 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DISCURSO DA PRIORIDADE

Nesta subseção, explicitamos as disposições sobre educação e formação de professores na Carta de 1946, conhecida como a Constituição da República Populista (OLIVEIRA, 2010), válida por 21 anos. A partir desse documento, pretendemos caracterizar o referido contexto político e econômico, as ações empreendidas em educação do país e na formação de professores.

O período compreendido entre 1910-1960 caracteriza a economia brasileira pela passagem de sua base rural-agrária/comercial para uma base urbano-industrial, que impõe o desafio da ampliação das oportunidades escolares:

O atraso historicamente acumulado no atendimento à população em termos de educação escolar, bem como os altos índices de crescimento da população, exigiam um combate muito mais amplo e profundo às condições sociais (educacionais, econômicas, políticas, culturais, etc.), que produziram e reproduziram a pessoa analfabeta, a pessoa repetente, a pessoa expulsa da escola, etc. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 170).

O crescimento populacional e a necessidade de alterar, principalmente, as condições educacionais se davam em um contexto econômico que exigia trabalhadores escolarizados; porém a democratização do acesso e da permanência na escola seria postergada para a maioria da população brasileira.

As exigências do contexto político e econômico e a procura por vagas escolares pela classe trabalhadora são fatores determinantes para a elaboração e aprovação de leis que organizam a educação e a formação de professores. Assim, em 2 de janeiro de 1946, foram promulgados dois Decretos-Lei: o de nº 8.529: Lei Orgânica do Ensino Primário e o de nº 8.530: Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), que estabeleceram uma organização aos processos de formação para o magistério.

Segundo Bazzo e Scheibe (2013) e Scheibe (2002), resultou de longa discussão e de estratégias de conciliação entre defensores dos interesses privatistas ou do ensino público. Os referidos Decretos-Lei não trouxeram inovações ao que se realizava nos diferentes Estados da federação no que tange à formação docente. No entendimento do autor, o ensino normal permaneceu como local de preparação dos

professores do ensino obrigatório (de 1^a a 4^a anos), conservando a organicidade do sistema dualista.

O Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946), a Lei Orgânica do Ensino Normal, determinou que a formação fosse dividida em dois ciclos. Manteve o Curso Normal de primeiro ciclo, organizado em quatro séries e denominado Escola Normal Regional, equivalente ao Curso Ginásial, ou seja, instituiu uma formação para professores de curta duração e reduziu o investimento de recursos públicos. Tal Decreto (BRASIL, 1946) oficializou três finalidades para o ensino normal: 1) prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2) habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; e 3) desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Na concepção de Saviani (2009), da forma como se estruturou o ensino normal, criou-se uma situação dualista, uma vez que os cursos de licenciatura centravam-se nos conteúdos cognitivos em detrimento do aspecto pedagógico-didático como apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, compreendido como uma simples obrigação formal para atender à exigência para obtenção do registro profissional de professor. Assim, da maneira como foi instituída a formação de professores para o ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na vigência da Lei Orgânica do Ensino Normal manteve-se a organização do sistema educacional excludente e dual sem atender às classes menos favorecidas.

Vieira (2007) assinala que a Constituição de 1946 retomou algumas questões apresentadas pela Carta de 1934, apresentando alterações significativas, como a competência da União em “[...] legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º, XV)” (BRASIL, 1946), enquanto as constituições anteriores traziam “traçar as diretrizes” (BRASIL, 1934) ou fixar as bases em uma atribuição e traçando as diretrizes separadamente (BRASIL, 1937). Outro tema que ressurgiu é a educação como direito de todos. Vale salientar que no decorrer do documento não fica estabelecido um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado em um mesmo artigo.

Data da vigência dessa Constituição a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), aprovada no governo de Juscelino Kubitschek (JK) (1956-1961), a qual manteve a estrutura do ensino existente, além de garantir recursos financeiros públicos para os

estabelecimentos particulares. A modernização proposta por JK (cinquenta anos em cinco) foi estabelecida em seu Programa de Metas que dispunha de medidas a serem cumpridas para desenvolver a população (BENEVIDES, 1979). Tal programa constava de objetivos amplos, que incluíam 31 itens distribuídos em seis categorias: energia, transporte, indústrias de base, alimentação, e educação, e necessariamente a síntese das metas do Governo de Juscelino, a construção de Brasília.

Ideologicamente, o discurso da escola era voltado para o acesso das classes menos favorecidas, mas a crise política e econômica instalada no país, no início dos anos 1960, caracterizada pela redução de investimentos, pela entrada de capital externo, pela redução da taxa de lucro e alta inflacionária, evidenciou a queda da República Populista de 1946. Isso resultou na intervenção das Forças Armadas, que instituíram a ditadura militar entre os anos de 1964 a 1985 no Brasil, e na promulgação de uma nova Constituição em 1967.

Quanto aos ministros da vigência da Constituição de 1946 (promulgada em 18 de setembro pelo presidente Eurico Gaspar Dutra) até a Constituição de 1967 (promulgada em 24 de janeiro, pelo Congresso Nacional do governo Castelo Branco – Regime Militar), 28 exerceram as funções, a maioria advogados (também professores universitários ou jornalistas), e por períodos de tempo que variam entre oito dias (interino) a três anos e meio. Até 1961, as ações e a atuação dos ministros à frente do Ministério da Educação orientaram-se pela Reforma Capanema, e nos anos seguintes pela primeira LDB, a Lei nº 4.024/61.

Para cumprir a determinação constitucional (BRASIL, 1946) de legislar sobre as diretrizes e bases da Educação foram necessários alguns anos até a aprovação primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), a qual permitiu “a descentralização da educação da esfera federal para a estadual, com a institucionalização dos sistemas de educação e recriação dos Conselhos de Educação com funções normativas” (BOAVENTURA, 1996, p. 34). Em sua vigência, foram instituídos o salário-educação e a pós-graduação no país. Vieira (2007) define que esta foi uma expressão da necessidade histórica de organização do sistema nacional de educação. Saviani (2004; 2006) argumenta que prevaleceram muito mais as questões de ordem política e econômica do que as de ordem educacional nas discussões em torno da elaboração da LDB.

Ao observar o conteúdo da LDB nº 4.024 de 1961, Castro (2016) afirma que a mesma conservou as linhas mestras da organização do ensino normal anterior, em

termos de duração dos estudos e de divisão dos ciclos. De inovador foi a equivalência legal de todas as modalidades de segundo grau, correspondente à atual etapa do ensino médio, assim como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, o que em nosso entendimento não é pouco, porque possibilitaria o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.

A LDB nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) manteve a formação inicial de professores regentes nas Escolas Normais Ginásias, com curso de 4 anos, e as Escolas Normais Colegiais, encarregadas da habilitação dos professores primários, com duração também de 4 anos, mas não legislou sobre a formação contínua de professores. Os institutos continuaram a oferecer os mesmos cursos previstos na legislação anterior (Lei Orgânica do Ensino Normal), acrescentando a possibilidade de habilitar professores para ministrar aulas em Escolas Normais dentro das normas estabelecidas para os cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, o que se aplicava aos professores em serviço (BRZEZINSKI, 2002), mas sem definir recursos do Estado para a formação continuada.

Na vigência da Constituição de 1946 e da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), foi aprovado, em 1962, o que podemos classificar como gênese dos Planos Nacionais de Educação brasileiros:

Com efeito, o primeiro PNE só chegou à população brasileira em 1962, mediante um decreto do Presidente João Goulart. Em atendimento ao art. 92, § 2º, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), que prescrevia a elaboração de Plano Nacional referente aos fundos nacionais do ensino primário, médio e superior, com prazo determinado para sua execução e CFE tomou para si a tarefa (BRZEZINSKI, 2002, p. 6).

Em sua versão preliminar, o PNE não foi proposto como Projeto de Lei, mas contemplou uma iniciativa governamental, elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, aprovada pelo Conselho Federal de Educação. Era composto por um conjunto de metas a serem implementadas no decurso de anos. O PNE, na atualidade, tem a duração prevista de dez anos, e vale destacar, aprovado em Lei, conforme previsto na Constituição de 1988.

Em 1965, o documento foi revisto (NISKIER, 2011), introduzindo normas descentralizadoras, oriundas dos Planos Estaduais de Educação. No ano seguinte foi renomeado e reelaborado, passando a ser conhecido como Plano Complementar de Educação. Em linhas gerais, foi alterada a distribuição dos recursos federais, e

definida a implantação de ginásios orientados para o trabalho e uma formação voltada aos analfabetos, com acesso à população maior de dez anos.

Mais uma vez, a questão da Formação Contínua de Professores não foi contemplada, assim como a especificidade da Educação Infantil. Este documento, embora não tivesse a força de Lei, foi elaborado com características de um PNE, no entanto, é pouco mencionado na bibliografia consultada, o que nos sugere, que foi menos valorizado que outras determinações governamentais do período.

Com relação à importância histórica do documento intitulado em sua última versão como Plano Complementar de Educação, sua existência é registrada no material base distribuído aos estados e municípios para a elaboração do Plano Nacional de Educação, datado de 2011, na seção afeta ao histórico do PNE, confirmando que se constituiu em uma iniciativa de ordenamento para o ensino, através de um planejamento para o sistema educacional brasileiro. A educação ainda não se configurava como prioridade, mesmo em uma República populista regida pela Constituição de 1946.

O discurso ideológico do ensino primário como possibilidade de desenvolvimento não rompeu a realidade de uma política excludente que se mantinha sob a cortina do populismo. Do mesmo modo, a Formação de Professores, tanto inicial quanto Contínua, somente receberia atenção, mesmo em nível de discurso, com a afirmação da ampliação das oportunidades escolares e na prática uma lenta expansão do sistema educacional, que na atualidade contempla a garantia de universalização, mas com a explícita negação do conhecimento, um dos dilemas educacionais contemporâneos, mais uma vez reafirmando a necessidade da Formação Contínua de Professores desde a Educação Infantil, e especialmente nessa etapa, crucial para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos.

2.6 CONSTITUIÇÃO DE 1967 E A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 1 DE 1969: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A “LEI DA MORDAÇA”

Nesta subseção, investigamos as proposições de educação e de formação de professores na Constituição de 1967 e na Emenda Constitucional (EC) de 1969. O período anterior contou com um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, assinado em junho de 1956, com o propósito de melhorar os resultados do ensino elementar

brasileiro (PAIVA; PAIXÃO, 2002). Intitulado PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar)²⁹, o acordo foi firmado após a análise da situação do ensino primário, nos anos 1950, em que existiam altos índices de evasão e repetência de estudantes, com professores leigos e uso de material didático que não contribuía para o processo de escolarização.

Paiva e Paixão (2002) pontuam que a qualificação ineficiente do corpo docente era a tônica da narrativa sobre o fracasso escolar. Nesse sentido, a estratégia entendida como mais adequada para ampliar os índices de escolarização primária era o investimento na formação do professor primário. A cooperação técnica instituída através desse acordo foi fundamental para a implementação do tecnicismo no Brasil.

O golpe militar de 1964 foi outro acontecimento representativo na história dos trabalhadores da educação no Brasil. A política educacional elaborada com o respaldo de teorias pedagógicas tecnicistas provocou nas escolas, no corpo docente e na carreira do magistério uma divisão de trabalho, diferenciando e hierarquizando as funções. Essa divisão acarretou também uma significativa distância salarial e de condições de trabalho. Nessa hierarquia, o professor dos anos iniciais do ensino foi o mais desvalorizado, tanto na questão salarial quanto na formação profissional.

A Constituição de 1967 foi concebida antes das medidas governamentais que instauraram no país o Estado de exceção, após ser “amordaçada” pela Emenda Constitucional 1/1969 (de 17 de outubro de 1969). Entre os anos de 1969 a 1987, um total de dez ministros, em sua maioria com formação em Direito, sendo três militares, responderam pela pasta da Educação por períodos de tempo variáveis entre menos de um ano a quatro anos e meio, sendo o maior tempo de permanência no cargo encontrado entre os militares de formação (BRASIL, MEC, GM, 2019). As ações à frente do MEC foram coerentes com o projeto de modernização dos governos militares, cujos pressupostos básicos eram definidos pela promoção do desenvolvimento da sociedade através da expansão da produção, da acumulação

²⁹ CHAVES (2008) discorre, em sua tese de doutorado, sobre o PABAE, que contempla orientações estadunidenses referente ao preparo da criança em IEs, para o ingresso no primeiro ano. Paiva e Paixão (2002), no livro intitulado “PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar?”, analisam os documentos relativos à implantação e desenvolvimento do programa, que ocorreu em todo o país, e discutem os consensos e dissensos nos procedimentos e nas iniciativas de implantação do programa de cooperação técnica no país, característico do período em questão.

do capital privado, diversificação do consumo, multiplicação dos empregos, com a defesa dos interesses do modo de produção capitalista.

Observamos a ocorrência de retrocesso aos avanços alcançados pela educação em nosso país até então. Com a instauração do regime militar, a reforma da educação, nos âmbitos do ensino universitário e do ensino de 1º e 2º graus, vem para consolidar a concepção de modernização político-econômica do Estado, com a estratégia estatal para impulsionar o projeto de desenvolvimento brasileiro. A reforma do ensino, sob nova perspectiva, leva a um esforço para universalizar a escola primária e, a seguir, o ensino fundamental (CHARLOT, 2008), mas beneficiou grandemente a iniciativa privada, especialmente no ensino superior (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), favorecendo a expansão de instituições particulares em todos os níveis educacionais.

A reorganização do processo educativo para torná-lo operacional com os sinais da exaustão da Escola Nova, aparece através da característica profissionalizante da docência, com predomínio de seu caráter tecnicista e instrumental. O Brasil estava em pleno desenvolvimento organizado, e os governos militares tentavam harmonizar duas ideologias: a de segurança nacional e a de racionalidade tecnológica.

Os esforços para desenvolver o país foram ajudados pelo governo americano, pródigo em assistência técnica e financeira aos presidentes militares. Após 1964, a influência da Agência Americana USAID no Brasil aumentou. Como a educação era vista como importante recurso para o desenvolvimento, diversos programas de assistência educacional foram planejados e implantados em nosso país (MOREIRA, 1990, p. 132).

A política educacional implementada pela Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, seguindo o modelo estadunidense de ensino, transformou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Faculdade de Educação unificada pela técnica, treinando professores e especialistas (BRASIL, 1968).

No fim dos anos de 1970 e no início da década seguinte, esgotava-se a organização política e econômica estabelecida pelo governo militar. Com a participação da sociedade civil e de partidos políticos progressistas, inicia-se o debate sobre a qualidade da educação após a ampliação das oportunidades escolares (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). A reforma do Ensino de Primeiro e

Segundo Graus, especificamente no Artigo 38 da Lei nº. 5.692/1971, definiu que os sistemas de ensino estimulassem, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e a atualização constante dos seus professores e especialistas em educação. Isso indica uma perspectiva de Formação Contínua aos professores.

O curso de Pedagogia, que tradicionalmente destinava-se à formação do professor para ensinar futuros docentes da escola normal, aos poucos começou a formar trabalhadores para outras atividades além das educacionais. Após a reformulação, em 1969, assumiu a tarefa da formação de técnicos e administradores de ensino como prioridade e, em segundo plano, para a atuação nas escolas normais e a partir da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) para a:

[...] habilitação específica de grau superior para o magistério de 1^a. A 8^a. Série do ensino de 1^o grau, obtida em curso de curta duração, permitiu a inclusão da formação de docentes entre os cursos profissionais cujo principal objetivo era “corresponder às condições do mercado de trabalho”, segundo o ideário prevalecente no período, obscurecendo sob outro ângulo os fundamentos da docência (WEBER, 2003, p. 1131).

Na década de 1970, foi instituída uma política de formação de professores e de outros profissionais da educação que reduziu, barateou e empobreceu a escolarização, estabelecendo duas possibilidades distintas de formação: uma aparente universidade aberta, mas que preservava fechadas as portas para as poucas e boas universidades públicas, ampliando as vagas em instituições de qualidade duvidosa, porém mais acessível aos estudantes, especialmente aos de classe social desfavorecida (NOSELLA, 2002).

Esse período se caracteriza pela influência de agências internacionais na definição e organização da educação nacional (Acordos MEC/USAID)³⁰, bem como a subordinação do MEC às determinações de âmbito econômico. Vale sinalizar que

³⁰ O acordo MEC-USAID representou um processo de intervenção na educação brasileira, como afirma Franzon (2015). Trata-se de um acordo realizado diante da necessidade de adequar o Ensino Superior e a educação nacional de forma geral à chamada realidade brasileira. Convênios assinados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) a partir da implantação do Regime Militar de 1964 objetivavam a reforma dos níveis de ensino, conforme o modelo estadunidense, especialmente no Ensino Superior. O estudos de Chaves (2008, p. 6) revelam como essa intervenção visava a uma formação técnica ajustada ao momento histórico brasileiro, em consonância à política e economia, que passou a receber: “[...] assistência técnica e cooperação financeira dos Estados Unidos, associando o sistema educacional do Brasil e de outros países da América Latina aos interesses do desenvolvimento econômico dos Estados Unidos da América, sobretudo com o término da Segunda Guerra Mundial”.

a educação deveria estar à serviço do desenvolvimento econômico do país, amparado na teoria do capital humano (CHAVES, 2008; 2013).

Charlot (2008) salienta que, aos poucos, ingressam na escola, em níveis cada vez mais avançados, rapazes e moças de camadas sociais que antes não tinham acesso ou que apenas cursavam os primeiros anos de estudos. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), nos vinte anos de ditadura militar, a expansão das oportunidades (oferta quantitativa do ensino) deu-se pela redução da jornada escolar, pelo aumento do número de turnos, pelo achatamento dos salários dos professores e absorção de professores leigos. O trabalho precoce e o empobrecimento da população, aliados às condições precárias do ensino, deterioraram a qualidade do processo, com altos índices de reprovação.

No período em que esta tese foi escrita, nosso país se mantém em uma política semelhante, visto que o atraso técnico-científico e cultural brasileiro impede sua inserção no novo reordenamento mundial. Isto porque “a escolaridade básica e a qualidade do ensino são necessidades da produção flexível, e a educação básica falha constitui fator que tolhe a competitividade internacional do Brasil” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 144) e se constitui em um alto preço pela política educacional adotada pelos governantes, particularmente em função da desvalorização da profissão docente e da não prioridade à Formação de Professores para o Ensino Básico, e a desvalorização da Formação Contínua como possibilidade de desenvolvimento para professores e escolares.

A partir de 1985, as experiências de reformulações curriculares do curso de Pedagogia voltadas para a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil vieram a corrigir as distorções existentes. Com o final da ditadura militar, em 1985, e em processo de abertura democrática, se preparava junto às demandas sociais a elaboração da nova Constituição, que buscava legalizar e legitimar a nova ordem estabelecida.

Ao tratarmos do Regimento de 1548 (LISBOA/BN, 1937), que definia um plano para a administração da Colônia e estabelecia diretrizes relacionadas à institucionalização da educação no Brasil colonial, observamos inicialmente que a educação foi elaborada como um projeto de desenvolvimento a partir do ensino das crianças, com professores portadores de formação apropriada ao ensino da catequese, adequada aos objetivos dos colonizadores.

Ao evidenciarmos a educação e a formação docente anunciadas na Constituição Imperial de 1824, vimos que a prioridade deixava o ensino das crianças para que os esforços fossem empreendidos ao ensino superior. E não contemplava investimento na formação de professores, desvalorizada e frágil, com base no método de Ensino Mútuo, um dos marcos históricos da precarização do ensino.

Ao investigarmos as disposições relativas à educação na Constituição de 1891, verificamos que o anúncio da formação para os profissionais do ensino era tão tênue quanto as mudanças empreendidas no país com a alteração de governo Imperial para Republicano. A educação não era prioridade, tampouco o aprimoramento docente.

Nas Constituições de 1934 (Segunda República) e de 1937 (Estado Novo), Constituições Vargasistas, em seu contexto de transformação na organização da produção, no impulso à industrialização, na ampliação dos direitos trabalhistas e expansão das oportunidades escolares, determinada pelas exigências na formação do trabalhador, empreendemos esforços para investigar as proposições de educação, formação de professores, bem como o anúncio da Formação Contínua de professores.

Novamente, verificamos que tais prioridades estão relacionadas, e que enquanto a educação não se tornar elemento essencial, e mesmo uma necessidade para a organização da economia e do trabalho, não figura como avanço no desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo. Nas disposições sobre educação e formação de professores explicitados em nossa análise, na Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946, ao caracterizarmos seu contexto político e econômico e o fortalecimento do discurso de ampliação das oportunidades escolares, em um governo populista, observamos que em resultados não se confirmou.

No período conhecido como “Anos de Chumbo” nos meios literários, regido pela Constituição de 1967 e Emenda Constitucional de 1969, versamos acerca da educação e Formação de Professores em um contexto político que repercutiu sobre a educação e a formação docente. A ampliação das oportunidades escolares foi concomitante à precarização do ensino, com um significativo processo de impor ao professor a responsabilidade pelos resultados da educação. Entretanto, ao observarmos a trajetória da educação, vemos que até então a Formação Inicial e Contínua foram tratadas como de menor importância, o que não representa a

realidade, pois valorizar o desenvolvimento do professor é dar valor ao estudante, uma vez que o professor pode apenas ensinar o que sabe. Sua prática pedagógica é resultado de seu aprimoramento contínuo.

No Brasil, a historiografia da Educação revela que, ao estabelecer as prioridades educacionais, um percurso histórico controverso foi se instituindo. Desde a Carta Magna Imperial, a opção pelo fortalecimento do Ensino Superior ocorreu em detrimento da base educacional, ali representada pelo ensino de primeiras letras às crianças, contrariando a lógica da organização e de qualquer prática que almeje resultados, em um processo de desenvolvimento que leve em consideração o próprio desenvolvimento humano, iniciando nos primeiros anos para os degraus mais altos, ou como salienta Saviani (2008, p. 11-12):

[...] da base para a cúpula, ou seja, a escola primária passando pela média ou secundária para a atingir o nível superior. Na verdade, o caminho histórico foi percorrido no sentido inverso, pois as universidades se organizaram em primeiro lugar, já a partir da Idade Média, desde o século XI. Posteriormente foram organizadas, a partir da segunda metade do século XVI e ao longo dos séculos XVII e XVIII, as escolas secundárias, das quais são exemplos característicos os colégios jesuítas.

Na ótica de Saviani (2008), somente no decorrer do século XIX a problemática da organização das escolas para os primeiros anos de escolaridade começou a ser alcançada pela política, com a implantação dos sistemas nacionais de ensino.

Desse modo, o sistema educacional foi desenvolvido com a negação de uma preocupação que deveria ser basilar ao propósito do ensino, a formação de professores, que apresentou significativa ampliação nas últimas décadas, mas a trajetória da Educação brasileira nos mostrou que poderia ser diferente. Ao analisar o primeiro projeto de educação proposto pelo padre Manoel da Nóbrega para a Educação no Brasil-Colônia, Mattos (1958) destaca a base compreendida pelo ensino primário e o caráter democrático da proposta, na medida em que integrava as crianças de diferentes origens na escola, que, em sendo educadas, desenvolver-se-ia o novo homem.

Na concepção de Mattos (1958), se a educação brasileira tivesse se desenvolvido segundo essa vertente, não haveria substituição do caráter eminentemente democrático pelo padrão seletivo, que gerou a mentalidade de

considerar a educação discriminatória, a qual poucos têm direito, especialmente ao grau médio e superior, privilégio das classes economicamente favorecidas e abastadas. Porém essa dinâmica, desejável, é avessa ao capitalismo, e por essa razão, a educação se encaminhou para as condições atuais, em que a desvalorização do professor e de sua formação, particularmente da Educação Infantil, é uma realidade.

Estes escritos evidenciaram como a educação é concebida no contexto histórico, em sua relação com o desenvolvimento das forças produtivas. O reconhecimento de sua relevância na sociedade, com repercussão sobre todos os contextos da vida, da política à economia, somente se ampliará quando se tornar necessária a intervenção ao próprio capitalismo como política imprescindível ao seu ordenamento e manutenção, como ideologia.

3 EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988: UM CENÁRIO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pode-se continuar a aprender até o fim da vida sem, no entanto, jamais se educar (ARENDT, 1972, p. 37).

Nesta seção, analisamos as disposições referentes à educação e a importância atribuída à Formação Contínua de Professores na Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida como a Constituição Cidadã de 1988, considerando as mudanças na economia e na organização do trabalho. Investigamos também as condições que gestaram a concepção de valorização da educação ao longo da vida como pressuposto de empregabilidade e seu vínculo com as propostas de Formação Contínua de Professores nas Instituições Escolares.

Entendemos que a afirmação de Arendt (1972) traduz uma crítica ao sistema capitalista e ao fato de que nem sempre aprender, em um modelo educativo que corresponde à manutenção das condições postas, pode ser compreendido como possibilidade para ser educado ou educar-se, condição para humanizar o homem, apreendendo-se como ser histórico. Essa concepção marxista é oposta à Jacques Delors (1996), que enfatiza as virtudes da educação ao longo da vida como possibilidade de reduzir os conflitos, por conseguinte a pobreza, com a colaboração da educação. Nessa perspectiva, o discurso sobre os pressupostos da educação ao longo da vida é apresentado como uma saída para a crise, e não como consequência. O fortalecimento desse discurso ocorreu no Brasil com maior abrangência após a publicação do Relatório Delors, intitulado Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, publicado originalmente em 1996.

A Unesco foi fundada em 16 de novembro de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, sob a alegação de que seu objetivo é desenvolver ações para garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações. Uma das ações é acompanhar o desenvolvimento mundial, auxiliando os Estados-Membros a encontrarem solução para os problemas e desafios que se impõem às diferentes nações. Destacamos que à época de escritura desta tese, esse órgão era composto por 193 países. O conceito de educação ao longo da vida contempla a definição de

quatro pilares para a educação: aprender a conhecer; a fazer; a viver juntos e aprender a ser, documento de referência educacional em âmbito mundial.

O discurso sobre os pressupostos da educação ao longo da vida é utilizado em diferentes documentos e políticas educacionais no Brasil e no mundo. Esta narrativa na atualidade, nos remete contraditoriamente ao excerto de Arendt (1972), sobre a possibilidade de não se desenvolver de fato, ainda que se viva em constante aprendizagem, podendo “jamais se educar”. Esse conceito se impõe como pressuposto pedagógico (ser individualmente responsável pelo processo de formação), resposta à aparente defesa da empregabilidade, pelo mercado de trabalho instável, atribuindo a cada pessoa a responsabilidade por se educar e se adaptar ao chamado mundo do trabalho. Questionamos: tal pressuposto pedagógico tem influenciado, ou melhor, guarda relação com a concepção e as ações afetas à Formação Contínua de Professores em Educação Infantil?

Moraes (2001; 2003) assinala que, continuamente, as ofertas de Formação de Professores que têm se realizado são iniciativas comumente caracterizadas pelo “recuo da teoria”, pela fragmentação e desvalorização dos fundamentos, embasadas em conhecimentos superficiais, centrados no cotidiano:

Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata – é o que se pode denominar de metafísica do presente, ou como define Jameson, uma história de presentes perpétuos [...] O ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas também ético e político (MORAES, 2003, p. 157).

Trata-se de um discurso que defende a educação fundamentada não mais no conhecimento propriamente dito, mas no desenvolvimento de competências. Segundo Duarte (2011, p. 36), “[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. Para Chaves (2019) e Moraes (2001), há que se opor a essa lógica e atuar em uma perspectiva de ampliar e construir sentidos de vida, não relegando à educação e à aprendizagem ao longo da vida, uma saída para os males da educação contemporânea, em uma busca por novidades, sem o necessário conhecimento sistemático.

A pesquisadora em Educação Infantil Chaves (2019, p. 2) afirma ainda que:

[...] escrever e defender a Formação Contínua como possibilidade de desenvolvimento para professores e crianças se firma como necessidade por entendermos ser uma questão essencial para que as escolas não sejam espaço de educação para subserviência, mas ao contrário, firmem-se como espaço e tempo de defesa de condição plena para todos, o que significa dizer que as instituições escolares podem efetivar rotinas pedagógicas para o desenvolvimento da memória, atenção, linguagem, criação, desenvolvimento, espírito solidário e coletivo.

A Formação Contínua de Professores em Educação Infantil, assim como nas outras etapas educacionais, é uma oportunidade efetiva de aprimorar a atuação profissional e fortalecer a ação docente.

Embora possamos verificar o fortalecimento do discurso afeto à Formação Contínua na política educacional para a Educação Básica, é preciso avançar em sua organização no decorrer do ano letivo, e não em dois encontros esporádicos, sem um compromisso com o aprimoramento da prática docente, apresentando “ideias novas” que permanecem no campo da idealização, visto que:

A **procura pelo novo**, pelo **diferente** está relacionada com nosso tempo, que é caracterizado pela lógica do consumo, da satisfação imediata. Esse cotidiano que, aparentemente, nos quer felizes e satisfeitos, para que **nademos contentes para a goela dos tubarões**, como já denunciado pelo dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1993) (CHAVES, 2019, p. 3, grifos da autora).

Nesse sentido, Chaves (2019) segue afirmando que a Formação Contínua de Professores deve ocorrer vinculada à práxis educacional. Não exclusivamente em palestras, mas em diálogos e estudos que possibilitem a organização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento máximo da potencialidade humana, compreendido como um processo de aprimoramento no processo da ação docente.

O conceito de educação ao longo da vida é um dos nortes da Constituição de 1988 (elaborada em Assembleia Nacional Constituinte entre 1987 a 1988) convocada em 1985 pelo Presidente da República José Sarney³¹, da qual

³¹ José Sarney, nascido no Maranhão em 1930, tornou-se presidente do país por sucessão, em virtude do falecimento do Presidente Tancredo de Almeida Neves (1910-1985). Foi o primeiro governo civil após o período de governo militar iniciado em 1964, no qual foi eleito como vice por eleição indireta. Com experiência profissional como professor, jornalista e advogado, governou o país no período de 15/03/1985 a 15/03/1990. Além de Presidente da República, foi deputado federal, governador, senador e presidente do Senado por três vezes. Aposentou-se em 2019, com duas aposentadorias, uma como presidente e outra como governador, e no período de escrita desta tese dedica-se à literatura e ocupa a cadeira de membro da Academia Brasileira de Letras (ABL) (BRASIL, 2012; 2019a).

participaram 559 parlamentares, sendo 72 senadores e 487 deputados federais (NISKIER, 2011; CURY; HORTA; FÁVERO, 2013). Sua promulgação rompeu com o ordenamento ditatorial do país instituído através da Emenda Constitucional nº 1 de 1969 (BRASIL, 1969), que modificou a estrutura jurídica da Constituição de 1967, legalizando a perda de direitos e os mantidos, regulados por deveres, que deixou o país por 21 anos sem participar ativamente das decisões governamentais.

Em 05 de outubro de 1988, a sociedade brasileira recebeu a Carta Magna, a qual assegurava a liberdade de pensamento e instalava, juridicamente, uma cidadania participativa no país, considerando os instrumentos e as diversas formas de participação disponibilizadas à sociedade para acompanhar, fiscalizar e controlar os atos estatais (BRASIL, 1988).

Os dispositivos constitucionais anunciam a defesa da educação ao longo da vida, defendida pelos Organismos Internacionais como pressuposto de empregabilidade. Essa condição, em tempos nos quais os índices de desemprego são cada vez mais acirrados (ANTUNES; MÉSZÁROS, 2006; ANTUNES, 2015), definem o ordenamento educacional e conseqüentemente as propostas de Formação Contínua de Professores.

Ao estabelecer o direito à educação, a Carta Constitucional de 1988 estabelece em seu Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O primeiro conceito básico que apreendemos nesse artigo é a concepção de educação como um “Direito de todos”. Isso significa que é prerrogativa de todo cidadão exigir do Estado a prática educativa. Outro conceito importante é quanto ao dever de educar, que compete ao Estado assim como à família, e que essa organização se efetive em participação com a sociedade, ou seja, expressa uma corresponsabilidade.

A abrangência desse direito se situa, portanto, no fato de se constituir um dos mais importantes preceitos do sistema jurídico brasileiro, pois através dele se contempla a possibilidade do acesso a outros direitos como trabalho, moradia, evidenciando sua essencialidade para a realização humana e o bem comum. Exigir a educação formal, portanto, se constitui em mais do que um simples direito, mas um dever compartilhado e fomentado por todos os elementos da sociedade brasileira. Trata-se de uma cidadania regulada (NAGEL HULLEN, 2018), ou seja,

limitada por fatores políticos, herança das Constituições antecessoras de 1934, 1937, 1946 e 1967.

Embora a chamada Constituição Cidadã de 1988 assegure o direito à educação, vivenciamos uma realidade contraditória. Apesar do maior acesso à escolarização, os resultados do documento Brasil, PISA, 2018 (BRASIL, 2019h), que congrega uma coletânea de informações relativas ao desempenho dos estudantes de 15 anos de idade³², considerado o principal exame internacional de educação, demonstram avanços poucos significativos nas últimas décadas.

No relatório do PISA 2018, tornado público em 03 de dezembro de 2019, os estudantes brasileiros tiveram nos últimos três anos uma discreta evolução em leitura, matemática e ciências, considerado distante da competência necessária para alcançar outros países de renda média ou alta. A proficiência média dos jovens brasileiros foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média de 487, correspondente aos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BRASIL, 2019h).

Esse desempenho situa o país em condição semelhante aos dados de 2015, o que significa a manutenção de um diagnóstico desolador. Em 2015, em um comparativo entre a aprendizagem dos estudantes de 70 países e economias em letramento e leitura, 50,99% dos conhecimentos dos estudantes brasileiros foram inferiores a dois pontos, ficando o Brasil com a 59ª posição; ocupando a 63ª colocação em ciências, e posicionado na 66ª em matemática (BRASIL, 2016b).

Essa avaliação verifica de que modo as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. A média do Brasil, na área de leitura, por exemplo, se manteve estável desde o ano 2000 conforme o Relatório, com uma pequena elevação na pontuação de 396 pontos, em 2000, para 407 pontos, em 2015, e 413 em 2018 (BRASIL, 2016b; 2019h).

Nesse sentido, ainda que possamos nos posicionar contrários à utilização do diagnóstico por se constituir em comparativos, e muitas vezes se tornar argumentos para responsabilizar professores pelos resultados educacionais, especialmente os

³² A sétima edição do *Programme for International Student Assessment* (PISA), no Brasil, Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE). Trata-se de registro de desempenho dos estudantes, suas atitudes em relação à aprendizagem e também os principais fatores envolvidos, dentro e fora da escola (BRASIL, 2019h).

negativos através dos meios de comunicação, esses dados e diagnósticos também se constituem na representação da anunciada universalização do ensino, garantida na Constituição Federal de 1988, evidenciando que a concretização como direito não se configurou em uma união do aspecto quantitativo da oferta com a qualitativa. A institucionalização da educação como um direito de todos tem sido uma falácia, visto que em uma sociedade capitalista, na qual a maioria absoluta da população sobrevive pela venda de sua força de trabalho, ter frequentado a escola ou ter diploma, inclusive do chamado nível superior, não resulta em positividade, sobretudo se não configura em apropriação do conhecimento. Nos remetemos a Lessa (2014, p. 55) ao pontuar: “Lembremos que o capital pode impor as novas e mais duras condições de trabalho porque a reestruturação produtiva também é sinônimo de desemprego crescente”.

Em 1988, a Constituição Cidadã determinava, no Artigo 208, que o dever do Estado com a educação se efetivaria mediante a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, ou seja, ao ser promulgada previa como obrigatório somente o Ensino Fundamental. Vale ressaltar que as políticas educacionais desenvolvidas nos anos de 1990, especialmente no governo de FHC, foram centralizadas nessa fase da educação básica em razão do próprio texto constitucional.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 ampliou a escolaridade obrigatória para a Educação Básica dos 4 aos 17 anos. É importante lembrar que a Educação Infantil compreende creches (do nascimento até 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), portanto foi priorizada uma parte da Educação Infantil, o que significa que tal Emenda, embora significasse um avanço, não garantiu o acesso de todas as crianças à educação (BRASIL, 2009b).

A Educação Infantil, originalmente definida em 1988, no inciso IV, como “atendimento” em creche e pré-escola às crianças de zero (sic) a seis anos de idade” em 2006 agregou ao artigo 208 o termo “Educação Infantil” em redação dada pela EC nº 53, de 2006, alcançando um caráter de Ensino, de fato, ficando assim estabelecido: “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2006d). Enfatizamos que o termo Educação Infantil é uma conquista, visto que todas as experiências escolares constituem ensino, desde a etapa inicial, pois na política educacional brasileira a educação é associada ao pleno desenvolvimento humano.

De acordo com Pessanha (2013, p. 3), é possível “compreender a educação como correlação entre as liberdades garantidas pelo Estado Democrático de Direito e o exercício de cidadania mais próximo de sua plenitude” e Monteiro (2003, p. 764) contribui com o debate, asseverando que

O neoliberalismo, potenciado pela globalização do mundo, é uma ideologia econômica cuja lógica mercantilista é adversa à ética dos direitos do ser humano. A alternativa à globalização neoliberal está na realização do direito ao desenvolvimento como meta-direito, isto é, direito a um processo de desenvolvimento que respeite e favoreça a realização de todos os direitos.

Monteiro (2003) frisa que a educação é condição para a aquisição de conhecimento fundamental ao exercício da cidadania, compreendida como consciência e vivência dos direitos individuais e coletivamente. Sobre essa questão, Pessanha (2013, p. 3) expressa que:

A educação, destarte, pode ser avaliada como uma necessidade básica para que se construa um mundo mais justo e igualitário, promovendo, em cada indivíduo, a compreensão de sua situação no tempo e no espaço e, conseqüentemente, a possibilidade de melhoria (intelectual e social).

Estabelecemos tal relação entre a abrangência desse direito e o desenvolvimento humano, pois os primeiros anos de vida da criança representam um período em que esta aprende os conhecimentos basilares para a escolarização e para a sua vida. Dessa maneira, foi preponderante em 2006 a EC nº 53 (BRASIL, 2006d), que modificou a redação dos Artigos. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e do Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O direito à educação, por conseguinte, foi ampliado desde as últimas décadas do século XX:

Ter a Educação como um direito dos cidadãos brasileiros altera a lógica inclusive em sala de aula. A partir de 1988, a escola passa a ter mais responsabilidade pela garantia do aprendizado (se os estudantes têm o direito de aprender, as escolas e os professores têm o dever de ensinar), como pode-se constatar na CF/88 no art. 206, inciso VII - garantia de padrão de qualidade (COSTA, 2019, p. 2).

A educação é concebida como direito inalienável na Constituição de 1988, obrigando o Estado a promover meios para a realização desse direito a todos os brasileiros. Mas não se trata de uma educação qualquer, como tem sido evidenciada nas pesquisas abundantemente utilizadas para mensurar a aprendizagem dos estudantes. Faz-se necessário que os professores de todos os níveis de ensino, particularmente os da Educação Básica, tenham acesso à Formação Contínua em serviço como pressuposto para seu aprimoramento e reflitam sobre a realização da atividade pedagógica e sobre os estudantes. Na Educação Infantil, esse desafio se impõe duplamente por constituir, favoravelmente, etapa inicial da educação básica, e ao mesmo tempo, a política educacional permitir a atuação de profissionais nesse ensino sem formação em nível superior como forma de reduzir os salários da categoria profissional.

Essa mudança no processo de discriminação do direito é uma evidência da Carta Magna como um documento que representa o próprio povo, se adequa (ou deveria adequar-se) às condições e necessidades da população, cuja história se desenvolve no movimento das forças produtivas e que deve se constituir em uma imagem de seus cidadãos (LASSALLE, 2016).

Essa dualidade no tratamento dos professores da Educação Básica enfraquece a categoria profissional docente e reduz o diálogo ao compartimentar a classe desses trabalhadores às etapas de atuação. Reduz a condição de mobilização, necessária para influenciar a definição de políticas de educação e seu reconhecimento como grupo relevante, consciente em participar politicamente e exercer o pressuposto constitucional de cidadania participativa.

Apesar das condições arroladas, a categoria profissional de professores construiu uma história em que ocorreram debates expressivos, especificamente durante a década de 1990, como, por exemplo, sobre o Plano Decenal de Educação, que teve a participação de instituições como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), os Conselhos Estaduais de Educação e a Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Algumas proposições foram acolhidas no próprio texto da LDB nº. 9.394/1996, (BRASIL, 1996a) como anúncio de valorização do magistério, pelo menos em sua

aparência e no aumento de estudos e pesquisas relativos à formação de professores e instituições, tanto na formação inicial quanto na Formação Contínua.

O contexto em que a Constituição de 1988 e as Diretrizes Educacionais foram elaboradas nos remete a ações do capital que necessariamente busca manter a lucratividade. O capitalismo flexível, em nenhum outro período da história, consegue tão rapidamente substituir a essencialidade de um produto por outro mais desenvolvido, ampliando o consumo incessantemente renovado. Nesse contexto as indústrias:

[...] são obrigadas a redobrar seus esforços para criar novas fantasias nos outros, enfatizando o cultivo de apetites imaginários e o papel da fantasia, do capricho e do impulso. O resultado é a exacerbação da insegurança e da instabilidade, na medida em que as massas de capital e de trabalho vão sendo transferidas entre linhas de produção, deixando setores inteiros devastados, enquanto o fluxo perpétuo de desejos, gostos e necessidades do consumidor se torna um foco permanente de incerteza e de luta (HARVEY, 2001, p. 103).

A base material da reestruturação do capitalismo se situa nos planos da produtividade, do desenvolvimento tecnológico e da organização industrial, mas seus efeitos superam os limites industriais e redefinem progressivamente a estrutura econômica, a organização do trabalho, o consumo, a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, a precarização do trabalho, a formação do trabalhador, o desemprego estrutural e a educação. Ao modificar a educação e as relações de produção e consumo voltadas à especificidade da infância como consumidora de bens, entre os quais o próprio ensino, este é compreendido como possibilidade de exploração pelo capital. E nessa lógica, o indivíduo (o professor) cada vez mais é responsabilizado pelo seu processo de formação. Nesse cenário de anunciados direitos constitucionais, reafirmamos a necessidade de formação em serviço para atuação em Educação Infantil, com vistas ao desenvolvimento de professores e crianças, como temos defendido nesta tese.

Na próxima subseção, analisamos como o conceito de educação ao longo da vida é evidenciado no atual momento histórico como pressuposto de empregabilidade, em um contexto caracterizado por expressivos índices de desemprego, que não pode ser solucionado apenas pelas características do profissional. Nesta reflexão e estudo buscamos elementos para compreender como repercute a Formação Contínua de Professores.

3.1 A FORMAÇÃO CONTÍNUA NA SOCIEDADE DE CLASSES: ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO OU ESTRATÉGIA DE MANUTENÇÃO DA ORDEM?

Nesta subseção, tratamos das mudanças na organização do trabalho e engendramos uma discussão sobre a valorização da Educação ao longo da vida como pressuposto de empregabilidade quando os índices de desemprego são cada vez mais elevados (POCHMANN, 2004; 2018).

Arendt (2008) salienta que a história compreende muitos períodos de tempos sombrios, como aqueles em que a própria autora vivenciou na década de 1960, em que a crise do capitalismo se evidenciava e os países viviam sob a égide de governos totalitários, inclusive o Brasil em sua fase de ditadura militar. Atualmente, vivemos em um cenário no qual o âmbito público torna-se dúbio e uma parcela significativa da população está aprisionada à desesperança de tal modo que não mais aspira à evolução social e econômica a partir do acesso à educação. A maneira como se apresenta o trabalho produtivo no neoliberalismo contorna a política nos mesmos moldes, e com isso há o mínimo de consideração pela vida e pela liberdade pessoal. Realçamos a concepção utilitarista presente nos discursos pedagógicos, que mais uma vez remete à caracterização de Arendt (1972; 2008) acerca da produção do conhecimento adequada aos propósitos do capitalismo.

Oficialmente, há garantias de direitos determinados pela Constituição Cidadã de 1988 (BRASIL, 1988). Questionamos se, de fato, essas garantias legais são passíveis de concretização em tempos de desesperança e instabilidade econômica que repercutem sobre a precarização do trabalho e desemprego estrutural (ANTUNES, 2015).

Como as mudanças na organização das atividades produtivas repercutem nas propostas de Formação Profissional e de Formação de Professores, inicial e principalmente contínua, nos Estados e municípios brasileiros? Para responder a essa indagação, devemos considerar que a reestruturação das atividades produtivas, verificada no mundo globalizado, modifica a relação entre educação e formação profissional, que em nossa política se desenvolveu historicamente como um binômio que representa o objetivo da institucionalização da educação em uma organização da economia instituída na relação entre capital e trabalho.

Nossa análise leva em conta os escritos de Moraes (2001), Duarte (2008) e Chaves (2016; 2019) e referentes às condições de apropriação do conhecimento e

que fazem a defesa de uma Formação Contínua de Professores que aprimore esses profissionais e favoreça o aprendizado de todas as crianças (CHAVES, 2016). Isso significa que o fundamento teórico-metodológico desses intelectuais indica a necessidade de compreender a dinâmica da educação e do trabalho para além da aparência, para além das conquistas da constituição cidadã e a de formação contínua, que pode se constituir em estratégia de desenvolvimento, ou de manutenção da ordem.

As mudanças na economia e na organização das forças produtivas são condições produzidas historicamente e repercutem sobre todos os setores e âmbitos da sociedade, impactando as políticas educacionais. E por se tratar do perfil do trabalhador que se modifica, determinam novas perspectivas de formação assimiladas pela profissão docente.

Podemos compreender esse pressuposto pelas condições objetivas nas quais essas relações se constroem, pois:

A estrutura econômica da sociedade é a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política à qual correspondem determinadas formas sociais da consciência, de que o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral (MARX, 2017, p. 157).

A relação entre capital e trabalho é uma premissa do capitalismo, categoria fundamental para a produção de mercadorias e reprodução da força de trabalho. Para Marx (2017, p. 641), “As condições de produção são, ao mesmo tempo, as condições de reprodução”. A existência humana, independente da forma de organização da economia, precisa do trabalho para produzir bens e produtos necessários à sua sobrevivência.

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição da existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 2017, p. 120).

Ao transformar a natureza externa, os indivíduos têm também alterada a própria natureza humana. E esse processo de transformação recíproca converte o trabalho social em um elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana. Entretanto, embora possamos considerar o trabalho como fundamental à

vida humana e uma premissa do processo de humanização, por outro lado a sociedade capitalista o transformou em trabalho assalariado, alienado e fetichizado, e:

O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana (ANTUNES, 2013, p. 94).

Assim, o trabalhador passa a não mais se satisfazer através do trabalho ou da ação social que o humaniza, visto que na sociedade capitalista a propriedade do trabalhador é sua força de trabalho, o que o transforma em mercadoria. Torna-se, então, um ser estranho (ANTUNES, 2013) ao seu trabalho, o meio da sua subsistência individual. O objeto de seu trabalho não lhe pertence, mas destina-se a satisfazer os interesses dos proprietários dos meios de produção. A compra da força de trabalho, pelo capitalista, dá a este o direito de dispor do trabalho alheio sem considerar necessariamente o que os trabalhadores assalariados pensam, precisam ou sentem.

A transformação do trabalho em valor ocorreu, gradativamente, ao longo do desenvolvimento da sociedade industrial, quando o capitalismo se impôs como modo hegemônico de produção. De uma atividade que faz parte da vida (trabalho concreto), tornou-se trabalho alienado e abstrato, um meio de garantir a subsistência e a sua própria reprodução como mão de obra trabalhadora. Essa transformação produziu uma diferença importante: o trabalho como parte da vida é compreendido como inalienável (MARX, 2017). O trabalho como meio de garantir a sobrevivência (a vida) passa a ser um trabalho estranhado, produtor de valores de troca, isto é, de mercadorias. Essa é a dupla e contraditória característica do trabalho humano sob a égide do capitalismo.

Dessa relação resultam dois movimentos: de um lado, a racionalidade econômica e, de outro, o trabalho como instrumento de sociabilidade. A formação de professores para o trabalho de educar contempla a dimensão heterônoma simultaneamente como uma imposição social e como um aspecto da natureza humana, pois a ação docente pressupõe que o aluno, criança ou adulto, encontra-se em uma condição ainda não desenvolvida e passível de ser transformada por intermédio de sua ação.

A dimensão subjetiva do trabalho docente é categoria constituinte dos modos de agir, pensar, sentir, transformadora, em sua essência, e capaz de influenciar identidades coletivas, assim como sua própria identidade é modificada e definida pelas mudanças nas características do trabalhador, um dos principais objetivos da educação no capitalismo contemporâneo.

A Educação como ato de trabalho concreto dos professores, na visão de Marx (2017), possui condição para modificar a natureza humana, possibilitando que se adquira habilidade e aptidão em uma determinado função ou ramo de trabalho. Torna-se, por conseguinte, uma força de trabalho desenvolvida e específica. O estudo se constitui em valor agregado ao trabalho, e como valor de uso produz uma força de trabalho com aptidões e capacidades desenvolvidas, e explica como as diferenças de produção e distribuição do trabalho se refletem na própria unidade da classe trabalhadora.

Com essas ponderações, lembramos de alguns objetivos das políticas educacionais nas últimas décadas no Brasil relacionados às mudanças no mundo do trabalho como a produção do capital humano, a formação permanente, a formação para a cidadania, a formação em direitos humanos. Sabemos que as transformações nos processos produtivos constroem representações acerca do espaço ocupado pelo trabalho na sociedade que se modificam, porém, sem que o trabalho perca sua centralidade como categoria fundamental para compreender a sociedade humana.

O modo de produção repercute nas relações político e econômicas na sociedade como um todo e redefine o perfil do trabalhador. Embora o desenvolvimento tecnológico evidencie a eminência de novos processos formativos concomitantes ao crescimento nos índices de desemprego, incorre no erro de se firmar como paliativo ante a necessidade constante de qualificação e requalificação.

Antunes (2015), Antunes e Pinto (2018) salientam que esse processo, iniciado no país na década final do século XX e intensificado nas duas primeiras décadas do século XXI, é responsável pela acentuação das formas sociais de estranhamento (ou alienação) no mundo do trabalho contemporâneo. O trabalho enquanto meio de humanização, algo intrínseco ao trabalhador, se transformou em moeda de troca, sendo agora o homem responsável por sua qualificação, visando a sua subsistência e pertencimento à sociedade de consumidores.

Inicialmente, as transformações ocorridas no mundo do trabalho tiveram diferenças nos países capitalistas segundo o seu nível de desenvolvimento, sua

própria história e submissão à dinâmica neoliberal (ANTUNES, 2002; ANTUNES; ALVES, 2004; ANTUNES; MÉSZÁROS, 2006). Países mais ricos, como Estados Unidos e Inglaterra, em ritmo mais rápido e outros conservaram por algum tempo as configurações nacionais de regulação da economia como, por exemplo, Alemanha e Japão. No entanto, aos poucos a proteção governamental e trabalhista foi precarizada e se constituiu uma das características essenciais à reestruturação da produção e da economia.

O desenvolvimento das forças produtivas, em diferentes contextos históricos, modifica mas não suprime o trabalho humano, porém necessita de uma nova interação com um maquinário cada vez mais “inteligente”. Nessa relação, como afirma Marx (2015), o homem estranhado do produto de seu trabalho é a consequência imediata, alienado de sua atividade vital, o que o autor chama de ser genérico para designar o estranhamento do homem pelo próprio homem:

Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, com o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem (MARX, 2015, p. 86).

O ritmo das transformações e inovações tecnológicas do início da implementação da indústria flexível na atualidade ganha contornos cada vez mais rápidos junto ao desenvolvimento microeletrônico, que repercute continuamente sobre a característica necessária ao trabalhador; ao contrário, poderia representar objetivamente um avanço em termos de conhecimento e de humanização. Não obstante, a educação é reduzida a um processo de formação permanente, ao longo da vida, agregada aos conceitos defendidos pela Unesco e Banco Mundial, que origina uma nova maneira de exploração do trabalho para a manutenção da vida, que se sobrepõe como exigência e pressuposto de fornecer meios para aumentar a empregabilidade, sobre o qual o trabalhador é responsável, na competição por empregos insuficientes.

As mudanças na organização do trabalho e nos limites entre países, intensificadas pela globalização da economia, ocorrida nas décadas finais do século XX, se converteram em um fenômeno que modificou a aparência do capitalismo, especialmente a partir dos anos 1980, década em que foi gestada a Constituição Cidadã de 1988 (BRASIL, 1988).

A atual Constituição (BRASIL, 1988; 1990), em seu conteúdo, garante o direito prioritário à Educação, todavia, as condições objetivas se apresentam pela dificuldade ou impossibilidade em romper com a lógica de acumulação capitalista. Nesse sentido, Volsi (2016, p. 22) enuncia que

[...] a valorização de professores, encontra-se dúbia, pois mesmo sendo contemplado pela Constituição Federal de 1988 não se realiza efetivamente. Como consequência da falta de valorização do professor é possível verificar, por meio das iniciativas dos sindicatos da categoria, que esse direito continua sendo reivindicado e requerido pela categoria dos professores.

A globalização da economia, contexto da atual Constituição Federal, convive com a intensificação nas relações entre as pessoas, Estados Nacionais e economias. Esse conceito é necessário para entendermos a relação entre as políticas de educação como cumprimento das determinações de Organismos Internacionais que direcionam as decisões de Estado e de governos ao sistema educacional e na Formação Contínua de Professores. Conforme Volsi (2016, p. 22), “[...] a Educação Básica se tornou foco das políticas educativas e, de certo modo, priorizou a questão da formação e valorização do professor como um dos seus eixos”.

Há na globalização uma dimensão cultural, evidenciada por Carelli (2003; 2013; 2017) e Carelli e Carelli (2018), que afeta velocidade da informação, do conhecimento, das artes e do transporte. Mas sua face mais importante é a financeira, com seus desdobramentos no mundo unificado, com uma forte carga ideológica cujas consequências, em alguma medida, se expressam na vida de todos, inclusive do professor. Enguita (1991) destaca que o docente, também, é vulnerável à proletarização do trabalho.

Na contemporaneidade, o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e da organização do trabalho aumenta significativamente o que Marx (2017) denominou “Exército de Reserva” como expressão da reordenação do capitalismo, pela substituição de trabalhadores vivos, pelo trabalho morto, pois a tecnologia produz máquinas cada vez mais eficientes e inteligentes (Inteligência Artificial) e reduz o custo da produção. E o uso aparentemente corriqueiro de tecnologias de informação e a microeletrônica aceleram as atividades transnacionais (ANTUNES, 2015) e repercutem sobre a força de trabalho, exigindo uma qualificação do

trabalhador que não finda, e que precisa ser aprimorada como pressuposto de empregabilidade, ao mesmo tempo vulnerável diante da instabilidade em função do aumento do desemprego.

A instabilidade acirra a concorrência entre os trabalhadores por postos de trabalho insuficientes. Essas condições ampliam a instabilidade, a informalidade e a precarização das relações trabalhistas e exigem dos processos formativos do professor e do trabalhador uma Formação Contínua, como pressuposto de empregabilidade, diferente do que defendemos, pois para nós, Formação Contínua pode figurar, de fato, como estratégia de desenvolvimento.

A forma de acumulação no capitalismo contemporâneo tem sua organização mantida, principalmente, quando consideramos a relação entre capital e trabalho com base na exploração de uma classe proprietária sobre os mais variados segmentos das classes populares, causando instabilidade no emprego e até desesperança de inclusão e sobrevivência no sistema e principalmente sua superação.

A desesperança a que nos referimos aproxima-se do sentido atribuído por Arendt (2008), consideradas as condições objetivas e a distância temporal a que fez referência ao analisar o trabalho e emprego na década de 1960. Ao intensificar as formas de exploração do trabalho nos anos 2000, nas quais a “[...] mundialização do capital, caracterizada pelo desemprego estrutural, pela redução e precarização das condições de trabalho” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 349), contribuem para confirmar evidências de uma materialidade adversa ao trabalhador tanto no passado recente, assim como ainda se mantém na atualidade.

A subjetividade da classe é transformada em um objeto e atua para a autoafirmação e reprodução de uma força estranhada (ANTUNES, 2002; ANTUNES; ALVES, 2004; MARX, 2017). Impacta sobre a gestão do trabalho, repercute em mudanças nos processos e políticas de formação e qualificação dos trabalhadores, dentre os quais e particularmente, na Formação Contínua de Professores.

Marx (2017) expressa que o desenvolvimento tecnológico, como um pressuposto do capitalismo, representava a promessa de libertação do trabalho, possibilitando ao homem dedicar-se ao lazer e a atividades mais intelectualizadas e humanizadoras. No entanto, isso seria possível somente com a socialização da economia, jamais em uma organização da economia que pressupõe a exploração da mão de obra trabalhadora.

O que a reestruturação das atividades produtivas promoveu foi um processo de acumulação de funções, em que os trabalhadores, munidos de tecnologia, realizam várias tarefas, antes desenvolvidas por um número maior de empregados (CARELLI, 2003; 2013; 2017; ANTUNES; ALVES, 2004; ANTUNES, 2015). A reorganização da produção, nessa perspectiva, tende a favorecer os empregadores, reduzindo os custos da produção, com perceptível ampliação do seu poder no local de trabalho e no próprio mercado de trabalho em detrimento da autonomia e poder decisório dos trabalhadores.

Essa discussão se apresentou no Brasil antes da difusão do conceito de educação ao longo da vida (DELORS, 1996). As elaborações de Paiva (2014) sobre a segunda metade da década de 1980 evidenciam o impacto do desenvolvimento da ciência e da tecnologia no processo produtivo. Paiva (2014) analisou os contornos do capitalismo no período na obra intitulada Educação permanente e capitalismo tardio, na qual questiona os processos formativos de profissionais ante a reestruturação das atividades produtivas.

Paiva (2014) desafia os pesquisadores em educação e trabalho a abandonar as concepções restritas ao sedutor terreno da ideologia e a considerar as condições objetivas do modo de produção, em fase de mundialização da economia, e sobre como repercute o princípio educativo nos países centrais. Essas condições materiais, em sua concepção, impõem exigências específicas à sociedade e à educação, originando temas como a educação permanente ou ao longo da vida. Paiva (2014) evidencia que esta perspectiva mobiliza a reflexão sobre educação geral de forma centralizada como consequência da vinculação entre produção e qualificação para o trabalho.

Vale lembrar que, na prática, esse desafio também se orienta pela lógica capitalista neoliberal, contudo se a educação é um elemento central na formação do trabalhador, esse pressuposto é crucial para sua análise, seja como pressuposto de transformação ou de sobrevivência. Citamos Arendt (2008; 2010; 2011) quando propala que a sociedade capitalista tendencialmente amplia o número de expropriados, acirrando a competitividade tanto na produção de mercadorias quanto na manutenção da empregabilidade do trabalhador.

Paiva (2013; 2014) reforça ainda que o padrão de acumulação e de qualificação da mão de obra se modificava à medida que o desenvolvimento tecnológico se ampliava. O que se compreendiam por conhecimento, comunicação,

logística, relações internacionais se modificavam, maximizando a produtividade, reordenando a economia e a política, via reestruturação da produção e do trabalho.

A adequação dos modelos de formação de trabalhadores em atenção a essas mudanças se caracterizava como um preceito de educação permanente (PAIVA, 2013), em que o indivíduo investiria continuamente no objetivo de agregar valor à sua força de trabalho, como um investimento na manutenção da empregabilidade. Paiva (2013, p. 67) evidencia a contribuição do Dr. Pierre Furter, pesquisador, professor e filósofo, nascido na Suíça, em 1931, reconhecido perito da Unesco:

Foi desde a publicação de seus livros *Educação e Vida* e *Educação e Reflexão* em 1966 que a educação permanente entrou definitivamente no vocabulário pedagógico nacional e nas preocupações de alguns profissionais da educação brasileiros dedicados ao problema da educação.

Furter (1978), desenvolveu um referencial inicial para essa questão da educação permanente, problematizada na relação entre o planejamento, interpretada como uma tendência para o futuro que se intensificou após o Relatório Delors (1996) e foi referência para as políticas educacionais no Brasil desde a LDB 9.394/1996. Em consonância com Furter (1978), a educação permanente se apresentava como possibilidade de democratização às sociedades pós-industrialização. O autor a assinala como resposta, diante da necessidade,

[...] cada vez mais premente, de aumentar a participação de todos os cidadãos. Resta saber, aqui também, se se trata realmente de reforçar a participação de todas as populações nos poderes de decisão ou, ao contrário, de mobilizar alas para melhor legitimar o poder estabelecido (FURTER, 1978, p. 77).

Esse questionamento de Furter (1978) se deve à formação, no capitalismo, ser delegada à responsabilidade do trabalhador. Nesse sentido, como uma ideologia, o conceito de Educação Permanente foi difundido entre os educadores como expressão das condições objetivas da sociedade, imposta pelo desenvolvimento da ciência e da técnica (FRIGOTTO, 2003; 2005), de certo modo escravizando o homem a uma eterna busca em adaptar-se para não ser excluído.

Vale lembrar que umas das características dos cursos de requalificação, após a Constituição de 1988, é o fortalecimento do discurso, e são desenvolvidas relações

que permitem convencer alunos e professores de que todos, indistintamente, se tornarão potencialmente empregáveis (PALAU; DEL PINO, 2015), pressuposto distante da dinâmica do capitalismo.

A expressão “educação ao longo da vida” impacta a qualificação profissional como consequência da reestruturação das atividades produtivas sobre a força de trabalho e não como superação da contradição entre capital e trabalho, como luta de contrários. Gadotti (2016, p. 1) pondera que essa concepção tem uma origem distante de nossos tempos:

A ideia de uma aprendizagem ao longo da vida é muito antiga. Seiscentos anos antes de Cristo, Lao-Tsé sustentava que “todo estudo é interminável” [...] Pode-se dizer que, deste Aristóteles, a educação tem sido entendida como permanente, integral, e que se dá ao longo de toda a vida. Este é um princípio básico da pedagogia e existe praticamente em todas as culturas.

Compreendemos a educação, nessa vertente, como mecanismo de adaptação do homem, através do ensino, ao desenvolvimento científico e tecnológico. A educação, nas últimas décadas, reage como impulso de adaptação a uma nova reordenação do capitalismo neoliberal, no qual a Formação Contínua e especializada, se vincula à função mercadológica, que exige cada vez novas capacidades no processo de qualificação da mão de obra. Diante disso, questionamos, amparados em Frigotto (2003, p. 390): “Qual o alcance da promessa integradora da educação e da qualificação num contexto de produção destrutiva e de regressão social?”.

A redução de garantias para o trabalhador (ANTUNES, 2004; 2015) e o aumento da instabilidade profissional e da competição por insuficientes postos de trabalho determinam que até as funções mais simples possam exigir algum nível de Formação Contínua. A insegurança no trabalho e na empregabilidade adquire novos contornos no capitalismo flexível, oposto à produção em massa, em que o trabalhador era contratado para uma determinada função, definida pela qualificação para a qual tinha a remuneração estabelecida.

A organização científica do trabalho, o taylorismo³³, exigia um trabalhador adequado e obediente às normas de operação e disciplina da produção em massa, cumprindo repetidamente sua tarefa, sem diálogos ou perda de tempo na linha de produção, e a qualificação era definida pelo posto de trabalho que cada indivíduo ocupava. A mudança da organização de trabalho, do processo de produção em massa, reordenado para as atuais dinâmicas de gestão do trabalho e da economia, redefiniu a “[...] forma de implicação do elemento subjetivo na produção do capital, que, sob o taylorismo/fordismo, ainda era meramente formal e com o toyotismo³⁴ tende a ser real” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 344), na qual o capital busca apreensão da subjetividade operária de modo integral.

O desafio do trabalhador, nessas condições, é compreender o novo sentido do termo qualificação. Em lugar das exigências do posto de trabalho, o que verificamos é uma instabilidade na distribuição de tarefas, em que práticas como a participação, engajamento e mobilidade passam a ser características necessárias e dominantes. Em educação, essa influência se dará com a adequação a um conteúdo voltado mais ao “aprender a aprender”, como tratado por Duarte (2001a; 2001b; 2008) e como temos discutido nesta tese.

A elevação da qualificação, inclusive com a responsabilização pessoal do trabalhador pela sua formação permanente, articulada à capacidade de pensar e agir intelectual e produtivamente, são exigências para a manutenção do emprego. Ao mesmo tempo, a instabilidade o desafia constantemente a desenvolver habilidades, a exercitar a capacidade de enfrentar situações imprevistas e contribuir para solucionar problemas em diferentes situações.

As competências tornam-se essenciais tanto para um gerente quanto para um empacotador de supermercado, para o pedreiro e o engenheiro responsável pela

³³ O Taylorismo representa uma forma de organização do trabalho, como define Harvey (2001), cujos princípios foram desenvolvidos por F. W. Taylor, e pressupõe o aumento da produtividade através da decomposição de cada etapa do processo produtivo. A produção em massa, derivada dessa forma de organização da produção, representava a “separação entre gerência, concepção, controle e execução” (HARVEY, 2001, p. 121). Após sua inserção nos Estados Unidos, no início do Século XX, a produção em massa se expandiu, tornando-se um paradigma produtivo em grande parte do mundo.

³⁴ Toyotismo, de acordo com Harvey (2001), é uma forma de organização da produção e do trabalho desenvolvida nas fábricas de automóveis Toyota, no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, alternativa encontrada pelo capitalismo à crise do taylorismo entre 1965 e 1973, especialmente na Europa e Estados Unidos. O desenvolvimento tecnológico, no capitalismo globalizado, e a busca de lucro representam o que pode “[...] ser considerada uma combinação particular e, quem sabe, nova de elementos primordialmente antigos no âmbito da lógica geral da acumulação do capital” (HARVEY, 2001, p. 184).

obra. Na concepção de Draibe (2002, p. 5), os anos 1980 a 2000 no Brasil podem ser caracterizados pela instabilidade econômica e política:

Ao final de quase cinquenta anos de construção institucional, implementação e desenvolvimento de políticas e programas, o sistema brasileiro de proteção social mostrava, no início dos anos 80, uma muito baixa capacidade de melhora da equidade social, incapaz de se constituir no canal apropriado para que o desenvolvimento social do país pudesse acompanhar, de algum modo, seu desenvolvimento econômico.

A realidade brasileira deixava à margem do progresso social um contingente de excluídos, especificamente os trabalhadores rurais e grupos urbanos pobres (DRAIBE, 2002; 2006), e as políticas implementadas para impactar essa camada da população pouco contribuíram para a redução das desigualdades sociais.

A desigualdade e pobreza nos anos anteriores à promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) são resultado de um “modelo histórico de desenvolvimento econômico perseguido pelo país desde os primórdios de sua modernidade industrial, modelo que entendeu o progresso social tão somente como um resultado mecânico do crescimento econômico” (DRAIBE, 2002, p. 5).

O texto constitucional de 1988 integrava propostas de democratização e de atenção às políticas públicas e sociais, educacionais e de formação, com controle da eficácia e efetividade, mas as condições para a sua aplicabilidade esbarravam, corroborando Druck e Antunes (2013), na instabilidade e insegurança nas décadas finais do século XX no país, período em que foi promulgada e iniciada a ordenação econômica e política.

Constatamos uma evolução tecnológica que afetou a indústria, os serviços, a agricultura, o serviço público, generalizando-se também nas relações de trabalho e do emprego, voltadas para as chamadas atividades-meio, e para as atividades-fim. Conforme Druck e Antunes (2013), a terceirização, como umas das faces da organização do trabalho, discrimina trabalhadores em subcategorias, algumas com condições análogas ao trabalho escravo.

A terceirização, que no final dos anos de 1980 se intensificou no mundo (ANTUNES, 2002; ANTUNES; MÉSZÁROS, 2006), na contemporaneidade tornou-se praticamente uma regra nas contratações em empresas privadas ou estatais. Nas últimas décadas, essa condição insere o trabalho educativo em um contexto de

formar na era do desemprego e do subemprego (SENNETT, 2006). Nesse cenário, consideramos fundamental que se intensifique a defesa da Formação Contínua para Professores em Educação Infantil, para que nos primeiros anos de escolaridade o conhecimento se firme como estratégia de desenvolvimento para professores e crianças, em uma perspectiva de resistência diante das condições de precarização postas.

As exigências sobre a profissão docente são modificadas pelas noções de qualificação, competência e formação que se encontram em transformação. Nesse contexto, o professor vivencia uma contradição: “[...] sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea” (CHARLOT, 2008, p. 21).

A formação do professor exige o desenvolvimento profissional em toda a carreira em razão da especificidade de seu trabalho. A compreensão dessa condição deve ser desenvolvida ainda na formação inicial. Esse aspecto faz parte do conteúdo a ser ensinado a partir das mudanças que ocorrem na educação, de acordo com o contexto econômico e o ordenamento político educacional, assumindo sua função de protagonista no processo de formação, numa constante investigação e aprimoramento, que significa procurar conhecer, compreender, identificar soluções para os problemas com os quais rotineiramente deparamos. Em conformidade com Da Ponte (2003), trata-se de uma capacidade de valor essencial a todos os cidadãos, que portando interpõe-se ao trabalho da escola, dos professores e dos alunos.

Para que a Formação Contínua se concretize, é preciso uma organização alicerçada em condições jurídicas e materiais. Segundo Da Ponte (2003), existem obstáculos à afirmação de uma cultura de investigação na prática pedagógica do professor, e uma delas é a

[...] oposição entre teoria e prática. Nesta oposição, a teoria é algo fantasioso, inadequado para a interpretação da realidade, inútil ou até pernicioso. A prática é o reino da normalidade e do inevitável, onde todos os problemas encontram sempre justificação externa (sejam os alunos, os encarregados de educação, os explicadores, a falta de condições de trabalho ou a política do Ministério) (DA PONTE, 2003, p. 34).

Nessa premissa, teoria e prática são concebidas como conceitos isolados, quando de fato representam, como salienta Da Ponte (2003, p. 34), duas faces de uma mesma moeda, que coexistem entre si: “Onde há uma teoria há uma prática e onde há uma prática há uma teoria”. Por conseguinte, a necessidade de se questionar qual a teoria apropriada, ou se tal prática é ou não recomendável.

Não obstante à rápida transformação que repercute sobre o conhecimento e o trabalho na sociedade contemporânea, impõe-se ao trabalhador em geral, inclusive ao professor, um sentimento de instabilidade contínua. Isso fica latente no sentimento de desesperança dos estudantes de graduação, como asseveramos nas páginas iniciais, e também no sofrimento³⁵ dos professores em relação à vida profissional, bem como na expectativa dos estudantes de diferentes licenciaturas quanto às condições de trabalho, remuneração e desvalorização da atividade docente.

Pontuamos que é um sinal a ser observado, pois a instabilidade do trabalho do professor parece constituir-se parte inseparável de sua práxis, assim como em outras profissões, e influenciar as futuras gerações, pois vivenciam o medo diante do incerto, de não poder planejar sua carreira ao longo da vida, como fora possível no passado.

Nessa vertente, o aleatório não se apresenta como problema no discurso educacional, mas emerge como pressuposto de empregabilidade e sobrevivência na instabilidade do mundo do trabalho. Esse sentimento pode ser compreendido pela relação intrínseca entre educação e formação para o trabalho que se apresenta nas Constituições brasileiras (BRASIL, 1824; 1891; 1934; 1937; 1946; 1967; 1988) e Leis de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961; 1971; 1996).

Antunes (2005, p. 138) declara que o início do século XXI, já se apresentavam números expressivos sobre a instabilidade do trabalho no mundo contemporâneo, com uma parcela considerável da população mundial “[...]”

³⁵ O sofrimento pode levar o professor ao adoecimento. Segundo o informativo de Nações Unidas (NU/BRASIL, 2019), trata-se de uma condição conhecida como Síndrome de Burnout, que passou a fazer parte da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), resultante “do estresse crônico no local de trabalho que não foi gerenciado com sucesso”, sendo considerada de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS). É caracterizada por três dimensões: sentimentos de exaustão ou esgotamento de energia; aumento do distanciamento mental do próprio trabalho, ou sentimentos de negativismo ou cinismo relacionados ao próprio trabalho; e redução da eficácia profissional (NU/BRASIL, 2017, p. 1). Silva e Paiva (2018, p. 599) realçam que a problemática deve ser abordada “[...]” como um fenômeno que reúne muitos significados, de natureza simultaneamente micro e macro, em que muitas configurações podem estar relacionadas, inclusive, às transformações sociais, estruturais e econômicas que ocorrem no mundo atual”.

exercendo trabalhos parciais, precários, temporários ou vivencia as agruras do não-trabalho, do desemprego estrutural”. Para explicar a violência dessa condição humana no capitalismo contemporâneo, fez referência ao personagem Prometeu (ÉSQUILO, 2014), que ousou roubar o fogo de Zeus para dar aos mortais, e como punição foi acorrentado a um rochedo, onde diariamente tinha seu fígado devorado por uma águia. Essa condição de regeneração, dolorosa, se apresenta na contemporaneidade, pois quanto mais o desemprego se instala, mais se amplia a centralidade do trabalho na sociedade capitalista, que permanece como referência primordial para a vida humana, não somente em sua dimensão econômica, mas sobre as demais dimensões, inclusive e particularmente, sobre o fenômeno educativo.

Nesse contexto, a Formação Contínua exige um investimento pessoal e financeiro que nem sempre o trabalhador pode realizar e que compõe argumentos face à responsabilização do indivíduo por seu êxito ou fracasso. Imputar-lhe essa culpa justifica que, desenvolver-se ao longo da vida, se torne um conceito assimilado como investimento pessoal e não social. O direito do trabalhador à formação relaciona-se ao fato de que, assim como o detentor dos meios de produção investe no desenvolvimento tecnológico para aumentar o lucro, também o trabalhador que presta serviço deveria ser aprimorado sem que tenha que pagar por isto com parte do seu salário.

Os preceitos educacionais são definidos de acordo com a lógica capitalista, e na atualidade, um dos termos em evidência é a autonomia:

A escola projetada na autonomia tem a finalidade de formar seus educandos para a vida, para o trabalho, para a construção de relações humanas e sociais civilizadas, justas e éticas, para o exercício da cidadania crítica e ativa e para resistir a toda forma de exclusão (BARRETO; FIGUEIRA, 2012, p. 91).

Esta é, portanto, a “Escola Cidadã” que se modifica para formar para a instabilidade. Vivemos em uma sociedade na qual a responsabilidade pelo fracasso recai sobre o indivíduo, e, ideologicamente, a formação é a possibilidade de promover condições de sobrevivência (diante da incerteza e desesperança) ao trabalhador.

A defesa de formação firma-se, portanto, como mais uma das estratégias de manutenção da ordem nesse cenário, apresentando-se de uma maneira perversa ao atribuir ao trabalhador a responsabilidade pelo seu êxito ou fracasso profissional. Frases conhecidas no meio educacional, tais como “você precisa se atualizar”,

expressam-se corriqueiramente nos chamados tempos de desesperança. Estão presentes no cotidiano de milhares de trabalhadores, muitas vezes jovens estudantes, que por viverem “tempos sombrios” precisarão de exemplos, e referências para que se firmem expectativas, e porque não assinalar a esperança em relação à vida e ao futuro.

3.2 A FORMAÇÃO CONTÍNUA OU AO LONGO DA VIDA: DESENVOLVIMENTO OU MANUTENÇÃO DA ORDENAÇÃO IDEOLÓGICA?

Nesta subseção, analisamos a narrativa da Formação Contínua ao longo da vida, ou do “aprender a aprender”. Verificamos na análise anterior que o final do século XX foi contexto de profundas mudanças no mundo capitalista, com transformações no plano político e econômico centradas na introdução de novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática, que marcaram a reestruturação das atividades produtivas para que a economia mantivesse um nível competitivo, recuperando a produtividade frente aos desafios do capitalismo flexível.

As primeiras décadas do século XXI, no tocante ao desemprego, revelam que as mudanças e o desenvolvimento tecnológico seguem impossibilitando ao trabalhador prover suas necessidades básicas de sobrevivência, em tempos que seguem “sombrios” (ARENDET, 2008), à medida que observamos o aumento do chamado exército industrial de reserva, como elucidou Marx (2017) ao designar os trabalhadores desocupados e obsoletos e sobrantes, produzidos e excluídos pelo setor produtivo. Nas palavras de Marx (2017, p. 705), “[...] na proporção de sua energia e seu volume, uma população trabalhadora adicional, relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua”.

Os impactos das transformações inerentes ao sistema de produção flexível sobre os trabalhadores demandam novos conhecimentos do fazer relativos ao trabalho, dos quais emergem novas noções de competência, formação e qualificação. Dessa maneira, o modo de produção capitalista amplia a necessidade da educação que não termina na formação inicial, mas como um contínuo ao longo da vida.

O desenvolvimento tecnológico e o aumento da instabilidade do trabalhador na produção flexível (toyotismo) impõem exigências específicas, compreendidas

como educação permanente, como explicita Paiva (2014) ao assinalar que a produção e a qualificação começavam a constituir o centro da educação em geral, e portanto, da Formação Contínua desde quando nominada de permanente. A reestruturação das atividades produtivas, face da reorganização do modo de produção em capitalismo flexível, convoca a educação a ocupar uma função na formação desse novo trabalhador, com perfil adaptável e facetas de múltiplas competências.

Podemos entender a relação entre educação e reestruturação das atividades produtivas ao analisarmos os documentos aprovados durante esse processo. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena (BRASIL, 2002b) é um exemplo de como as defesas do setor econômico e da organização do trabalho se apresentam na política de formação docente.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 foi aprovada em um contexto marcado por narrativas relacionadas à educação ao longo da vida, que se apresentava como uma exigência não somente na linguagem, mas na definição de políticas sociais, como possibilidade de democratização de oportunidades em um mercado incerto de escolha e oportunidades. São dispostas diretrizes que definem a elaboração do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, nas quais a palavra competência é repetida 23 vezes, reafirmando o quanto foi mobilizada pela reestruturação das forças produtivas, da economia e do trabalho.

Entre as competências evidenciadas estão aquelas direcionadas ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática: a compreensão da função da escola; o domínio dos conteúdos a serem socializados; o domínio do conhecimento pedagógico; as habilidades e conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; a premissa do gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002b), que não se esgotam na formação inicial.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro tem se orientado pelas determinações da economia e do mercado, ou seja, de acordo com o seu desenvolvimento e a mudança nas características necessárias ao trabalhador em cada período histórico.

À escola – assim como à cidade – é atribuído o espaço para a conquista de direitos sociais dos trabalhadores. O número de anos de escolarização, associado à qualidade da educação recebida, é apresentado como fator determinante do acesso ao mercado de trabalho, nível de renda a ser auferido (GOHN, 2013, p. 58).

Desse modo, as exigências se ampliam e as atenções são voltadas não para o processo, mas para os resultados do sistema escolar, para a adequação aos novos requisitos que emanam do mundo do trabalho, direcionadas a um melhor desempenho tanto na produção, quanto nos gastos e na utilização de recursos públicos.

Na contemporaneidade, esse perfil compreende valorizar mais o conhecimento técnico especializado e ser polivalente, capaz de atuar criativamente com as novas tecnologias para sobreviver à reconstituição das relações de trabalho e dos sistemas de produção em bases sociais, econômicas e geográficas inteiramente novas. Nesse sentido, a escola se reafirma como disciplinadora da força de trabalho, e ao não favorecer o desenvolvimento exitoso e contínuo do professor, principalmente na Educação Infantil, etapa em que são ensinados os conhecimentos basilares para a vida escolar e profissional do estudante, ampliando assim, a probabilidade de resultados insatisfatórios. Essa condição é contraditória, delegando ao professor a responsabilidade por resultados que se impõem em um contexto instável, e *a priori*, seletivo e excludente do mercado de trabalho, em que nem todos terão espaço no mercado de trabalho.

Vale retomarmos os dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), relativos ao número de pessoas que vivem em condições precárias e as que vivem abaixo da linha da pobreza, a face real desses “tempos sombrios” (ARENDR, 2008). Com a redução do papel do Estado, tem sido raro manter os programas de promoção do bem-estar-social, os quais conseguem, quando existem, favorecer condições mínimas de sobrevivência, dignamente, para a população pobre.

Salientamos que na Conferência Internacional do Trabalho do Centenário, realizada em 10 e junho de 2019, na sede da ONU em Genebra, conduzida pelo Diretor Geral da OIT Guy Ryder, centenas de delegados de diferentes países foram convocados a “construir um futuro do trabalho com justiça social para todos” (NU/BRASIL, 2019b, p. 1), e a reafirmarem que “o trabalho não é uma mercadoria” e que “condições de trabalho com injustiça, dificuldades e privações colocam em risco a paz do mundo” (NU/BRASIL, 2019b, p.1). Essa narrativa falaciosa é distante da

realidade de aproximadamente 2 bilhões de pessoas que dependem da economia informal para sobreviver, e de 780 milhões de trabalhadores que vivem na pobreza.

No Brasil, segundo o IBGE (BRASIL/IBGE, 2020, p. 1):

A população desocupada (11,6 milhões) caiu 7,1% (menos 883 mil pessoas) em relação ao trimestre anterior e recuou 4,3% (menos 520 mil pessoas) em relação a igual trimestre de 2018. A média anual de desocupados ficou em 12,6 milhões e recuou 1,7% (menos 215 mil pessoas) em relação a 2018.

A realidade se apresenta ainda mais complexa: dados da própria OIT (2018a; 2018b) revelaram a existência de 24,9 milhões de pessoas em situação de trabalho forçado, análogo ao escravo, no planeta. Desse total, 16 milhões exploradas no setor privado, em áreas como trabalho doméstico, construção civil ou agricultura. Para ilustrar o discurso dos OI sobre a importância da educação para mudança desses índices, a diplomata equatoriana Maria Fernanda Espinosa, presidente da Assembleia Geral da ONU que finalizou seu mandato em setembro de 2019, reiterou na cerimônia de abertura da conferência em Genebra “a importância do trabalho docente para a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e para enfrentar desafios como trabalho infantil, trabalho forçado e escravidão contemporânea” (NU/BRASIL, 2019a, p. 1). A defesa do conhecimento entretanto, é vinculada às experiências de Formação Contínua de Professores, e comumente, estas ações ocorrem, desvinculadas do conteúdo acumulado, que cede lugar a técnicas que pretendem instituir a aprendizagem ao longo da vida como alternativa ao conhecimento.

Nessa lógica, os professores precisam se atentar ao que está oculto nas entrelinhas desta narrativa, e não assimilar essas proposições sem uma análise crítica. Os docentes são convocados a defenderem e a desejarem a Formação Contínua, mas como estratégia de desenvolvimento continuado para educadores e estudantes e não amparada em modismos e palestras motivacionais (CHAVES, 2016), que não modificam a prática pedagógica.

A Formação Contínua é reafirmada nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica (BNC-F), aprovada em 20 de dezembro de 2019 (CNE/CP nº 2/2020)³⁶, que utiliza o termo continuado para se reportar ao desenvolvimento contínuo, inserido em quatro locais ao longo do texto da referida Resolução. Vale destacar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 orienta atualmente a maior parte dos cursos de licenciatura e a política para a formação inicial e contínua de professores, e assim continuará por um período, visto que a Resolução nº 2/2020 estabelece um tempo máximo de três anos para as adequações dos cursos.

Outro aspecto importante é que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 dá ênfase maior à formação contínua ao apresentá-la em sua ementa: “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). Não encontramos esse destaque em nenhuma das duas Resoluções, seja a anterior (2002) ou a posterior (2019), bem como dedica o “Capítulo VI - da Formação continuada dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015) específico para essa formação.

Na Resolução CNE/CP nº 02/2020, em 2019, a valorização da profissão docente é afirmada no Artigo 6º como necessária ao “reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão” (Inciso II) e relaciona tal condição à “garantia de padrões de qualidade, em cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância” (Inciso IV) (BRASIL/CNE/CP, 2020).

Vale lembrar que a Formação Inicial e Contínua de Professores da Educação Básica tem sido realizada de forma significativa na modalidade de ensino a distância (EaD) nos últimos anos, e isso se confirma ao garantir a existência de condições de oferta diferentes, adequadas às condições do licenciando ou do professor, sejam sociais, regionais ou locais, tanto na formação inicial quanto continuada.

Ao definir que especialmente a Formação Contínua, ou Continuada, conforme a grafia da Resolução CNE/CP nº 02/2020, assim explicita o Inciso VIII que a formação deve ser entendida como:

³⁶ A BNC-F foi publicada em 10 de fevereiro de 2020, no Diário Oficial da União (DOU) (BRASIL, DOU, 2020).

[...] componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL/CNE/CP, 2020).

O documento explicita que a Formação Contínua é um aspecto inerente à própria profissão docente. Implicitamente, enfatiza os saberes e a prática docente, dentro da instituição, como relacionada à Formação Contínua. A presença de conceitos do mundo do trabalho se mantém, agora explicitamente. Competência, por exemplo, se apresenta em 51 locais no decorrer dos nove capítulos e dos anexos, que contemplam: 1) Dimensão do Conhecimento Profissional; 2) Dimensão da Prática Profissional e 3) Dimensão do Engajamento Profissional. A permanência de termos como este, na legislação educacional, é consequência da reestruturação produtiva sobre a formação do trabalhador, inclusive da educação.

No desenvolvimento do sistema educacional, o conhecimento ou a humanização cede lugar a uma perspectiva de adaptação ao contexto instável de distribuição de tarefas, de comportamentos adaptados às práticas de coletividade, de mobilidade e adaptações a diferentes postos de trabalho (SENNETT, 2006). Por sua vez, esses novos padrões de qualificação e competência geram novas expectativas sobre a atuação de professores e, portanto, sobre sua formação inicial e contínua. O que testemunhamos é muito mais uma formação para adaptação ao trabalho, em conformidade com a legislação e a ordenação da lógica capitalista. Ao contrário dessa ordenação ideológica, defendemos uma proposição de Formação Contínua de Professores como estratégia de desenvolvimento de professores e crianças.

3.3 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: A SECUNDARIZAÇÃO DAS AÇÕES PÚBLICAS

As políticas públicas representam um conjunto de medidas estratégicas tomadas pelo governo de um Estado, visando a solucionar problemas observados em áreas sociais específicas como educação, habitação, saúde, transportes, favorecendo a qualidade dos serviços prestados por esses setores e promovendo o bem-estar e o interesse público (LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008).

De interventor social, o Estado cada vez mais tem se tornado gestor e executor de políticas públicas através do comando de medidas de descentralização, ou seja, sua função se limita a transferir direitos sociais para a sociedade civil. Assim como a indústria é movida pelo objetivo de reduzir os custos da produção, o Estado se organiza nessa lógica com a privatização de serviços, terceirização de atividades, ampliação da participação de Organizações não Governamentais (ONGs), que em seu conjunto representam alternativas à sua participação efetiva, cujas ações são substituídas pelo discurso. O que equivale afirmar que é uma secundarização das ações públicas

Assim, desempenhando uma função minimizada, o Estado deixa de exercer a real condição para a qual foi criado em uma sociedade em que:

A educação, a saúde pública, a previdência social e outros direitos do conjunto da classe trabalhadora são transformados em mercadorias ávidas por lucro. As políticas sociais neoliberais incorporam os conceitos desenvolvidos no mundo empresarial, como 'eficácia', 'produtividade', 'rendimento', e recriam uma ordem política baseada na hegemonia de critérios econômicos, vitimando setores sociais inteiros que não podem disputar no mercado o acesso a sua dignidade (DEL PINO, 2002, p. 73).

O capitalismo segue transformando gradativamente tudo em mercadoria (até mesmo o próprio trabalhador, embora dele não possa prescindir) e incentivando o consumo, criando sempre novas necessidades, a um ritmo cada vez mais acentuado, conforme previu Marx (2017). As relações que dominam a sociedade são as relações de poder capitalista e à medida que tudo mercantilizam, nos países periféricos vão aos poucos 'usurpando' muitos dos direitos da classe trabalhadora, especialmente à educação, ao trabalho e à renda.

Os direitos sociais são agora mercantilizados pelas organizações não-governamentais, pelos planos de saúde, pelos planos de previdência privada e até pelos salários-educação e *vouchers* educacionais. A educação mercantiliza-se em todos os seus aspectos segundo a mesma matriz teórico-político-ideológica do Estado, na sua gestão e no seu conteúdo curricular, ambos baseados e legitimados pela ausência de sensibilidade com o social e por uma racionalidade científica instrumental (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 35).

Nessa posição assumida pelo Estado, a educação, assim como outros direitos fundamentais do cidadão, constitui mercadoria que pode ser comprada de

acordo com os critérios de “escolha” impostos pelos contratos de adesão massificados e pelo poder aquisitivo do indivíduo. Desse modo, a negação de uma formação consistente representa a negação da educação e do conhecimento. Da revisão da literatura sobre políticas públicas educacionais observamos que estas são diretamente suscetíveis às determinações dos Organismos Internacionais.

Nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1990, esses Organismos protagonizam acordos internacionais e uma redescoberta da educação como um terreno fértil de investimentos, tendo início na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontien, Tailândia (UNESCO, 1990), que definiu uma agenda internacional para a educação (VIEIRA, 2007). Essa Conferência foi organizada e convocada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Juntos, instituíram a Declaração que redefiniu as diretrizes para a educação brasileira.

A proposições dos OI foram assimiladas, instituindo uma política educacional que respondesse às mutações da economia e do trabalho, adequando os objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional, como pressuposto de consolidação do processo de formação do cidadão produtivo e da empregabilidade do trabalhador.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são os organismos responsáveis não apenas pela gestão da crise de endividamento, como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Dessa maneira, a atenção às determinações expressas nos documentos representa o acesso a fontes de crédito internacional. Em consonância com Moreira (2019), é fundamental que a análise documental, e a investigação afeta às recomendações, sejam realizadas considerando o contexto global e local. De toda a forma, os OI exercem forte influência sobre a política educacional dos países signatários dos acordos estabelecidos.

Entendemos que há uma orientação economicista e tecnocrática que desconsidera as implicações sociais e humanas nas condições objetivas de vida, como a desesperança ampliada pelos desemprego, pela fome e pela miséria como elementos de exclusão social. Além disso, a associação entre ciência e técnica, e termina por propiciar mudanças significativas, nos processos de produção e

transformações nas condições de vida e de trabalho em todos os setores da atividade humana. Vale pontuar que:

[...] as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos 20 anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal. Analistas do neoliberalismo identificam três de seus traços distintivos: mudanças nos processos de produção associados a avanços científicos e tecnológicos, *superioridade* do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e *redução* do papel do Estado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 33-34).

As reformas educativas são desenvolvidas como expressão das transformações na organização do trabalho, em uma adaptação do contexto do ensino e da aprendizagem às mudanças na estrutura econômica. A mudança na formação e na gestão da educação é elemento preponderante à reorganização do capital, com o objetivo de reduzir os gastos e sob a aparente evolução da formação do trabalhador.

Na década de 1990, especialmente, as reformas educativas foram recomendadas pelos OI para países pobres, constituindo uma tendência universal, desejável e necessária como política neoliberal, em priorizar os anos de estudos referentes ao Ensino Fundamental. Essas reformas visavam a promover o acesso, a eficiência, a equidade e a qualidade da educação em longo prazo. Essa opção evidenciou uma adequação, para além do discurso de êxito sobre a eficiência do Ensino Fundamental como etapa essencial a receber os investimentos, na aplicação do critério da racionalidade financeira para reduzir os custos da educação com a prioridade de uma etapa educacional em detrimento das outras.

Nessa orientação do Banco Mundial, que reforça a defesa pela privatização da educação, há implícita inversão de prioridades. Em uma análise, percebemos o descompromisso do Estado sobre a manutenção das políticas públicas, e como evidencia Gentili (1998; 2002), o marco da reestruturação neoliberal, é a privatização da função econômica da escola, na utilização de terminologia e cálculos da área econômica, na gestão da educação, e a provoca a desintegração deste direito à educação.

No Brasil, desde o início dos anos 1980 até a década de 1990, o BM participou ativamente no financiamento e direcionamento de projetos e programas

em diferentes áreas no país (SHIROMA, 2000; 2003; 2011; MELGAREJO; SHIROMA, 2019), em negociação e implementação dos projetos financiados, definindo a política de investimentos, voltada ao crescimento econômico e ao desenvolvimento social.

“*Prioridades y estrategias para la educación*”, publicado em 1995, contempla um estudo setorial do BM, no qual a educação é concebida como prioridade e estratégia favorável ao crescimento econômico dos países e também na redução da pobreza. Este estudo foi determinante aos rumos da política educacional no Brasil. Há determinações a serem seguidas para alcançar as metas de aumentar o acesso, elevar a qualidade e a equidade, concomitante à redução do tempo gasto para formar os sistemas educacionais, o que significa, diminuição do que consideram gestão ineficiente dos recursos, como estratégia para reduzir a pobreza (BM, 1996), promovendo formação para o trabalho, principal ativo dos pobres. Uma defesa consta que, o investimento em educação, contribui para a acumulação de capital humano, possibilitando o acesso a trabalhos que exijam maior conhecimento, sendo condição para o crescimento sustentável:

[...] *La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad* (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1).

Nesse sentido, o ensino a ser oferecido aos pobres é restrito ao Ensino Fundamental, concebido como elemento de promoção da igualdade social, favorecendo a estabilização macroeconômica. Nas estratégias elaboradas pelos teóricos do BM, é comum identificarmos a presença constante da palavra equidade como justificativa para a aprovação preferencialmente de financiamentos referentes ao período de ensino considerado suficiente para permitir a sobrevivência, e não o pleno desenvolvimento. Ao desenvolver a política educacional nacional de acordo com essas determinações, se garantia, em contrapartida, a destinação dos fundos públicos nacionais rumo a uma educação restrita aos conhecimentos mais gerais, suficiente para contribuir para o fortalecimento das instituições nacionais, favorecendo a governabilidade com a implementação de políticas econômicas necessárias, lembrando aqui de todas as privatizações que ocorreram nessa década. Em relação ao níveis superiores, salientam que: “[...] *se imparten*

conocimientos académicos y profesionales; mediante la formación en el trabajo y la educación permanente relacionada con el trabajo se actualizan esos conocimientos” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 2).

A opção pela etapa inicial da Educação Básica confirma o pressuposto de uma educação para a manutenção das condições postas no sentido de não favorecer o desenvolvimento humano para a transformação, o questionamento, mas para sobreviver e adequar-se e reduzir conflitos relacionados à luta de classes. Em 2007, em Relatório do Banco Mundial sobre o desenvolvimento, exige-se o compromisso dos países em realizarem as reformas necessárias, de modo a adaptar-se ao mundo em transformação. Este acordo é voltado à maior eficiência na gestão dos recursos públicos, ampliando a participação dos mercados a algumas áreas de atuação e reduzindo o papel do Estado e tornar-se um estímulo à políticas correlatas (BANCO MUNDIAL, 1997).

Dessa forma:

Sobre todo, ahora tenemos conciencia de la complementariedad del Estado y el mercado: aquel es esencial para sentar las bases institucionales que requiere éste. Y a credibilidad de los poderes públicos -la previsibilidad de sus normas y políticas y la coherencia con que se aplican puede ser tan importante para atraer la inversión privada como el contenido de esas mismas normas y políticas (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 4).

Tal afirmação indica a opção pela privatização de atividades do Estado, cujas ações são direcionadas à implantação e adaptação de instituições que estimulem o livre mercado e seu melhor desempenho. Concomitante a essas determinações, a tese de que mais educação, nos moldes definidos pelos OI, significaria maior desenvolvimento econômico não se sustenta no caso dos países da América Latina. Durante a segunda metade do século passado, o desenvolvimento foi considerado dinâmico, apresentando índices de crescimento no volume de riquezas acumuladas. Contudo, vale lembrar que convivemos com elevados índices de concentração de renda, de pobreza, de exclusão e de segregação social, representado por uma parte considerável da população brasileira.

Nas décadas de 1980 e 1990, tanto no Brasil quanto na América Latina, os índices de escolarização tiveram significativa melhora. A proporção de indivíduos abaixo da linha de pobreza caiu de 41,7% em 1993 para 34% em 1995, conforme

dados da pela Comissão Econômica par a América Latina e o Caribe (Cepal) (ARBACHE, 2003). Comparativamente, a atualização desses dados, divulgados em 15 de janeiro de 2019 (NAÇÕES UNIDAS, 2019), no Relatório sobre o Panorama Social da América Latina, após aumentos registrados em 2015 e 2016, informa que a taxa geral da pobreza medida pela renda manteve-se estável em 2017, mas a extrema pobreza aumentou.

Em 2017, o número de pessoas vivendo na pobreza chegou a 184 milhões (30,2% da população), das quais 62 milhões na pobreza extrema (10,2% da população, percentual mais alto desde 2008). As projeções da Cepal em 2018 eram de que a pobreza baixaria para 29,6% da população, o equivalente a 182 milhões de pessoas (2 milhões a menos do que em 2017), embora a taxa de extrema pobreza se manteria em 10,2%, 63 milhões de pessoas, ou seja, 1 milhão a mais do que em 2017 (NU/CEPAL, 2018). Em termos percentuais, verificamos uma redução nos índices mundiais; no entanto, as perspectivas positivas estão relacionadas à implementação de políticas públicas adequadas de formação e de emprego, além de políticas complementares de proteção social.

Convém pontuar que os sistemas de proteção, como as políticas afirmativas implementadas, a exemplo dos Programas de Bolsa Família e Renda Mínima³⁷, desempenham uma função importante para conter a deterioração distributiva da renda e promover inclusão social e a redistribuição da renda, fazendo com que, desde a década de 2000, a desigualdade de renda tenha diminuído consideravelmente na América Latina.

A proposta de crescimento econômico, aliada ao desenvolvimento social sustentável, parecia viável de ser concretizada (o que ainda não ocorreu, conforme pode ser constatado a partir dos dados acima), sobretudo no que diz respeito à promoção do crescimento econômico. É preciso considerar o que os OI, firmados como financiadores de projetos, com o controle de recursos e poder econômico, não orientam, e sim, determinam. O poder de convencimento junto aos governos dos países pobres é a necessidade, que mobiliza a adesão às propostas de financiamento das reformas educativas.

³⁷ A Lei nº. 10.219, de 11 de abril de 2001, criou o Programa Nacional de Renda Mínima, vinculado à Educação, nominado Bolsa Escola durante o Governo do presidente FHC (1995-1998 e 1999-2002) (BRASIL, 2001b). Em 2014, o Decreto nº. 5.209, de 17 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004a), regulamenta a Lei nº. 10.836, de 9 de janeiro de 2004 (BRASIL, 2004b), que cria o Programa Bolsa Família durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007 e 2008-2011).

O BM constituiu-se como um organismo de captação e repasse de recursos financeiros, ou seja, uma entidade capitalista por excelência e, portanto, é a partir dessa peculiaridade que sua função é definida na economia mundial, no que se refere à negociação de créditos para o desenvolvimento do setor social. Atingir o objetivo de concretizar o desenvolvimento social parece depender não apenas da vontade política dos governantes, mas em grande parte, da contribuição e participação da sociedade em geral, incluindo a ação efetiva de comunidades civis, iniciativas privadas e Organizações Não Governamentais (ONGs). É válido destacar, nos últimos anos, a expansão no campo de atuação do Terceiro Setor³⁸ em áreas em que trabalha via parceria com órgãos públicos, ou com cooperativas privadas.

As associações público-privadas favorecem a criação de novas entidades e a geração de inúmeros programas sociais visando incluir, no atual sistema econômico³⁹, o contingente de excluídos, configurando referência aos grupos carentes à procura de bens e serviços coletivos.

O desenvolvimento social associado à educação, anexo ao modelo proposto pelo BM, é caracterizado pela defesa de qualidade e da eficiência no sistema educacional, que se daria em seu contrário. Para Torres (2007, p. 127), reforçam-se “[...] as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar”.

Destacamos, porém, que as orientações do BM para o Ensino Básico e Superior são representativas do período histórico pelo qual passam os países capitalistas como o Brasil. A forma como são recebidas as diretrizes dos OI, tem relação com a necessidade dos investimentos, e a aceitação reflete uma tendência da nova ordem econômica mundial, que atualmente exige indivíduos com habilidades intelectuais diversificadas e flexíveis, com condições de adaptar-se às funções modificadas constantemente.

³⁸ Acredita-se que as iniciativas e ações levadas a efeito mediante a expansão do Terceiro Setor e o incentivo à economia solidária (SOUSA SANTOS, 2018) atualmente têm se revelado como alternativas viáveis, particularmente no sentido de mitigar o desemprego, questão extremamente preocupante, sobretudo nos países da América Latina.

³⁹ Também é pertinente observar que o chamado Terceiro Setor não escapa ao poder capitalista. “A maioria dessas entidades atua segundo a lógica do mercado, ou seja, elas não têm interesse em trabalhar com entidades politizadas, que exercem a militância em favor dos direitos sociais e buscam transformações sociais. Ao contrário, simplesmente desempenham o papel de incluir no sistema econômico atual, de forma precária e sem direitos sociais, os excluídos pelo modelo econômico vigente. Mas devido à gravidade da crise econômica, ao desemprego estrutural e à falta de iniciativas e frentes de trabalho e de propostas” (GOHN, 2002, p. 54), sua contribuição parece ser fundamental.

Verificamos que a modernização educativa e a qualidade do ensino propostas pelo Banco Mundial, para a implementação das políticas públicas nessa área, assumem conotação nova se relacionadas ao neoconservadorismo. Este último inclui a qualidade da formação inicial e contínua do trabalhador como exigência do mercado competitivo, em época de capitalismo flexível. É preciso encontrar alternativas e considerar que o conhecimento deve humanizar e não tornar o homem uma máquina:

A solução consiste em desenvolver um ensino mais eficiente, de qualidade e capaz de oferecer uma formação geral mais sofisticada, em lugar de treinamento para o trabalho. No entanto, o banco também estimula o aumento da competitividade, a descentralização e a privatização do ensino, eliminando a gratuidade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 102-103).

Nesse âmbito, é necessário considerar o cenário brasileiro, em termos de competitividade e de condições dignas de trabalho, e a Formação Contínua, bem como a educação ao longo da vida, como uma possibilidade anunciada de desenvolvimento.

As imposições do Banco Mundial, assimiladas pela política educacional da década de 1990 (MOREIRA; SILVA, 2016), davam prioridade educacional ao fortalecimento da Educação Básica, defendida como essencial para o funcionamento da sociedade, no sentido de proporcionar os conhecimentos, habilidades e competências necessários para garantir empregabilidade ou a subsistência aos sujeitos. Essa prioridade passou a se impor na definição das políticas e programas desenvolvidos, em especial à formação de professores.

Entendemos que ao relacionar a garantia da Educação Básica para todos, com as exigências de adequação de reestruturação capitalista (defendida pelo próprio BM), impõe-se à educação os fracassos que marcam sua trajetória, sobremaneira após os anos de 1990. A ênfase na Educação Básica⁴⁰ é definida pelo pressuposto de melhorar a qualidade, compreendida pela eficácia, sendo esse o eixo da reforma educativa (MOREIRA; SILVA, 2016).

⁴⁰ Essa visão ampliada de Educação Básica foi determinada, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e inclui igualmente as crianças, os jovens e os adultos, iniciando-se com o nascimento e se estendendo pela vida toda e se define por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa (BRASIL, 1990a).

As ações priorizavam aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, e a descentralização era um elemento importante que norteou a LDB nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996a). O BM desaconselhava, na década de 1990, o investimento na formação inicial de professores (UGÁ, 2004), mas indicava um conjunto de elementos, sistematizados e integrados em um modelo convencional de capacitação. Sua implementação não foi exitosa, compartimentada em ações isoladas das múltiplas dimensões do ofício docente. As determinações do BM evidenciavam a relevância de se priorizar a Educação Básica e o docente, principalmente no domínio do conteúdo (MOREIRA; SILVA, 2016).

Os resultados das ações isoladas de capacitação foram prejudicados por não integrarem uma visão global do sistema educativo e das condições de cada instituição e de seus professores, especialmente quando realizadas fora do local de trabalho, em viagens de finais de semana, com palestras esporádicas com discursos repletos de modismos e sem a defesa necessária do conhecimento, de formações que os aprimorem e se vinculem à rotina docente. Nessa perspectiva, embora centralizadas na perspectiva do ensino, tais propostas de capacitação, que mobilizam recursos como pressuposto de formação, têm o êxito comprometido por dissociarem a gestão administrativa da gestão pedagógica, assim como dissociam conteúdos e métodos (saber a matéria e saber ensinar) e privilegiam os conteúdos, ignorando a experiência e o conhecimento prévio dos professores.

Torres (2007) salienta que, mesmo privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial, as propostas do BM negavam a prática docente como espaço e matéria-prima para a aprendizagem. Desse modo, ao participar de capacitações isoladas, distantes do seu local de trabalho, não modifica a atuação docente pelo aprimoramento da prática.

No Brasil, existiam estudos em Formação Contínua de Professores com contribuições produzidas há décadas, com o objetivo de aprimoramento docente⁴¹. Tais registros afetos à realidade e condições próprias poderiam, de fato, contribuir para o êxito das iniciativas, se estas fossem assimiladas como propostas de formação.

⁴¹ Entre os estudos, destacamos as elaborações de Chaves (2008; 2011b; 2014) que dão sustentação teórica a esta tese. Evidenciamos ainda a contribuição da pesquisa de Fortes (2005), cuja concepção de formação inclui as experiências pessoais em que o professor se envolve, que trazem benefício direto ou indireto para o professor e contribuem para a qualidade do seu desempenho com os alunos.

A Formação Contínua dos Profissionais da Educação foi regulamentada pela Lei nº 12.056/2009 (BRASIL, 2009c) e atualizada em 2017 (BRASIL, 2017a), que acrescenta parágrafos ao Artigo 62 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece a incumbência da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, em regime de colaboração, de promoverem a formação inicial, a contínua e a capacitação dos profissionais de magistério, e no § 2º que a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância, e no § 3º que a formação inicial de profissionais de magistério deve dar preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Defendemos que as formações devem ser localizadas, vinculadas à prática pedagógica e à gestão, como política de desenvolvimento, realizada preferencialmente no interior das instituições escolares. Dessa maneira, entendemos que, quando realizadas em atividades de EaD, desvinculam-se da especificidade das características e necessidades locais, conduzindo a ineficiência no que se refere à Formação Contínua. Ações dessa natureza têm menor chance de êxito, mesmo a longo prazo, por tratar-se de políticas implementadas por determinação de instâncias superiores, como imposição às instituições escolares.

No sistema educativo, prevalecem a fragmentação e a desarticulação entre os diferentes níveis de ensino, além da incompreensão sobre a importância de se entender a mudança, ou a reforma educativa sistematicamente, integrando a todos os níveis de ensino, e não incidente sobre fatores isolados, como o administrativo, o aspecto legal, o texto, o currículo prescrito e/ou capacitação docente. Nesse contexto, a Educação Básica no Brasil é considerada prioritária nos anos posteriores à primeira etapa da Educação Infantil, ou seja, fundamental. A ênfase a esta etapa, constitui uma resposta às exigências de adequação das condições gerais de produção impostas pelo atual processo de reestruturação capitalista. É justificada mediante a necessidade de propiciar, especialmente à população carente, um mínimo de conhecimentos para que possa integrar-se à sociedade atual.

Os conhecimentos do Ensino Fundamental somente se firmam sobre uma base estruturada, composta pelos conhecimentos aprendidos na Educação Infantil, etapa escolar que perpassa os primeiros anos e experiências dos escolares, quando têm oportunidades de aprender os conhecimentos basilares que fortalecerão a aprendizagem nas demais etapas educacionais e na vida.

Outra problemática está, em nosso entendimento, em admitir que a educação deve adaptar-se às demandas produtivas, fornecendo-lhe o capital humano de que necessita para maximizar a acumulação de bens e potencializar o consumo. É falacioso conceber as necessidades da produção como pertencentes a uma estrutura produtiva homogênea, sem contradições, igual para toda a população de um país. Uma educação nessa perspectiva apresenta um caráter instrumental, e uma concepção pragmática e técnica de cidadania.

Em consequência das determinações do Banco Mundial, no Brasil os anos 1990 foram marcados por diferentes iniciativas no país nas reformas do ensino propagandeadas como resposta às demandas do mercado de trabalho:

Após duas décadas, constata-se ampla disseminação do sentido da chamada racionalização da gestão pública por meio da incorporação de modelos empresariais pela administração pública, traduzindo-se em severa crítica à burocracia estatal e ao corpo funcional (OLIVEIRA, 2015, p. 631).

As políticas educacionais brasileiras foram efetivamente influenciadas pelo BM e articuladas ao novo sistema produtivo. A formação de professores, embora tenha sido acolhida nas regulamentações, não surtiram efeitos satisfatórios no que se referem ao enfoque do sistema educativo.

Os desafios impostos pelo capital ao sistema produtivo, em si mesmos, definem o fracasso de um projeto educacional que responsabiliza a educação pelos níveis de empregabilidade dos trabalhadores, o que não pode ser resolvido pela escola. Mais que formação para o trabalho, são necessários empregos, e a educação não tem capacidade de modificar as condições objetivas; ao contrário, é utilizada como instrumento para sua manutenção, na forma em que está organizada, significando que a falácia é o cerne da política.

Os professores devem dominar o fazer educativo, porque são os responsáveis pela formação do cidadão e não apenas para a especificidade do trabalho. As concepções do BM sobre a capacitação é restrita à adequação do corpo docente para objetivos pré-estabelecidos à medida que privilegiam o conhecimento dos professores na atualização afeta ao conteúdo, relegando a um segundo plano a importância de sua formação teórica e pedagógica.

No início da década de 1990, por iniciativa do governo Itamar Franco, organizou-se um movimento em prol da “valorização” da educação no contexto das

reuniões mundiais organizadas pela Unesco, com financiamento e assessoria do BM. Foi a partir dessa década que a reestruturação capitalista ganhou terreno, exigindo novos padrões de acumulação, consumo e produção, e prescindindo cada vez mais do trabalho humano, delineando um processo paralelo de intensificação da competição internacional. Como resultado, observamos a fragmentação dos trabalhadores como classe, a disputa acirrada pelo emprego formal e a acumulação e distribuição profundamente desigual da produtividade e da renda.

Nesse contexto, não somente os trabalhadores tentam ser criativos para garantir sua sobrevivência diária, mas também os organismos nacionais e internacionais, que delineiam estratégias para:

[...] propiciar condições materiais efetivas de produção capitalista dentro do atual padrão tecnológico, ou seja, a qualificação da força de trabalho de sobrevivência, sobretudo [...] Como requisito essencial à formação para o trabalho, a Educação Básica propicia aos indivíduos desenvolverem-se com maior adaptabilidade às mudanças no processo de trabalho, colocando-os em condições de continuar a aprender [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 31-32).

Para atender às necessidades da economia flexível, à Educação Básica delega-se uma função fundamental para a sobrevivência do capitalismo flexível: a formação do trabalhador que incorpore novas habilidades e capacidades. Habilidades de cooperação, adaptação e comunicação; capacidade decisória, criatividade, adaptação, coletividade, abstração, agilidade, raciocínio, flexibilidade, entre outras. A características desejável do trabalhador une capacidades intelectuais para a maquinaria informatizada, com perfil adaptativo e multifuncional, para que seja explorado mais intensamente. A educação idealizada deve contribuir, segundo Gohn (2012), para desenvolver no trabalhador habilidades e conhecimentos, capacidade de gestão, de relacionar e que esteja em constante aprendizagem.

Embora as competências não possam ser desenvolvidas em curto prazo, e nem pela empresa, pelo seu retorno incerto, sob a ótica do BM, não representa um setor para investimento público elevado no que se refere à educação, mantendo o caráter seletivo da escola, o que se confirmará no mercado de trabalho, que selecionará para ser empregáveis alguns “vencedores”. Nessa perspectiva, conseguir se integrar ao mercado de trabalho passa a ser o desafio:

Diferente da perspectiva da teoria do capital humano das décadas de 60 e 70, que prometia integrar a todos, prometia mobilidade e ascensão social e desenvolvimento aos países pobres, hoje acena com a possibilidade de integração apenas daqueles/as que adquirem habilidades básicas que geram competências reconhecidas no mercado (DEL PINO, 2002, p. 80).

A empregabilidade no capitalismo na contemporaneidade se mantém como responsabilidade do próprio trabalhador. Desse modo, a escola parece ter perdido, pelo menos no nível do discurso, sua função integradora, assumindo a tarefa de fornecer algumas bases para a empregabilidade. Com isso, são secundarizadas as ações do Estado no tocante à formação dos trabalhadores em geral, dos trabalhadores da educação e em especial dos professores.

Com as reformas educacionais impulsionadas pelos governos neoliberais, o Estado brasileiro passou a cercar-se de mecanismos de controle, com a definição dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) elaborados como um conjunto de reflexões de cunho educacional e de objetivos, conteúdos e orientações didáticas indicativas quanto à ação a ser desempenhada pelos educadores. Sua instituição ocorreu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, com a finalidade de aproximar a prática escolar e as orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

A avaliação da qualidade dos serviços educacionais também transfere a educação da esfera da política para a esfera do mercado (GENTILI, 1996; 1998) através de um processo amplo que envolve não somente a compra e venda dos serviços, mas também o repasse à iniciativa privada da formação de professores, da definição de currículos e da avaliação:

Em 1997, o Exame Nacional de Cursos – ENC, mais conhecido como Provão, foi adotado como principal instrumento de avaliação do ensino de graduação ofertado pelas diversas instituições do país. Consistia em uma avaliação anual onde se media o conhecimento adquirido pelos estudantes de graduação na fase final de seu curso, sendo que o comparecimento às provas era condição obrigatória para aquisição do diploma (OLIVEIRA; GOULART, 2012, p. 2).

As avaliações se intensificaram após a década de 1990, particularmente após a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), que regulamenta a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que permitiu a diversificação dos modelos institucionais, as condições para o credenciamento IES e o reconhecimento de cursos. Junto à

ampliação do Ensino Superior, as estratégias de avaliação foram inseridas com o objetivo de verificar a aprendizagem no ensino superior oferecido no país.

A sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que demanda a educação, a desvalorização da escola e conseqüentemente do professor, atende ao interesse de submeter o trabalhador ao capital, visto que não há desejo de possibilitar a socialização do conhecimento que desvende suas contradições e adquiram consciência de sua condição de explorado e até excluído da sociedade do acesso aos bens culturais acumulados pela sociedade.

A desvalorização da escola e do professorado se evidencia nas ações de descentralização nas políticas públicas implementadas. Ao descentralizar ações para a comunidade ou para a iniciativa privada, o Estado desobriga-se de manter políticas públicas, especialmente as sociais. No que tange à Formação Contínua, Chaves (2011a) conclama que façamos estudos e reflexões sobre o fato de “empresas” assumirem, por convite de Estados e municípios, a responsabilidade de capacitação dos professores. Iniciativas como esta, explicitada pela referida pesquisadora, nos indica que há uma argumentação favorável ao setor privado como detentor de maior eficiência que secundariza e enfraquece os serviços públicos, contribuindo para a privatização paralela dos serviços educacionais.

3.4 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: O FORTALECIMENTO DO DISCURSO DE DESENVOLVIMENTO

Na discussão a seguir, reafirmamos que a narrativa do capitalismo transfere para o indivíduo a responsabilidade pela formação, e, nessa lógica, a Formação Contínua de Professores. As ações revelam que “[...] a educação sai da esfera do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se obtém no mercado segundo os interesses de cada um/a e a capacidade de cada um/a obter o que quiser” (DEL PINO, 2002, p. 80).

No capitalismo contemporâneo, a inserção no mundo do trabalho depende do esforço pessoal contínuo, no sentido de adquirir conhecimentos que possam capacitar a enfrentar a competição, e fazer frente às necessidades do mercado e do capital flexível, ou seja, depende de uma formação profissional permanente.

Nesse cenário, a Educação Básica, especificamente o Ensino Fundamental, como é proposto pelos assessores e consultores do BM, ganhou centralidade nas políticas educacionais. De acordo com Kuenzer e Grabowski (2006), o ordenamento da política de formação para o trabalho, em um determinado período histórico, conseqüentemente redimensiona a formação docente:

Dessa perspectiva justifica-se e exige-se patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, até porque a concepção de competência enunciada privilegia a capacidade potencial para resolver situações-problema decorrentes de processos de trabalho flexíveis em substituição às competências e habilidades específicas exigidas para o exercício das tarefas nas organizações tayloristas/fordistas (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 310).

Formar trabalhadores eficazes é a função da educação escolar? Eficientes e competentes para participar direta e indiretamente no processo de selecionar os empregáveis? Reduzida em uma técnica instrumental, ancorada no projeto político do governo, privilegia os interesses do capital dominante e mantém o caráter elitista da educação.

Kuenzer (2018) afirma que as pesquisas referentes à pedagogia das competências permitem compreender o conceito de competência como capacidade de agir, nas situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, conhecimentos tácitos e científicos articulados às experiências de vida e laborais, vivenciados ao longo das histórias de vida. Dessa maneira, indiretamente, a educação é mobilizada a formar a criança, desde a infância, com essa perspectiva relacionada ao mundo do trabalho.

Do mesmo modo, a política de Formação Contínua de professores também se vincula ao objetivo de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar (KUENZER; GRABOWSKI, 2006), restrita a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações. No entanto, essa concepção não significa a capacidade de atuar sem que seja amparada pelo conhecimento científico e na função precípua da escola de ensinar o conhecimento socialmente acumulado aos alunos e formar cidadãos capazes de compreender, agir e transformar a realidade em que vivem.

Sendo assim, a formação se impõe como necessidade, avançando para além de cursos e palestras para responder aos desafios renovados que se apresentam à escola pelo desenvolvimento das forças produtivas. O progresso científico e

tecnológico modifica a sociedade e repercute sobre o que se espera da educação, e por isso o docente tem de aprender continuamente. Acresce que o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é, atualmente, um aspecto marcante da profissão docente, e ainda que o desenvolvimento profissional permanente seja uma necessidade incontornável, não deve ser visto como mera fatalidade.

A busca da eficiência (economia de recursos), da eficácia (adequação ao produto), enfim, da excelência e da qualidade total, para levar o sistema de ensino a corresponder às necessidades do mundo atual, apresenta como solução o enfoque sistêmico que procura otimizar o todo) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 103).

Embora haja o fortalecimento da narrativa de desenvolvimento na política de Formação Contínua de Professores, mesmo que esta última seja mobilizada pela ideologia do capital, pode ser implementada como resistência, não como imposição pela relação entre o êxito do ensino e da empregabilidade, mas pelo objetivo de desenvolver maximamente estudantes e professores e cumprir o que estabelece o Artigo 205 da Constituição, educar para “[...] **pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

O termo pleno, com nosso destaque no texto legal, não permite dúvidas. Trata-se de um desenvolvimento integral e não de uma ou outra parte, com maior prioridade, no que se refere às etapas da Educação Básica. Nessa perspectiva, o resultado da educação disponibilizada é diretamente relacionado à condição com que os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas, ou seja, o dilema da Formação de Professores, inicial ou contínua, é relacionado ao êxito nas avaliações sobre o conhecimento adquiridos pelos alunos.

Nesse aspecto, tanto a função da Educação Básica como da escola tem apresentado resultados considerados insuficientes, sobretudo porque as imposições do BM aos países pobres e/ou em desenvolvimento para a reforma educativa direcionaram a educação à ausência de uma visão sistêmica do educativo. Essa opção ideológica evidencia desconhecimento da inter-relação e da sinergia necessárias entre os diferentes níveis educacionais, engendrando uma crítica pertinente de Torres (2007):

A partir de uma perspectiva apenas setorial, um bom ensino secundário e uma boa universidade são, de fato, condição de qualidade da própria Educação Básica, já que nesses níveis formam-se os professores e/ou os professores dos professores que têm sob sua responsabilidade a Educação Básica. [...] descuidar ou postergar hoje o desenvolvimento e a melhoria dos níveis educativos superiores, a formação de profissionais e técnicos competentes, o desenvolvimento da pesquisa, da ciência e da tecnologia equivale a condená-los ao desenvolvimento e dependência para sempre (TORRES, 2007, p. 181) .

Um sistema educacional deve considerar as etapas educacionais como um conjunto, sendo a anterior uma base vital para a seguinte. Um ordenamento político que prioriza as etapas educacionais de um mesmo nível de ensino não valoriza o desenvolvimento efetivo da população de modo igualitário. O Ensino Fundamental é priorizado em relação aos demais níveis de ensino, pois estabelece a negação da importância do conhecimento desenvolvido na Educação Infantil e, conseqüentemente, a formação docente para atuar nos anos escolares basilares para o processo educacional.

Conforme a LDB nº 9.394/1996, em seu Artigo 21, temos dois níveis de ensino. O primeiro se constitui na Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e o segundo que corresponde ao Ensino Superior. De fato, sem mudar esse enfoque e admitir a necessidade de conceber o sistema educativo como um organismo, em que cada etapa da Educação Básica tenha a mesma importância, não há perspectiva de impactar positivamente a educação brasileira como um todo. A esse respeito,

A busca da eficiência (economia de recursos), da eficácia (adequação ao produto), enfim, da excelência e da qualidade total, para levar o sistema de ensino a corresponder às necessidades do mundo atual (do capitalismo flexível), apresenta como solução o enfoque sistêmico (que procura otimizar o todo) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 103).

Uma abordagem sistêmica possibilita estabelecer o diagnóstico sobre os problemas e implementar o planejamento a partir das condições identificadas, definindo os meios e os objetivos operacionais para finalmente exercer um controle sobre o processo, avaliar o produto por meio de técnicas adequadas e retroalimentar o sistema.

Segundo Torres (2007), a profissão docente é desvalorizada pelo BM nos relatórios, posto que salário e formação/capacitação são dois componentes para os quais não há propostas de investimentos definidos e necessários, ocupando posição marginal entre as prioridades e estratégias formuladas para os países em desenvolvimento. E ainda: “A formação/capacitação docente continua sendo vista de forma isolada, sem atender às mudanças que seria preciso introduzir em outras esferas a fim de fazer do investimento em capacitação um investimento útil e efetivo em termos de custo” (TORRES, 2007, p. 161-162).

No discurso do Banco Mundial, o investimento em Educação Básica seria capaz de promover o crescimento econômico e o desenvolvimento social dos países pobres. Entretanto, não é possível oferecer uma educação de excelência sem a contrapartida do investimento necessário na formação inicial e valorização financeira do professor e seu desenvolvimento no decorrer de sua carreira. Ao priorizar aparentemente a Educação Básica, com enfoque no Ensino Fundamental, tal opção política se reflete sobre a formação de professores. Isto significa que a própria maneira como foram e são elaboradas as políticas públicas da educação evidencia a pouca importância atribuída pelos governos a esse setor. E pensar que a Educação é um dos direitos fundamentais do cidadão, até hoje ainda não cumprido e respeitado devidamente.

O aporte de investimento do BM destinado à Educação contempla uma contradição: nega a formação adequada e aprimorada aos professores como precedente, e assim, não garante os recursos humanos necessários para proporcionar aos alunos uma Educação Básica de qualidade. Constata-se portanto, como afirmamos, a secundarização do Estado, e ao mesmo tempo, o fortalecimento do discurso, que insiste em anunciar desenvolvimento.

Carrijo (2008, p. 92) ressalta que:

As ideias de um modelo de Educação Infantil de baixo custo foram divulgadas de várias formas pela Unesco e pelo Unicef. Tais idéias eram justificadas como sendo alternativas para os chamados países de Terceiro Mundo, que certamente não tinham como expandir, simultaneamente, os ensinos de 1º e 2º graus e a educação pré-escolar.

No campo da formação de professores configura-se um retrocesso ou retorno às concepções tecnicistas da década de 1970, porém em perspectivas mais amplas,

deslocando o referencial da qualificação do emprego e do posto de trabalho para a qualificação do indivíduo (KUENZER, 2007). Nesse aspecto, a reforma estimulou o desenvolvimento de estratégias para ampliar determinados conhecimentos dos professores, priorizando habilidades práticas em detrimento à teórica, sendo que ambas são componentes essenciais do ensino e da aprendizagem.

A análise dos dados do Censo do Professor (BRASIL, 1998) realizada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) evidencia a pouca atração que a carreira de professor tem exercido principalmente junto aos jovens, que preferem uma profissão sem tantas dificuldades e melhores salários, pois 50% dos professores que participaram do censo têm nível superior ou mais e possuem baixos salários.

No que se refere ao salário dos professores, em matéria na Folha de São Paulo, Pinho (2016) salientava que, nas décadas de 1990 e 2000, os professores brasileiros ainda recebiam entre 18% e 39% de salário menor que a média dos profissionais de outras carreiras com o mesmo nível de escolaridade. Desses profissionais era exigido, conforme a legislação no período, nível superior para atuação a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, admitindo diploma de nível médio, com formação específica em magistério, para os anos iniciais. Se forem comparados apenas professores com formação em nível superior, que configura a maior parte da categoria, a diferença em relação a outros profissionais é ainda maior, na proporção de 39%.

A questão salarial dos professores e sua desvalorização é histórica, como vimos nas seções anteriores, embora a Constituição Federal de 1988, em redação original do Artigo 206, determine no Inciso V a “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com **piso salarial profissional** e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

O valor mínimo a ser aplicado ao professor somente será definido através da Lei nº. 11.738/2008, que regulamenta a alínea “e” do Inciso III do caput do Artigo 60 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica 20 anos após a apresentação desse princípio na Constituição de 1988.

Ainda que a legislação represente um avanço ao instituir um piso salarial nacional para a categoria dos professores da educação escolar pública

(BRASIL, 2008), existem diferenças entre carreiras, inclusive com o mesmo nível de formação. Em decorrência da Lei, em 16 de janeiro de 2020, o portal MEC (BRASIL, 2019g) divulgou uma nota atualizando o piso salarial dos profissionais da rede pública da Educação Básica. Para o docente em início de carreira, o valor foi reajustado em 12,84%, incidindo em mudança de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,24 (MENEZES, 2020). Anunciado pessoalmente pelo Presidente da República, Jair Bolsonaro, e pelo Ministro da Educação, Abraham Weintraub, através de transmissão ao vivo pela internet em 16 de janeiro, data do reajuste, demonstra o grau de importância dada ao índice.

Em comparação aos valores de 2020 no que tange ao valor determinado em 2009, quando aprovada a Lei nº. 11.738/2008 – Lei do Piso (BRASIL, 2008), o valor inicial determinado foi de R\$ 950,00, quando o salário mínimo nacional estava estabelecido em R\$ 465,00, correspondente a 2,04 salários mínimos nacionais. Em 2020, o salário mínimo nacional ficou estabelecido em R\$ 1.039,00, significando que atualmente o piso corresponde a 2,78% desse valor.

O salário de professor de pré-escola concursado é de R\$ 2.466,66 para uma jornada de 30 horas semanais, segundo dados referentes a 2771 profissionais contratados por concurso público para órgãos municipais, estaduais ou federais (SALÁRIO, 2020). Para o setor privado, esse valor é reduzido a R\$ 1.756,21 para uma jornada de trabalho de 35 horas por semana. Esses dados demonstram que seguir uma carreira concursada de professor de pré-escola é mais vantajoso financeiramente, pois o salário no setor público é cerca de 22% maior do que a média salarial do setor privado. Vale salientar que um professor de pré-escola pode ser concursado e contratado como agente público, mas ser contratado como regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ou seja, poderá exercer a profissão como empregado público na administração direta ou indireta, assim como em empresas públicas, em sociedades de economia mista e em fundações públicas de direito privado (SALÁRIO, 2020).

Isso significa ainda que a legislação, embora considere como etapa do mesmo nível de Ensino a Educação Básica, admite formação diferente, como um mecanismo para um custo mais baixo para o trabalho do docente em Educação Infantil (BRASIL, 2002a). Nesse caso, para atuar com a Educação Infantil há o professor com formação em nível superior, há o de nível médio, o auxiliar de sala, a crecheira e outras designações com salário menor, de acordo com a formação

mínima exigida. Portanto esse princípio, observado e melhor desenvolvido nos dispositivos acrescentados na LDB nº. 9.394/1996, através de Emendas e Leis complementares, não é respeitado. Muitas falhas com relação à política de valorização dos profissionais da educação persistem.

A questão salarial dos professores ainda é um tema recorrente, principalmente em razão de sua desvalorização, econômica e socialmente, muito disso em razão do baixo retorno de investimento, no sentido mercadológico direcionado à educação, particularmente no que concerne à valorização do professor, sob a orientação do BM e assimilada por parte do governo.

Podemos verificar essa desvalorização através dos dados do Edital nº. 009/2018 (MARINGÁ, 2018), publicação nº. 001/2018, do município de Maringá, Concurso Público, no qual as vagas para a área educacional são um retrato da diferença entre salários de mesmo nível de formação. À guisa de exemplo, selecionamos aleatoriamente oito funções referentes aos três níveis de formação entre as vagas ofertadas, com a respectiva carga horária e salário inicial (MARINGÁ, 2018, p. 4-7) (Quadro 1).

Quadro 1 – Descritivo de cargos e salários em edital de concurso público

FUNÇÃO	SALÁRIO	C.H. (semana)	FORMAÇÃO
Auxiliar Operacional	R\$ 1.207,21	40	Ensino Fundamental I
Motorista	R\$ 1.403,91	40	Ensino Fundamental I
Agente Administrativo	R\$ 1.672,58	40	Ensino Médio Completo
Instrutor de Artes	R\$ 1.881,99	40	Ensino Médio Completo
Educador Infantil	R\$ 1.566,51	30	Ensino Médio/Magistério
Cuidador Infantil	R\$ 1.207,21	40	Ensino Médio Completo
Biólogo	R\$ 4.354,70	40	Ensino Superior
Médico	R\$ 5.105,81	20	Ensino Superior
Professor	R\$ 1.566,51	20	Ensino Superior/hab. E. I.

Fonte: Edital nº. 009/2018-SERH - Publicação nº. 001/2018 (MARINGÁ, 2018).

Podemos verificar comparativamente que em todas as funções com exigência de formação escolar em nível semelhante, ou mesmo inferior, a função de professor da Educação Infantil é menos valorizada que os demais campos de atuação. Trata-se de uma política salarial que foi se constituindo em um processo histórico de desvalorização da categoria do professorado no Brasil.

Vale ressaltar que o edital é expressão do retrocesso no tocante ao profissional da etapa inicial da Educação Básica, pois cria o cargo de Cuidador Infantil, cujos critérios de formação são inferiores ao mínimo de definido em Lei para

o ensino de crianças, ou seja, o Ensino Médio, na modalidade Normal/ Magistério (BRASIL, 2002c). A justificativa é que esse profissional “apenas cuidará” da criança, como se fosse possível separar o educar e cuidar ao trabalhar com as crianças na educação infantil.

Segundo o Edital 009/2018 (MARINGÁ, 2018), cabe ao Cuidador Infantil realizar tarefas inerentes ao apoio no atendimento de criança, o que na descrição detalhada inclui desempenhar atividades relativas à higiene, à segurança, à diversão, ao descanso e à alimentação (MARINGÁ, 2018, p. 64), que em nosso entendimento, representa uma vinculação ao ensino.

Os novos contornos dos ajustes neoliberais, sob influência direta das determinações do BM, ao se consolidarem no país deram um novo contorno às políticas públicas, entre as quais a centralidade do Ensino Fundamental no que se refere ao cenário educacional.

Nesse âmbito, podemos inferir que a decisão de se tirar a formação de professores da universidade não visa apenas à redução de custos, mas também ao processo gradativo de desintelectualização do professor:

Deste ponto de vista, pode-se inferir que a decisão de se tirar a formação de professores da universidade não visa apenas a redução de custos, mas também o processo gradativo de desintelectualização do professor. A dificuldade em se perceber tal processo pode ser atribuída, em parte, ao fato de que o aligeiramento da formação docente fica eclipsado pelos argumentos da racionalidade técnica predominante na política de profissionalização, que prioriza a noção de competência, orientando os debates sobre a formação do professor como expert (SHIROMA, 2003, p. 76).

Dessa maneira, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)⁴² tem orientado para o teor da produção/reprodução que as políticas de formação trarão para a formação de professores. Ao reduzir o professor a um ‘prático’ com pretensão, ou mesmo falso domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, afastam-se as possibilidades de formação desse profissional como educador crítico, como professor pesquisador e

⁴² A Anfope iniciou sua organização na década de 1980 e foi fundada juridicamente em 26 de julho de 1990. Trata-se de uma entidade científica, civil, sem fins lucrativos, religiosos ou político partidário, e independente em relação ao Estado, que reúne pessoas, especialmente pesquisadores, professores e instituições interessadas na questão da formação de professores e de profissional da educação (BRZEZINSKI, 1992).

mediador ativo do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, um sujeito pensante crítico e criativo de seu trabalho.

Brzezinski (2008) faz uma crítica ao que denomina lógica (de) formação, que não forma de fato ao realizar um preparo técnico do professor centrado no desenvolvimento de competências, com capacitação prática, simplista baseada no aprendizado do imediato, direcionado ao que vai ensinar de acordo com os desafios cotidianos, sem um desenvolvimento teórico metodológico que o mobilize à busca de soluções, incorrendo no risco de valer-se “praticismo sem limites, derivado de uma visão ativista da prática” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1153).

No Brasil, as medidas adotadas pelos governos para implementar as reformas da educação, a partir da aprovação da Lei nº. 9.394/1996, têm formado professores por uma concepção de profissionalização associada a conceitos como competência, eficiência, autonomia, responsabilidade, qualidade, avaliação e *accountability*⁴³. Para formar o professor (e também o trabalhador) desejado pelos reformadores, na proposta de formação de professores não há preocupação com a formação especializada, demanda relativa ao desenvolvimento da competência intelectual e ao aprimoramento humano.

Em referência a essa questão, Kuenzer (2007, p. 1159) expõe

Para atender a estas demandas, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência.

Desse modo, espera-se que a Educação Básica desenvolva essa capacidade de flexibilizar a formação, ensinando aos estudantes os processos de aprendizagens, ou seja, a condição de aprender ou de encontrar respostas adequadas de acordo com os desafios de um trabalho ou emprego que deles não espera sempre a mesma atuação. A formação é determinada pela composição de tarefas e atividades, e na gestão do trabalho dos professores, essa mudança ao

⁴³ O termo de origem inglesa *accountability* não tem tradução exata para o português. É utilizado em gestão e administração desde a década de 1970 na literatura americana. Tem sido utilizado por pesquisadores da área de políticas públicas como fiscalização, prestação de contas ou ainda expansão, associado às orientações políticas gerenciais afetas especialmente à terceirização e reformas pautadas na lógica do mercado (PINHO; SACRAMENTO, 2009).

mesmo tempo implicou alargamento e flexibilização das atividades suplementares relacionadas à docência, não remuneradas. Tratam-se de incumbências agregadas a sua atuação, mas que não compõem a definição, de fato, da categoria profissional.

O controle e a intensa atividade do professor, mesmo em períodos em que não está no trabalho, se firmam como estratégia de controle, reduzindo a histórica e potencial capacidade do magistério de opor-se às reformas e desmandos do Estado. A regulamentação da política de formação de professores impõe a instituição de providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério, envolvendo não somente sua formação, mas também sua prática profissional.

Nessa perspectiva, no que se refere à formação de docente, a análise das políticas públicas desenvolvidas para a educação brasileira a partir da década de noventa precisa abordar criteriosamente a LDB nº 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Contínua para os professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL/CNE/CP, 2020).

As propostas sobre a formação de professores presentes nos documentos norteadores seguem a retórica da aparente valorização profissional. É necessário distinguir a concepção de profissionalização expressa na Lei nº. 9.394/1996, no período histórico em que foi elaborada, do processo de definição das propostas de formação e profissionalização posteriores.

A intenção das associações como Anpae⁴⁴, Anfope, Forumdir⁴⁵, Anped⁴⁶ e IES, que realizam pesquisas e produzem ciência sobre educação e formação docente, é que suas propostas favoreçam a definição explícita de uma estrutura

⁴⁴ A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), fundada em 1961, é uma associação de educadores do país se destaca pela contribuição no avanço do conhecimento, de práticas da administração da educação e em formação de educadores na área (CARVALHO MENESES, 2012).

⁴⁵ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) é uma entidade de caráter político-acadêmico, que teve origem na década de 1970 no movimento dos educadores, reconhecida por desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação e valorização dos profissionais da Educação e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) (ANFOPE/FORUMDIR, 1999).

⁴⁶ A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) foi fundada em 16 de março de 1978 e atua nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil.

organizacional articulada ao sistema nacional de formação de professores integrada a todas as modalidades e níveis de ensino, até a pós-graduação e a Formação Contínua.

A recomendação do Relatório Delors (1996), Educação, um tesouro a descobrir, da mesma forma que prioriza o Ensino Fundamental, também indica o apoio a programas de formação contínua. Essa definição é acolhida precisamente no Artigo 67 da LDB nº. 9.394/1996, além das disposições que resultaram no aligeiramento da formação (Artigo 62 e 63), aliada à utilização das tecnologias de EaD como pressupostos para impactar no êxito da Educação Básica.

O processo educativo é favorável à Formação de Professores como uma dinâmica contínua em seu trabalho, ambientando-a em um contexto maior que contempla a educação, sem a responsabilização de uma ou outra etapa pelo êxito ou pelos problemas, que inclusive impõe uma valorização diferenciada entre os profissionais. As prioridades definidas pela lógica do capital, conforme orientações do Banco Mundial para as reformas educativas, parecem não coincidir com aquelas que devem fazer parte da elaboração de um modelo educativo verdadeiramente inclusivo, para o desenvolvimento contínuo de professores e crianças.

A implementação da política de Formação Contínua de Professores, se realizada de fato continuamente, pode propiciar experiências favoráveis ao desenvolvimento e humanização pelo conhecimento, tendo como pressuposto a ciência, o conhecimento sistematizado e as máximas elaborações humanas.

Na próxima seção, versamos sobre a Formação Contínua de Professores e o debate atual relativo à questão, arrolando elementos possíveis para fundamentar ações comprometidas com o aprimoramento dos docentes e das crianças e resultados exitosos do ensino como estratégia de ação governamental.

4 A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO EM DEBATE

A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo (ARENDR, 2010, p. 235).

Arendt (2010) nos remete a considerar a importância das decisões governamentais e como estas estabelecem relação com o futuro das crianças. Nessa perspectiva, proteger e desenvolver a infância é prioridade, pois ensiná-la é proteger o próprio futuro, a vida, e as próximas gerações, visto que “[...] o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele” (ARENDR, 2010, p. 235). Ignorar a importância da Formação Contínua de Professores em Educação Infantil significa secundarizar ou eliminar a possibilidade de desenvolvimento dos professores e das crianças.

Após a análise empreendida na seção anterior relativa às disposições sobre educação e a importância atribuída à Formação Contínua de Professores na Constituição de 1988, no contexto histórico, político e econômico de sua promulgação, investigamos a instituição da narrativa afeta à valorização da educação ao longo da vida, oriunda da organização das atividades produtivas, e como essa concepção pode estar articulada à Formação Contínua de Professores na atualidade.

Nesta seção, investigamos a Formação Contínua de Professores em Educação Infantil a partir da legislação posterior à Constituição de 1988, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9.394/1996, aprovada em um contexto econômico e político definido pelo neoliberalismo, ampliado após a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) em primeiro de janeiro de 1995, estendendo-se pelo seu segundo mandato no final do ano de 2002 e posse do presidente eleito em primeiro de janeiro de 2003, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que governou o país por oito anos, empossando sua sucessora Dilma Vana Rousseff em primeiro de janeiro de 2011, que esteve à frente do país até 31 de agosto de 2016, quando foi destituída após sofrer um processo de impeachment.

Vale ressaltar que no conjunto desses anos, desde a posse do presidente FHC (1995-2003), seguida pelo período em que o Brasil foi conduzido por políticos com propostas relacionadas à narrativa da esquerda e das causas populares, presidentes Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016), não são evidenciadas diferenças significativas no ordenamento da política educativa e da formação docente.

Após o período de gestão de FHC, foram quatro mandatos consecutivos do Partido dos Trabalhadores (PT), sendo dois governos de Lula e dois de Dilma Rousseff. Ao assumir a Presidência da República em 01/01/2003, Lula iniciou com o projeto de romper, conforme seu discurso, os rumos impostos à política dos anos 1990, no entanto o movimento de transição de FHC a Lula predominou a continuidade, e certamente o mesmo ocorreu no período seguinte, de Lula para Dilma.

Essa tendência de continuidade prossegue nos anos seguintes, referente à conclusão do governo iniciado por Dilma e finalizado pelo seu vice-presidente, Michel Temer (31/08/2016 a 31/12/2018). No setor educacional, o processo de concretização ou institucionalização de políticas que vinham sendo estruturadas e implementadas pelo Ministério da Educação e Cultura se mantiveram de acordo com as regras determinadas pelo BM.

A LDB Lei nº 9.394 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelecendo diretrizes e bases a serem seguidas para organizar o sistema educacional de forma comprometida com o ideário da competitividade e da qualidade, termos oriundos da lógica capitalista. Há determinações que visam a manter uma estrutura de educação pública, com opção ao encaminhamento privatista em sua gestão.

A política se mantém comprometida com as determinações de cunho neoliberal, favoráveis ao setor privado no que se referem à educação. Destacamos o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), políticas com significativo apoio popular, visto que pretendiam superar dois problemas estruturais do sistema de Ensino Superior (AGUIAR, 2016) em razão da barreira socioeconômica e “[...] praticamente interditava a inclusão das camadas mais desfavorecidas no sistema, de outro o problema do enquadramento fiscal das instituições filantrópicas e sem fins lucrativos” (AGUIAR, 2016, p. 121), favoráveis ao mercado privado.

Na análise de Aguiar (2016, p. 114),

Embora o governo tenha enfrentado os principais temas do debate e procurado se diferenciar do governo anterior, os resultados nas duas principais frentes são controversos. No lado da ampliação do acesso e da equidade, programas com o ProUni e o FIES trouxeram avanços pontuais. Entretanto, no par privatização/mercantilização, estas se aprofundaram durante o governo Lula.

Manteve-se o ordenamento político nas gestões seguintes do PT, representado pela Presidenta Dilma Rousseff, entre 01 de janeiro de 2011 a 01/01/2016, finalizado por Michel Temer como Presidente em Exercício de 12 de maio de 2016 e de 31/08/2016 a 01/01/2019, definitivamente, após Dilma ter o seu mandato cassado.

Os governos dos presidentes FHC, Lula, Dilma e Temer (BRASIL, 2012a) podem ser analisados pela crítica das políticas afetas à profissionalização do trabalhador e readequação ao mercado de trabalho. Políticas consideradas estratégicas para a economia e objeto de elaborações sobre as consequências do desenvolvimento do conhecimento científico-tecnológico e sócio histórico na organização do trabalho e na edificação de uma sociedade, visto que assim como é a produção humana, assim é sua vida (MARX; ENGELS, 2006; 2007).

Uma sociedade dita democrática, que alega pautar-se na justiça social, via participação coletiva na produção, na fruição do que foi produzido, na cultura e no poder, demanda processos educativos que articulem formação humana e sociedade, na perspectiva da autonomia crítica, ética e estética.

As políticas educacionais de formação e valorização dos professores do Ensino Fundamental dos governos FHC e de Lula se baseavam na narrativa da “qualidade total”, oriundas do mundo do trabalho, enquanto desprezavam a qualidade social, em uma lógica capitalista sob a égide do neoliberalismo (BRZEZINSKI, 1999; 2002; 2003; 2008; KUENZER, 2000; 2007; 2017; 2018). Essa concepção se fundamenta no caráter ideológico, que atualmente agrega o significado atribuído à categoria competência, presente nas orientações ou determinações dos Organismos Internacionais, e que foram contempladas na legislação após a década de 1990, o que significa continuidade e manutenção como expressão do capital, características e regras que se reapresentarão na Formação Contínua de Professores.

No governo Lula, as políticas educacionais apresentaram uma configuração de seguimento nas políticas de formação formuladas e implementadas no governo FHC, que tiveram continuidade nos governos do partido concebido como do “trabalhadores”, com algumas propostas caracterizadas pela:

[...] redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências, vem produzindo novas proposições para as licenciaturas que se desenvolvem no interior dos programas de educação à distância (FREITAS, 2007, p. 1211).

Verificamos na continuidade das políticas educacionais implementadas pelos governos FHC e Lula um movimento de regulação e flexibilização do trabalho docente essencialmente contrárias às expectativas dos docentes. Isso se deu com relação às históricas aspirações de melhoria nas condições da formação de professores (e/ou da profissão).

Neves (2005) pondera que houve um direcionamento dos governos eleitos após a década de 1990, em favor de vigorar um projeto que anunciava a defesa da sociabilidade, mas orientado nas formulações da terceira via. Essa corrente ideológica é relacionada à social democracia, e representou um movimento de recomposição da hegemonia burguesa ao investir no fortalecimento de organismos e entidades da sociedade civil, com espaço de participação e conciliação de classes, sob a alegação do alcance do bem comum, ou seja, como mecanismo para amenizar os problemas sociais.

A defesa da sociabilidade⁴⁷ é uma expressão empregada para designar os diferentes modos de ser e de viver em sociedade. Na legislação após 1990, ela pode ser verificada na afirmação de políticas inclusivas, por exemplo nos diferentes estatutos de direito: Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b); Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003a); Estatuto da Igualdade Racial (2010), entre

⁴⁷ Sociabilidade é um conceito que tem sua gênese nos escritos políticos de John Locke (1632-1704), cujas ideias fundamentaram as lutas da burguesia contra o absolutismo e mais tarde inspiraram a doutrina liberal, concepção teórica basilar que fundamenta a organização capitalista do Estado. Para Locke (2005, p. 381-382), “Um estado também de igualdade, em que é recíproco todo o poder e jurisdição, não tendo ninguém mais que outro qualquer – sendo absolutamente evidente que criaturas da mesma espécie e posição, promiscuamente nascidas para todas as mesmas vantagens da natureza e para o uso das mesmas faculdades, devam ser, também umas às outras, sem subordinação ou sujeição [...] (II, §4)”.

outros. Trata-se de um direito à diferença, ou seja, equidade, afetos aos pequenos grupos sociais no conjunto da sociedade, de acordo com sua especificidade, numa perspectiva neoliberal.

Vale salientar que a perspectiva de igualdade no capitalismo é prerrogativa para a própria desigualdade, que justifica a diferença e impõe responsabilidade individual do cidadão pela sua condição, visto que todos, por hipótese, têm direitos e oportunidades iguais garantidas, como ideologia, enquanto as condições objetivas podem ser, e são, diferentes.

Essa responsabilização do indivíduo por sua condição se reafirma no discurso afeto ao desenvolvimento de competências, mediado por ciência e tecnologia na atualidade, pois é nesse contexto que o homem deverá trabalhar para sua sobrevivência. Trata-se de uma dinâmica que ocorre “[...] tanto nos processos sociais e produtivos, tomando o saber tácito um novo significado que precisa ser mais bem pesquisado em função das mudanças ocorridas no mundo do trabalho” (KUENZER, 2018, p. 4). Entendemos que render-se ao saber de uso imediato, implícito na própria experiência, pode ser um processo de fragilização do conhecimento sistematizado, ou nos referindo novamente a Moraes (2001), constitui em recuo da teoria.

Não obstante ao desenvolvimento tecnológico e microeletrônico, que teria condições de ampliar a importância do trabalho teórico, a política de formação concebida pelos governos após a década de 1990 orientou-se por privilegiar as formações rápidas para a educação profissional básica, de nível técnico e tecnológico, em detrimento aos centros de pós-graduação historicamente consolidados no país, transferindo a responsabilidade sobre a formação para a sociedade civil (KUENZER, 2018). Assim, produziam-se uma ciência e uma educação nos moldes da racionalidade imposta pela cultura e soberania de outros povos, ou de Organismos Internacionais, particularmente do BM. Sob o discurso da parceria entre Estado e setor empresarial, e no entendimento de que entre o público jovem – camada mais vulnerável da sociedade civil – as organizações empresariais obteriam melhores resultados do que as instituições públicas.

Com as tecnologias de informação, de fato os cursos de formação na modalidade a distância (EaD) teriam capacidade de contemplar brasileiros nas mais longínquas localidades. Assim, foram alocados recursos, principalmente para o chamado setor comunitário, realizar a função do Estado no tocante à educação

profissional. Essas características ainda se reapersestarão nas Políticas de Formação Contínua de Professores.

A pesquisadora Freitas (2002; 2007) salienta o aprofundamento no quadro de desprofissionalização dos professores em razão da flexibilização e aligeiramento da formação. Sob o discurso da aparente valorização, ocorre uma fragilidade real apoiada em ampla legislação, gerada pela aprovação da LDB nº. 9.394/1996, condição que compromete a Formação Contínua de Professores, assim como os resultados da Educação Básica, que exigem:

[...] investimento público massivo em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade elevada, para a Educação Básica, além de condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho (FREITAS, 2007, p. 1205).

A Formação Contínua em Educação infantil urge de reconhecimento quanto à sua importância, por representar a atuação na primeira etapa da Educação Básica e contemplar um período de aprendizagens basilares ao desenvolvimento dos estudantes (independentemente da idade dos escolares). Deve-se instituir uma identidade própria, característica de sua essencialidade para o desenvolvimento dos professores e das crianças, com programas, propostas e iniciativas de Formação Contínua. Como Chaves (2018; 2020), Moura (2018), Gonçalves (2019), Silva (2019) e Stein (2019), defendemos que os escolares e as crianças da Educação Infantil possam ser beneficiados por esse aprimoramento continuamente, pois nos anos seguintes serão alunos do Ensino Fundamental e seguirão nos estudos e na vida.

Na próxima subseção, apresentamos elementos que revelam a atualidade do debate sobre política de Formação Contínua. Com isso, intencionamos firmar nossa defesa de possibilidade de desenvolvimento dos professores e das crianças na etapa da Educação Infantil e, portanto, da Educação Básica.

4.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: A ATUALIDADE DO DEBATE

Nesta subseção, seguimos com a análise da política de Formação Contínua e as condições objetivas em que se realizam no exercício da profissão docente para

fortalecer nosso argumento de que é possível favorecer o desenvolvimento dos professores e das crianças na etapa da Educação Infantil.

Pontuamos, inicialmente, que o financiamento da educação na Constituição Federal de 1988 (CF/88) caracterizou-se pela orientação da descentralização financeira. Dispôs sobre o aumento da participação dos Estados e dos Municípios na arrecadação tributária e receitas disponíveis. Essas disposições repercutem sobre as decisões afetas ao investimento em formação de professores.

A partir do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), foram implementadas ações que priorizavam, sobretudo, o nível do Ensino Fundamental. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o amplo conjunto de ações desenvolvidas por FHC no campo da educação ocorreu em cumprimento as orientações de Organismos Internacionais, financiamento em programas de Formação de Professores, reestruturação do currículo, intensificação de políticas de avaliação⁴⁸ e de organização da gestão⁴⁹.

As políticas se engendraram através de metas e programas definidos e elaborados de forma sistêmica, com articulação em vários âmbitos, Federal, Estadual e Municipal, e em graus e níveis de ensino, acentuando a expectativa de que a educação estaria finalmente avançando, particularmente no que diz respeito à valorização dos profissionais da educação e à formação de professores.

Em relação à Formação de Professores, a LDB nº. 9.394/1996 representou um avanço ao especificar, nos Artigos 61 a 67, as finalidades e os fundamentos da formação dos docentes, assim como os níveis de formação para a Educação Básica e Educação Superior e de especialistas, além de definir os locais de formação, a prática de ensino, a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério (BRASIL, 2006a), e assegurar os itens afetos à valorização dos profissionais da educação nos estatutos e planos de carreira. Vale lembrar que este dispositivo, ainda que tenha apresentado

⁴⁸ Apesar da implantação do SAEB, outras ações de natureza avaliativa foram desencadeadas através do Censo Escolar, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 1998) e do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, realizado no período de 1996 a 2003, que em 2004, foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), e integra o Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES). As medidas de avaliação contemplam as diretrizes da LDB nº. 9.394/1996.

⁴⁹ No âmbito da gestão, a pretensão desta política implementada era a Municipalização do ensino. Instituiu-se os Programas: Atualização, Capacitação e Desenvolvimento de Servidores do MEC, de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Indígena.

outras alterações, manteve o mesmo ordenamento político afeto ao anúncio de valorização, que não se realiza.⁵⁰

Após a promulgação da LDB nº. 9.394/1996, o governo regulamentou, através do Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, a formação dos profissionais da educação, determinando uma nova organização acadêmica, na qual coexistiam as universidades e as Instituições de Ensino Superior (IES) como *locus* de formação de professores. Essas determinações entram em conflito com movimentos existentes em favor do aperfeiçoamento do professor. Nesse sentido, ao invés do desenvolvimento de uma política efetiva, instituiu-se a desqualificação docente, inclusive da Educação Infantil, amparada pela Lei (BRZEZINSKI, 2008).

Na atualidade, em relação à Educação Infantil, a pesquisadora Beatriz de Oliveira Abuchaim (2018), em publicação da Unesco para a representação da Brasil⁵¹, evidencia que a etapa inicial da Educação Básica, avançou no que se refere ao reconhecimento de sua importância ao definir uma base fundamental ao processo de aprendizagem. Para embasar essa afirmação, faz referência aos conhecimentos elencados na BNCC (BRASIL, 2018a) e pontua que essa modalidade de ensino é mais do que:

[...] apenas um cuidado inicial preparatório à transição da criança para a escolaridade formal. A perspectiva contemporânea reforça a importância do desenvolvimento global da criança (desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional) para construir uma base sólida e ampla, que prepare as crianças pequenas para a aprendizagem ao longo da vida (ABUCHAIM, 2018, p. 11).

Esse reconhecimento da representação da Unesco no Brasil sobre a relevância da Educação Infantil representa uma possibilidade de avançar a política de formação de professores, porque a função da Representação da Entidade no país é acompanhar as políticas elaboradas em acordos entre Estados-Membros

⁵⁰ A Resolução CNE/CEB/03/1997 fixa as diretrizes para a elaboração dos novos planos de carreira e remuneração do magistério. Esta resolução foi revogada pela Res. CNE/CEB n. 02/2009, que passou a fixar as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o Artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, nos Artigos 206 e 211 da Constituição Federal de 1988 atualizada, nos Artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2009).

⁵¹ A Representação da Unesco no Brasil é um escritório nacional da região da América Latina, cujo principal objetivo é auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas em sintonia com as estratégias acordadas entre seus Estados-membros (NU/BRASIL, 2020b).

da ONU. O cumprimento do que está estabelecido na LDB nº. 9.394/1996 no tocante à “valorização” dos profissionais da educação prevista no Artigo 67 da LDB nº. 9.394/1996 seria um avanço. E

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] II Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996a).

Entre os documentos mais significativos a serem considerados na elaboração de planos de carreira e políticas de valorização do magistério está a Resolução nº 02/2009 do CNE, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL/MEC, 2019) e estabelece que

Os profissionais que desenvolvem atividades educacionais sistemáticas com as crianças são professores, assim como os que desenvolvem atividades de apoio e administrativas são técnico-administrativos. Essas duas categorias de trabalhadores, quando remuneradas, devem ser contratadas de acordo com a profissão (BRASIL/MEC, 2019, p. 17).

O dispositivo legal, embora anuncie valorização da ação educacional com crianças não se confirma, pois se todos os que desenvolvem atividades educacionais nessa etapa são professores, deveria existir uma carreira específica para o profissional da Educação Infantil, assim como Formação Contínua como direito, sem discriminar ou privilegiar uma etapa sobre a outra e nem funções diferentes desse educador como forma de reduzir o custo do ensino.

A Constituição, e a legislação maior da educação, LDB, seguida pelo PNE, é comum aos Estados e Municípios, e a partir dessas determinações as Secretarias de Educação definirão como serão instituídas, em seu âmbito, a política através das Leis Estaduais e Municipais. O que muda é a forma como serão assimiladas a política nacional e a prioridade estabelecida. Em se tratando de Formação Contínua de Professores, o resultado representa a opção política pelo conhecimento e inconstante em sua organização e ou implementação. Neste estudo, elencamos registros de iniciativas de Formação Contínua que comprovam essa possibilidade.

Atualmente, temos regulamentado um conjunto de decretos, diretrizes e leis que ressaltam a valorização do docente e a Formação Contínua. Para a etapa da Educação Infantil, é a possibilidade de favorecer seu desenvolvimento continuado, fortalecer sua identidade como professor e investir em melhores salários, que lhe permitam o acesso a bons livros, filmes, teatro, e não o obrigue a uma jornada de trabalho em diferentes instituições, concomitantemente, para aumentar seus ganhos e ter condições mínimas de sobrevivência.

A universalização do Ensino Fundamental como prioridade se constituiu através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996b), substituído, em 2006, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei nº. 11.494/2007 (BRASIL, 2007).

O Fundef foi concebido com a narrativa de valorização de professores, mas excluiu a Educação Infantil justamente quando era reconhecida formalmente como a primeira etapa da Educação Básica, o que revela maior compromisso com as proposições neoliberais e não propriamente com as crianças.

A modificação de Fundef para Fundeb⁵² foi aprovada pelo Congresso Nacional em 19/12/2006 (BRASIL, EC nº. 53) e foi regulamentada pela Lei nº. 11.494, de 20/06/2007. A definição da composição do Fundo determina a responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios em relação à destinação dos recursos que o compõem. Em seu Artigo 40 (BRASIL, 2007), assegura remuneração digna aos profissionais da educação gratuita e obrigatória da rede pública. Ao definir a integração entre o trabalho individual do docente e a proposta pedagógica da escola, com o pressuposto de evoluir o resultado do ensino e da aprendizagem, permite que se desenvolvam, por decisão dos municípios, programas de Formação Contínua nas instituições. Essa determinação legal se relaciona ao último item do referido artigo, que define que os

⁵² Do total arrecadado pelo Fundeb, pelo menos 60% dos recursos anuais totais serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública, conforme disposto no Artigo 22 da Lei nº. 11.494/2007 (BRASIL, 2007). Outra determinação, no Artigo 40 da referida Lei, estabelece que os Estados, Distrito Federal e os Municípios deverão implantar seus Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da Educação Básica, o que em encaminhamento como política municipal, pode favorecer proposições de Formação Contínua. Relembramos que há um distanciamento entre o direito legalmente constituído e as condições objetivas de concretização, por isto a necessidade de políticas públicas e sociais para gerenciar a ação do Estado rumo a este propósito.

planos de carreira contemplam capacitação profissional como forma de favorecer o ensino.

A Educação Infantil beneficiou-se com o Fundeb (BRASIL, 2007), pois os recursos, antes limitados ao Ensino Fundamental (atualmente com escolaridade obrigatória de 9 anos), passaram a ser distribuídos para a Educação Básica em todas as etapas. Essa distribuição, no entanto, não ocorre em proporção igual, em função da prioridade definida em nível de governo.

O primado atribuído ao Ensino Fundamental estabelece também a mesma importância correlata à formação de professores para essa etapa da educação, tanto inicial quanto contínua, nas decisões dos governos estaduais e municipais para os fins pretendidos pela reforma política educacional, com vistas a alcançar resultados exitosos nessa etapa de ensino.

O atendimento às recomendações (ou determinações) do BM, essencial à concessão de empréstimos e assessoria, condicionou por décadas após 1990, e ainda se confirma, no encaminhamento da reforma educacional. Nesse aspecto, a Formação de Professores é concebida como desdobramento da política, com menor atenção a outras etapas.

A formação nas IES era criticada pelos Bancos por ser dispendiosa, teórica e longa (SCHEIBE, 2003; 2006). Com essa constatação, se firmava a recomendação de substituir o investimento para a formação de professores já em atividade, e sem Ensino Superior, pela capacitação em serviço, e a utilização a EaD como estratégia para reduzir gastos.

Atualmente, a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL/CNE/CP, 2020), contempla Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e no Art. 14 estabelece que:

Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente (BRASIL/CNE/CP, 2020).

A Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL/CNE/CP, 2020) regulamenta o disposto no Parágrafo 8º do Artigo 62 da LDB e estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica), assim como o Decreto nº. 3.276/ 1999 era correlato particularmente aos Artigo 62 e 63 da LDB nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996a).

Vale lembrar que a Constituição do Brasil é considerada uma das mais avançadas do mundo no que se refere aos direitos do cidadão. Essa Lei determina todas as demais normas e regulamentos como um ordenamento da política. Por essa razão sua adequação é constante por leis, resoluções, portarias e emendas. Muitas dessas mudanças, no que se referem à educação, tiveram influência de determinações do BM e da Unesco através de acordos internacionais.

Entre essas determinações, uma instaurou a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, e entre o ensino superior universitário e o não-universitário:

Esta é uma questão especialmente grave, pois a diferenciação salarial é um ponto estratégico na hierarquia dos diplomas. Também, ao determinar a criação dos Institutos Superiores de Educação como local preferencial para a formação dos docentes, a lei evidenciou um recuo pragmático na institucionalização do nível superior para a formação de todos os docentes. Tais institutos, num sistema de ensino superior hierarquizado, apontam para uma formação técnico-profissionalizante, diferenciada da dimensão formativa acadêmico-universitária (SCHEIBE, 2006, p. 204).

De acordo com Bazzo e Scheibe (2013), a partir daí normatizou-se uma hierarquia para o nível superior de ensino. Certamente não por acaso, estabeleceu-se como local preferível para a formação dos docentes os cursos na modalidade a distância, por envolverem concomitantemente um número maior de professores, estabelecendo um sistema dual de Ensino Superior: Curso Normal Superior com diferentes enfoques, vinculados a Institutos Superiores de Educação (ISE) e desvinculados da estrutura das universidades e dos centros universitários (pelo menos não obrigatoriamente a elas vinculados) e cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006c), nas universidades e centros universitários.

A formação docente em nível médio, na modalidade normal, para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é uma decisão governamental frágil diante de pesquisas que comprovam que a educação da

criança pequena e o desenvolvimento profissional contínuo do professor representam ações estratégicas que impactam o resultado do ensino e a aprendizagem, assim como pretendemos comprovar nesta tese.

Valorizar, social e financeiramente o professor de Educação Infantil, que ensina os conhecimentos basilares para a criança, no período que contempla as primeiras experiências educacionais dos escolares é uma necessidade, assim como a universalização do atendimento às crianças da Educação Infantil, que urge ser priorizado, bem como do profissional docente em nível superior de ensino, e contínuo no decorrer do ano letivo.

O ordenamento da política educacional, no decorrer do processo histórico, confirma o descompromisso para com a formação de professores. Não há, por parte dos sistemas de educação, a responsabilização pela ampliação da formação e do desenvolvimento contínuo desse profissional, seguindo a tendência presente na Lei de 1827 (BRASIL, 1927), que estipulava a responsabilidade do próprio professor em investir em sua formação, quando necessário. De certo modo assim permanece, pois ao docente compete arcar com os gastos caso não consiga ingressar em uma universidade pública.

Reafirmamos que a formação de professores é mais que sua habilitação técnica ou a aquisição e o domínio de um conjunto de informações e habilidades didáticas. Impõe uma formação humana em sua integralidade, a qual implica autonomia em relação à sua própria qualificação nos planos científico e pedagógico, mas também deve ser uma decisão política do Estado. Nesse aspecto, um modelo de ensino aligeirado e técnico para professores contempla equívocos curriculares diretamente relacionados à escolha política e à organização dos cursos em questão. Um profissional da educação formado nessas condições, objetivamente tem repercussão em sua ação educativa, impactando o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

4.2 FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: O DEBATE ATUAL

Nesta subseção, discutimos a EaD e a relação com a Formação Contínua. Refletimos sobre como as ações governamentais têm sido realizadas sob o aparente discurso de valorização docente.

A ação docente é resultado da decisão contemplada pela política de formação, que pode, neste tempo de negação do conhecimento, comprometer o resultado da ação profissional dos educadores. Em termos de responsabilização dos professores pelos resultados insatisfatórios da educação, trata-se de uma política profícua, mas corresponde ao conjunto de decisões no processo de elaboração das políticas de formação docente que tem se constituído ao longo de décadas.

A Resolução nº. 1, de 20 de agosto de 2003, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara da Educação Básica (CEB), estabelecia no Art. 1º que:

Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o disposto no Art. 62 da Lei 9394/96 (BRASIL, 2003b).

Isso significa que o critério de formação inicial mínima exigida para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que na LDB nº. 9.394/1996 foi contemplada como um avanço, com a Resolução CEB/CNE 01/2003 (BRASIL, 2003b), reafirmou em retrocesso, regulamentando a continuidade e não a mudança.

A manutenção do pressuposto de que a formação docente inicial de professores, em nível de Ensino Médio, na modalidade normal, Art. 62., quando aprovada a LDB 9.394/1996, que separa a formação de docentes para atuar na Educação Básica, em nível superior, e ao mesmo tempo admite a formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal. A mesma Lei, no Art. 63., anunciava a Formação Contínua como possibilidade de desenvolvimento, que até a atualidade constitui um desafio a ser implementado como estratégia política para desenvolver professores e crianças.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) pontuam que esse é um elemento contraditório da política educacional diante das pesquisas que comprovam a importância da educação no mundo contemporâneo e da necessidade do país avançar no resultado do ensino ministrado nas escolas de Educação Básica, da qual a Educação Infantil é etapa basilar. Essa opção política tem mobilizado críticas e manifestações, por comissões de especialistas, no sentido de garantir a formação

mínima para os primeiros anos da Educação Básica, conforme estabelecido originalmente na LDB nº. 9.396/1996.

Na sociedade contemporânea, em razão da excessiva gama de informações acessíveis, é problemático quando a própria política de formação docente trata o conhecimento como item de menor importância na dinâmica do ensino e da aprendizagem.

Um projeto de formação centrado na aquisição de habilidades e competências secundariza o conhecimento científico, e essa característica se reapresenta nas decisões governamentais afetas à formação profissional, reduzida à técnica, influenciada pelas demandas neoliberais que reduzem o ser humano a um “o que fazer” (FERREIRA, 2009). O objetivo central é impactar indicadores educacionais em relação à utilização (como gestão de mão de obra) do quadro docente, que necessita de Formação Contínua e de condições de trabalho, e não pode ser delegada à modalidade a distância, em especial na educação contínua, baseada no fato de que é acessível a um número maior de professores à um custo menor.

O que se impõe para a educação, para as políticas públicas e para a gestão da educação no sentido da superação deste desconforto e desta gama de sentimentos e de “vida” insatisfeita que existe de forma generalizada em todos os povos e nações e no mais íntimo dos corações? O que fazer para “Dominar” a violência de toda ordem a fim de superá-la por um outro mundo mais humano, onde o ódio seja substituído pelo amor e pela fraternidade? O que fazer? Como fazer? (GATTI; BARRETO, 2009, p. 532).

A Formação Contínua, que por alguns pesquisadores é compreendida como um processo responsável por corrigir lacunas da formação inicial de professores (GATTI; BARRETO, 2009), é uma possibilidade de superação ao que está posto na própria formação do trabalhador, inclusive o profissional de educação, como pressuposto para repensar os fins da educação. Para Ferreira (2000; 2009), isso se dará com formação consistente e acesso ao conhecimento. Indiscutivelmente, essa é a condição ao desenvolvimento, seja da nação, seja dos profissionais da educação.

Vale salientar que essa oferta de cursos a distância estava prevista no Art. 80 da LDB 9.394/1996, atualizada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Desde então, essa modalidade apresentou um aumento considerável no país. Segundo o portal MEC-EaD, “[...] de acordo com o Censo da Educação Superior

realizado em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há no país 1.473 mil cursos superiores a distância ofertados cujo crescimento é de 10% ao ano, desde 2010” (BRASIL, 2019c). Em 2017, somavam mais de 1,3 milhão de estudantes matriculados em cursos a distância, com crescimento de 50% entre os anos de 2010 e 2015 (BRASIL, 2017a).

A importância de destacar as iniciativas de Formação em EaD reside em sua expansão na atualidade, como demonstram os dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2018), cujo número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino, entre 2007-2017, apresentou um significativo aumento:

Em 2007, a modalidade a distância representava 7,0% das matrículas de graduação. Nos últimos 10 anos, a educação a distância vem aumentando sua participação na educação superior. Em 2017, a EaD aumentou 17,6% e já atende mais de 1,7 milhão de alunos, o que representa uma participação de 21,2% dos alunos de graduação no país. A modalidade presencial apresenta o 2º ano de queda no número de matrículas (MEC/INEP, 2018, p. 26).

Essa expansão ainda não agrega as alterações dessa modalidade de estudos a distância, após a atualização da regulamentação através do Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017b), que definiu a oferta de pós-graduação *lato sensu* nessa modalidade e autorizou que as instituições de Ensino Superior que já obtêm o credenciamento EaD, sem credenciamento específico, possam ofertar essa modalidade assim como em caráter presencial, ou seja, facilitou as condições de gestão e de registro de cursos.

Como componente intrínseco das políticas educacionais em sintonia com as orientações do Banco Mundial (BM), a regulamentação da formação de professores na LDB, Lei nº 9.394/1996, põe em curso políticas de aligeiramento da formação, e implementa novos espaços de formação:

Merece ser ressaltada, ainda, a forte interpenetração entre os setores públicos e privados e, mais recentemente, à luz do discurso de democratização do ensino, a ampliação dos setores públicos e, em maior escala, do setor privado com fins lucrativos e a expansão da Educação a Distância (EaD) (DOURADO, 2016a, p. 31).

Sob a aparente valorização do magistério e sua profissionalização, o primeiro Plano Nacional de Educação, elaborado na vigência da LDB nº. 9.394/1996,

aprovado em 09 de janeiro de 2001 como Lei nº. 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), estabeleceu metas e objetivos para o período de dez anos. Entre as 28 metas propostas, observamos que não há determinação de responsabilidade no cumprimento pela União. Essa característica contempla um anúncio de desvalorização na concepção de sistema, o que pode representar um dos problemas relacionados à dificuldade no cumprimento, a não definição da incumbência de um órgão responsável por coordenar as ações a ser responsabilizado pelo não cumprimento das metas.

Em consonância com Dourado (2016a), durante o governo de Lula, em que foi aprovado o PNE para o período compreendido entre 2001 a 2010, não há uma grande configuração nas políticas públicas atinentes à formação de professores; as iniciativas ficaram direcionadas ao aligeiramento da formação, ainda que em seu governo foram instituídas medidas para favorecer a formação inicial e contínua com o objetivo de contribuir para que as metas fossem alcançadas. Acerca dessa questão, Evangelista (2012, p. 42) afirma que a política de Ead para a Formação de professores é uma das:

[...] heranças fundamentais de Cardoso que foram continuadas por Lula: uma refere-se ao crescimento da privatização do ensino superior, inclusive sob a modalidade de concessão de bolsa de estudo; outra diz respeito à política de oferta de formação docente, majoritariamente por escolas particulares e sob a forma de EaD. Dessas duas heranças, a segunda é a que nos interessa diretamente. No que tange ao papel do Estado no provimento do preparo docente o governo Lula foi mais pródigo, mas não necessariamente melhor.

A formação profissional realizada através de programas constituídos de uma organização 'aligeirada', em termos práticos, segue orientações encaminhadas por meio de políticas de 'descentralização administrativo-financeira' que redesenham as atribuições da União, dos Estados e dos Municípios, acarretando um recuo no caráter científico-filosófico da educação. A ampliação de ofertas segue a tendência de manter o profissional no trabalho e realizar um curso em nível superior, com uma forma diferenciada de gestão.

Nesse sentido, há uma determinação legal a regulamentar as iniciativas. O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica,

disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e contínua e deu outras providências, originando o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Nesse Decreto, entende-se que a formação deve ser para os profissionais da Educação Básica, indistintamente, em forma inicial e contínua, um pacto “[...] com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (Artigo 2º, inciso II) (BRASIL, 2009a). Essa determinação foi revogada em 2016 pelo Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016a):

O Decreto, em consonância aos decretos anteriores revogados, prevê no artigo 4º que a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica será orientada pelo Planejamento Estratégico Nacional, documento de referência, proposto pelo Ministério da Educação para a formulação de Planos Estratégicos em cada unidade federativa e para a implementação das ações e dos programas integrados e complementares. Tal sinalização é fundamental para a busca de maior organicidade das políticas e para o dimensionamento da formação necessária, a partir de diagnóstico pormenorizado e de proposição o de planos estratégicos (DOURADO, 2016b, p. 49).

A ênfase à formação de professores a distância, bem como a certificação em massa, progressivamente é deslocada para a capacitação em serviço, treinamento ou até mesmo “reciclagem”, termo comum no vocabulário, sobretudo da rede municipal de ensino na cidade em que esta pesquisa foi desenvolvida. A formação presencial não é financiada pelos Organismos Internacionais, mas sua organização é indicada nos documentos através de um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que devem compor o que Nóvoa (2013; 2017) designa como um elenco de “qualidades” do professor.

Dourado (2016b) propala que essa condição, modificada com o atual PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, institui diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais no decênio 2014-2024. O PNE atualmente em execução (BRASIL, 2014) destaca entre as 20 metas a serem concretizadas a finalidade de consolidar o sistema educacional, e isto se dá pela ordenação das direções afetas às ações dos entes federativos, que devem ser convergentes.

Sobre as metas do PNE, a Biblioteca da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) organizou, em 2018, um caderno de avaliação das vinte metas elaboradas por pesquisadores. A primeira meta, que trata do atendimento às crianças dos primeiros meses aos seis anos, foi elaborada por Côco e Salgado (2018). Estipula inicialmente a finalidade de universalizar o atendimento na pré-escola (entre 4 e 6 anos) até o final do referido Plano, e no período anterior (creche), que o atendimento se amplie em 50% até 2024.

Côco e Salgado (2018, p. 8) assinalam que esse desafio, relacionado à ampliação e à universalização, é um propósito inovador no contexto de retrocessos “que assolam a sociedade brasileira”. Para problematizar, retomam números do atendimento, a desigualdade no acesso, a estrutura física das IES, a formação dos profissionais, a Formação Contínua de Professores e a aprendizagem das crianças.

No que tange à Formação Contínua presente na meta 16 do PNE, a avaliação de Freitas H. (2018) para o mesmo caderno da ANPAE diz respeito à gestão democrática da política referente a esse direito dos professores, que exige a participação de todos os setores e segmentos responsáveis, que seja implementada como política de formação, organizada de acordo com as necessidades formativas dos professores, das IES e dos sistemas de ensino. Estabelecer essa meta exclusiva ao desenvolvimento dos professores demonstra uma atenção à Formação Contínua.

Pontuamos que reconhecidamente a opção em Formação Contínua de Professores teve uma predominância de programas na modalidade a distância (GATTI, 2008; 2010; 2014) ou semipresenciais (mistos presencial e a distância) como política em níveis estadual e municipal. Nóvoa (2017, p. 1109) alega que somou-se ainda o formato designado como certificação no “[...] regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham ‘notório saber’ de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão”.

Dourado (2016a, p. 29) explicita que:

Há divergências estruturais em relação ao lócus de formação, ao projeto de formação, ao papel do professor, à dinâmica formativa, à relação teoria e prática, ao papel dos estágios supervisionados, à prática como componente curricular, entre outros. Apesar dos diferentes olhares e concepções, há unanimidade em prol da defesa da necessidade de novos marcos para a formação de profissionais

do magistério e o entendimento de que deve decorrer de uma política pública nacional que priorize a formação e, ao mesmo tempo, aprimore as condições para a profissionalização docente envolvendo formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho (DOURADO, 2016a, p. 29).

Entre as divergências, Dourado (2016a) realça que podemos relacioná-las ao aspecto econômico, visto que a Formação Contínua tornou-se objeto de disputa entre empresas especializadas em compor cursos e capacitações como um negócio rentável, e assim ainda se apresenta. No início dos anos 2000, essa questão já se fazia presente, como declara Freitas (2002, p. 149) ao explicitar o interesse econômico de empresas privadas em explorar a “formação em serviço”, concebida como um lucrativo negócio, “[...] não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos”.

Na acepção de Nóvoa (2017, p. 1110), essa tendência é uma expressão de “[...] processos poderosos de privatização da educação”. Não se trata, como no passado, de consolidar escolas privadas como alternativa às escolas, como um projeto de privatização da educação, ou seja, como política de privatização, conduzida “em nome da salvação” da dimensão pública da educação.

Desse modo, o recurso da EaD provocou cisões importantes na formação de professores ao priorizar essa modalidade em comparação às proposições de cursos presenciais. Essa condição de fortalecimento das formações em EaD expressa uma condição contraditória no país. Enquanto a Educação Básica é majoritariamente desenvolvida pelo sistema público de ensino, a formação de professores para esse nível da educação passou a ser realizada com importante aporte do setor privado⁵³ (DOURADO, 2008), predominando em duas importantes regiões, Sul e Sudeste.

Além das cisões provocadas e da contradição engendrada, Mello (2014) aponta que faltam resultados efetivos sobre esses cursos (públicos ou privados) e. Ressalta ainda a desconsideração para o sistema educacional do país, além das discussões sobre a relação entre a formação do professor e o resultado da aprendizagem a partir da década de 1990, que começavam a se apresentar em evidências científicas que repercutem “[...] um momento epistemológico novo na

⁵³ Após 2002, efetivou-se um processo de credenciamento de instituições de educação superior para a oferta de cursos na modalidade a distância, com forte presença da esfera privada. Dourado (2008) afirma que em 1999 havia duas IES credenciadas, e em 2007 esse número passou para 104. O setor privado responde por 59,61% das instituições credenciadas.

investigação e na política educacional, mesmo levando em conta as limitações das avaliações somativas em larga escala” (MELLO, 2014, p. 301).

A formação de professores tem sido um dos aspectos mais frágeis do processo reformador, pois a profissionalização em serviço teve considerável impulso quantitativo, sem um resultado qualitativo considerável. Numericamente, os resultados das avaliações relativas à aprendizagem dos estudantes são apresentados pela perspectiva que refletem as condições e a qualidade da formação. Essa dualidade é um desafio a ser solucionado, especialmente pelo Estado, quanto à incapacidade de instituir um sistema coerente de Formação Docente, Inicial e Contínua, sendo este último elemento o mais crítico da situação atual. Outra dificuldade é definir critérios acerca da eficácia dos cursos, que é mais do que o desempenho dos estudantes, mas as condições objetivas de realização.

É recorrente a referência a cursos de Formação Docente (FREITAS, 2007; DOURADO, 2016a) oferecidos em nível médio e superior que não têm obtido resultados considerados satisfatórios pelos avaliadores no tocante à condição de preparar o trabalhador da educação para assumir efetivamente o trabalho de ensinar os conhecimentos em sala de aula.

Martins (2010) salienta que a política de formação docente, inicial ou contínua, precisa ser considerada como uma questão que se constitui como síntese de múltiplas determinações. Muitos cursos embasados nas diversas teorias educacionais são superficiais, sem permitir aos professores se apropriar adequadamente da teoria e do conhecimento, e assim, poder reconduzir sua prática e compreender a qual educação e sociedade pretendem direcionar o seu trabalho.

O intelectual português Antônio Nóvoa, em entrevista concedida à repórter Paola Gentile (2001), afirma que a Formação de Professores avançou consideravelmente nas últimas décadas, mas não o suficiente. Para Nóvoa (1999; 2017), há mudanças a serem realizadas em relação à prática, às concepções e modelos inovadores, e a formação de professores continua a ser marcada pelo academicismo.

A concepção de educação ao longo da vida, que repercute na Formação Inicial e Continuada de Professores nos moldes neoliberais, precisa ser superada. Destacamos que na virada do milênio a pesquisa em educação ressaltava não ser possível, no campo do ensino, dissociar o conteúdo das formas de abordagem, sendo de fundamental importância considerar a influência de valores e

compromissos éticos dos docentes e da cultura organizacional da escola. Em relação à EaD, não existiam evidências alicerçadas em pesquisas que possibilitassem afirmações confiáveis sobre os resultados do uso dessa modalidade de ensino no processo de formação contínua de docentes (SOUSA SANTOS, 2018).

Quase ao final da primeira década do milênio, Gatti (2008) assinalava que problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de formação contínua, especialmente na área pública, porque os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. O que verificamos em seguida foi a proliferação de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento. Buscou-se com isso suprir aspectos da chamada má-formação anterior, alterando o propósito inicial da educação, que seria o “aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais” (GATTI, 2008, p. 58).

A multiplicação da oferta de propostas de formação contínua, a distância ou não, além de engendrar preocupações sobre a validade e eficácia desses cursos, implementados com ênfase nas competências a serem desenvolvidas, seja pelo professor ou pelo aluno, ainda impõe critérios na escolha, especialmente no que se refere ao docente.

Na perspectiva de Andrade (2017), a Formação Contínua de Professores é uma das estratégias para o desenvolvimento necessário aos docentes no decorrer da sua profissão. Trata-se de uma metodologia que se constitui em múltiplas possibilidades, como capacitações realizadas no interior das escolas, as efetivadas pela universidade, empreendidas por museus, centros culturais e Organizações Não Governamentais (ONGs).

Andrade (2017) enfatiza a contribuição do programa Um Salto para o Futuro, que compõe a grade da TV Escola (canal do Ministério da Educação). As formações são desenvolvidas em uma das faixas de programação do canal, dirigidas especialmente ao aprimoramento de Professores do Ensino Fundamental e Médio, atendendo também a temas de interesse para a Educação Infantil.

Nas Formações Contínuas de professores em EaD, a rede mundial de computadores é a principal responsável pela comunicação entre os seus participantes. Devido à multiplicidade de ofertas de cursos em rede, é preciso

estabelecer critérios que podem contribuir para a difícil tarefa de optar por aquelas com maior possibilidade de êxito entre as ofertas possíveis em favor do aprimoramento de professores e alunos. Almeida e Borba (2018, p. 442) sinalizam que:

A escolha por qual tecnologia usar e, por consequência, a forma de agir desse aluno se relaciona com a familiaridade que ele possui com cada mídia e com o conteúdo matemático que será explorado ao utilizá-la. É certo que os ambientes virtuais e as mídias utilizadas neles (e em conjunto com eles) condicionam suas ações ao se resolver uma atividade proposta.

Em um contexto no qual as tecnologias de informação cada vez mais se tornam presentes na vida das pessoas, as ações de Formação Contínua em EaD podem ser importantes. Na Formação em Serviço, Almeida e Borba (2018, p. 443) lembram que essa possibilidade é marcada “pelo surgimento da perspectiva de que as escolas poderiam (ou deveriam) contar com laboratórios de informática, com a ideia de que as possibilidades apresentadas pelos computadores pudessem contribuir com abordagens inovadoras para a educação”.

A formação através das tecnologia de EaD é defendida por alguns pesquisadores (ALMEIDA, 2010; ALMEIDA; BORBA, 2018) como elemento essencial para uma escola inclusiva, preocupada em educar de modo igualitário e democrático, voltada para as reais necessidades do dia-a-dia, considerando o que se passa no local de trabalho dos professores.

Uma experiência exitosa em Formação Contínua a distância deve estar inserida em um processo permanente de formação profissional e articulada com o projeto pedagógico da escola, de modo a fortalecer o professor como sujeito de sua formação e de sua prática cotidiana. Ações com essa configuração, que consideram a importância das condições em que os professores exercem suas funções (gestão e condições de funcionamento da escola, carreira, contrato, jornada de trabalho, salário), são favoráveis ao êxito ou fracasso da formação (ALMEIDA, 2010).

Nessa direção, a Anfope tem se mobilizado em defesa da:

[...] apropriação dos recursos tecnológicos contemporâneos, tanto na formação inicial quanto nos programas de formação continuada, por considerar que as novas tecnologias não se constituem em propriedade privada de nenhum segmento, ao contrário, pertencem ao conjunto da sociedade e são meios, instrumentos e mecanismos para ampliação da vivência democrática (FREITAS, 2007, p. 1213).

Relembramos a responsabilidade dos docentes pela própria Formação Contínua, e que as formações desenvolvidas em serviço nas instituições educacionais são realizadas em práticas que se configuram em uma aparência de formação (CHAVES, 2008), e o mesmo risco incorre com as tecnologias digitais. A importância de ações presenciais situa-se em uma perspectiva do acompanhamento contínuo do processo formativo, com relação e interação entre formadores, gestores, professores e estudos coletivos.

No que tange aos cursos realizados via tecnologias digitais, ressaltamos que, para que isso ocorra, é necessário estimular a participação do aluno em atividades que permitam ações colaborativas e não apenas que este aja como um sujeito passivo nas ações que ocorrem dentro dos ambientes dos cursos oferecidos a distância (FERREIRA, 2000; 2004; 2006; 2009; ALMEIDA; BORBA, 2018).

Segundo Gatti e Barreto (2009), no início de 2005, o governo federal instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC), com a adesão de universidades inscritas através de projetos, a serem realizados junto aos professores das redes municipais e estaduais. Estes, ao serem aprovados, recebiam do MEC recursos para produzir material publicitário, por exemplo, folders de divulgação, fitas de vídeo, encadernações e outro, utilizados nos cursos ofertados na modalidade a distância e semipresenciais. Os municípios podiam optar por um ou mais desses cursos e em contrapartida deveriam reproduzir o material para os participantes e pagar as horas-aula para o instrutor que formará tutores que repassarão o curso para os demais professores.

No caderno de divulgação da RNFC, a Formação Contínua voltada para Professores da Educação Básica, objetiva contribuir com o desenvolvimento docente e o resultado do ensino e articular com a aprendizagem dos estudantes, mediante a apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos (BRASIL, 2006b).

Nesse processo, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação têm uma vinculação orgânica com as ações de formação inicial e contínua desenvolvidas pelas universidades públicas e comunitárias, comprometidas com o propósito (BRASIL, 2006b) de fortalecer os projetos pedagógicos das instituições escolares da rede pública envolvidas e contemplar a articulação desejada entre universidades e sistemas de ensino.

Os modelos de Formação Contínua em EaD promovidos pelo MEC tinham o objetivo de ampliar a formação dos professores, ou como correção, quando o

docente em atividade não tinha a formação docente. Tratam-se de formações definidas por opções técnicas, ainda que favorecidas com a participação das universidades.

A aproximação entre as IES e a Educação Básica é fator relevante nessas experiências formativas, ainda que se tratem de propostas estruturadas por técnicos, seguindo determinações e modelos desenvolvidos em outras épocas, e que encontram resistência, como o questionamento sobre o impacto que tiveram na ação docente e no ensino.

Direcionados a atender à necessidade ampliada de Formação Contínua de Professores, a RNFC, ideologicamente, propunha o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes, a interação entre os conhecimentos pedagógicos produzidos pelos Centros no desenvolvimento da formação docente e pelos professores dos sistemas de ensino em sua prática docente. Representa políticas estabelecidas para atender o que ficou definido na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, na qual o Brasil se comprometeu a implementar políticas educacionais que envolvessem, além da escola, a família, a comunidade, os meios de comunicação, monitoradas por fórum consultivo coordenado pela Unesco.

A formação profissional docente deve promover a articulação entre conhecimento, seu trabalho e sua cultura como representações da vida, e deve permear o plano curricular da Educação Básica:

A viabilidade desta perspectiva de articulação entre conhecimento, trabalho e cultura na escola básica dependem fundamentalmente do professor e de suas condições objetivas e subjetivas de trabalho. Neste contexto entre a natureza da sua formação e de sua postura perante os sujeitos alunos com sua realidade econômico-social, cultural e da concepção de conhecimento na qual se formou e se educa permanentemente (FRIGOTTO, 2005, p. 82).

Com a aprovação da LDB nº. 9.394/1996, houve a expansão de cursos para formação docente em faculdades, em sua maioria particulares, e nos cursos semipresenciais, como o Curso Normal Superior (CNS) e o Curso Normal a Distância (CND). Contudo, observamos um esvaziamento da qualidade na formação docente:

O discurso da valorização do magistério e sua profissionalização, tem aprofundado a desqualificação e a desvalorização deste profissional. Ao privilegiar a expansão de novas instituições e novos cursos principalmente no setor privado em vez de investimento massivo no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério (FREITAS, 2002, p. 147).

Podemos verificar na problemática apresentada por Freitas (2003) que houve iniciativas do poder público no tocante à formação de professores, mas em seu conjunto têm sido negligente, ou seja, têm evidenciado a lógica neoliberal de desresponsabilização do Estado por essa formação, que deveria ser direito do professor.

Em função dos encaminhamentos para formação de professores, atualmente têm adentrado ao mercado de trabalho profissionais despreparados para assumir responsabilidades. Esse despreparo é assim descrito por Pasqualini (2010, p. 178):

A alienação do trabalhador perante o processo gerará também a alienação no que se refere ao produto, no caso, à formação do indivíduo educando. Assim, se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social.

É necessário que o professor da etapa inicial da Educação Básica tenha consciência de sua função na sociedade capitalista, que vende sua força de trabalho, e apesar de não ser braçal, é fundamental para a manutenção (ou não) do ideário neoliberal que traz, entre outras bandeiras, a privatização como a grande solução para os problemas enfrentados pela sociedade. Nesse sentido, o encaminhamento que vem sendo feito sobre a Formação Contínua de Professores é que estes, como explica Freitas (2003), sejam levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa e pagos na maioria das vezes por eles próprios.

Salientamos que a narrativa presente nos documentos, afeta à valorização dos profissionais da educação, especialmente sobre a Formação Contínua de Professores em Educação Infantil, não contempla o potencial estratégico de impactar os resultados do ensino no país. Convém assinalar, portanto, que não é

valorizado. Por essa razão, os documentos anunciam, mas não se concretizam em função das inconsistências e dificuldades na implementação dessas mudanças.

Não bastam leis, planos, resoluções, diretrizes ou decretos para solucionar um problema histórico no Brasil. Mais do que a elaboração desses documentos, são necessárias ações concretas para aplicar e implementar a lei do papel e efetivá-la na prática. Isso nos remete à elaboração de Marx e Engels (2006, p. 23): de fato, o que temos presenciado é o Estado gerenciando “os negócios” e a educação, que se efetiva como mercadoria.

As decisões pertinentes aos cursos de Formação Contínua são estruturadas como decisões governamentais e seguem modelos desenvolvidos em outras épocas que não contribuem significativamente ao desenvolvimento da prática dos professores em sala de aula.

A institucionalização da formação superior em programas de educação a distância, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias, é hoje o centro da política de formação em serviço. A criação do Programa Pró-licenciatura, em 2005, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto n. 5.800/06, em 2006, institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública de formação (FREITAS, 2007, p. 1210).

A respeito dos princípios e diretrizes para o trabalho de Formação Contínua da rede, o MEC define que se configura em exigência da atividade profissional e deve ter como referências a prática docente e o conhecimento teórico para avançar além da oferta de cursos de atualização e treinamento, devendo estar inserido na rotina da escola, porque representa um componente essencial de profissionalização docente.

As áreas consideradas prioritárias para Formação Contínua de Professores são alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física e gestão e avaliação da educação. Para os professores em exercício, que não possuem a habilitação mínima exigida pelo MEC, foram criados programas de formação a distância como, por exemplo, o ProInfantil⁵⁴ (BRASIL, 2019f), destinado a professores que atuam na Educação

⁵⁴ ProInfantil é um curso a distância, de formação para o magistério, em nível médio, oferecido para professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação, da rede pública ou privada, que não possuem a formação exigida pela Lei 9.391/96, em seu Artigo 62 (BRASIL, 2005b). Ao final do curso, o professor receberá diploma para o exercício da docência somente na Educação Infantil. A legitimidade dos diplomas advém de pareceres emitidos pelos Conselhos Estaduais de Educação das unidades federadas nas quais o ProInfantil é desenvolvido (BRASIL, 2019f).

Infantil, nas creches ou pré-escolas. É oferecido em nível médio e na modalidade normal, com duração de dois anos e habilitação em Educação Infantil.

Outros exemplos de formações desenvolvidas é o “Proformação”⁵⁵ (BRASIL, 2019e), destinado aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem habilitação mínima, ofertado em nível médio, com habilitação para o magistério, e o “Pro-Licenciatura” (BRANDÃO, 2017), voltado aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio que não possuem curso de licenciatura específico na área em que desempenham suas funções.

Apesar das diferentes propostas governamentais arroladas, a Formação Contínua de Professores não está consolidada. E nos locais em que são definidas pelo Estado ou Municípios, comumente se realizam superficialmente, em formato de palestras, seminários, encontros que inviabilizam discussões pontuais e mais aprofundadas sobre a prática docente como possibilidade de recondução e aprimoramento profissional em uma política global de educação.

Nesse âmbito, acreditamos que uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global, ao profissional da educação, é articular a formação contínua à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira. Essa possibilidade corresponde à proposta da Anfope, que concebe a formação de professores enquanto dever do Estado e das instituições contratantes – públicas e privadas – e direito dos professores, e não ao contrário, conforme vem se concretizando nas políticas educacionais atuais, com o aprimoramento profissional empreendido sob a responsabilidade individual e como um dever individual do professor.

Assim sendo, o grande desafio, na seara da formação de professores, é ver implementada uma política de valorização do magistério. Trata-se de um dever do

⁵⁵ O Proformação iniciou sua oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A primeira turma foi implantada em 1999, como um Projeto Piloto, nos Estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, habilitando em julho de 2001 1.323 professores. Em 2000, foram implantados os Grupos I e II, nos Estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins, e foram diplomados mais 22.056 professores. É 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. Nesse mesmo ano, iniciou-se o Grupo III, implementado nos seguintes estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Sergipe, formando em julho de 2004, mais de 6.000 professores. Apesar de o Proformação 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 nos primeiros anos do Ensino Fundamental e/ou classes de alfabetização. O MEC, atento a essa realidade e respaldado no exitoso Programa, a partir de 2004 oferece o Proformação para todas as regiões do país (BRASIL, 2019e).

Estado e um direito dos professores, como política de desenvolvimento em serviço e mediante estudos e análise da prática profissional, treinamento em serviço, amparada em algumas propostas e em uma metodologia da educação a distância com possibilidade de êxito, mas não apenas em EaD. Ressaltamos que embora a Anfope admita a formação contínua a distância, esclarece a necessidade de considerar que “os cursos de EaD requerem um modelo de aprendizagem apropriado a adultos com maturidade e motivação necessárias à autoaprendizagem e possuindo um mínimo de habilidades de estudo” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1148).

Outro aspecto a pontuarmos sobre a metodologia da EaD é a desconsideração das reais necessidades dos profissionais da educação. Raramente o professor é consultado quanto à formação que necessita, apesar do discurso em torno da gestão democrática da escola pública e da participação do professor na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, que poderia ser utilizado positivamente para favorecer que essas decisões coletivas fossem contempladas.

O que temos, de fato, é um grupo de pessoas que determinam aquilo que o professor deve estudar, e quando não há interesses financeiros influenciando as decisões, e favorecer a escolha do formador mais preparado. Todavia, assinalamos ser imprescindível que sejam contempladas as necessidades dos professores, e é importante que uma decisão técnica seja realizada por profissionais que entendam de escola e formação, que contemple as necessidades dos professores para então definir a política e as concepções que informam as propostas de formação de professores.

No processo histórico, os professores foram ignorados e desrespeitados em seu conhecimento e profissão, sobrecarregados por imposições, reformas e mudanças, que os obrigam a se acostumar e se adequar ao que lhes é imposto. Vale lembrar que, historicamente, trata-se de uma categoria que reage e questiona, condição favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento. Em nosso entendimento, quanto mais aprimorada a formação, mais condições tem o profissional de reagir e transformar sua própria prática e as condições de trabalho em sua rede ou escola, o que significa propalar que a Formação Contínua desenvolve professores e crianças.

4.3 SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA EM FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES (2008-2018): A EDUCAÇÃO INFANTIL EM NÚMEROS

Nesta subseção, apresentamos uma sistematização das produções dos programas de pós-graduação *stricto-sensu*⁵⁶ divulgadas pelo sistema de busca bibliográfica intitulado Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁵⁷. A divulgação digital de teses e dissertações elaboradas por pesquisadores nos programas de mestrado e doutorado reconhecidos cumpre uma determinação da Portaria nº. 13/2006, como resposta às manifestações do Conselho Técnico-Científico, que afirma que a produção discente representa mais um indicador educacional a somar-se às publicações seletivas em periódicos especializados.

A Capes tem a importante função na divulgação e no fortalecimento da pós-graduação no Brasil. Sua relevância se confirma por se constituir em um portal de fácil acesso à produção científica em nível de mestrado e doutorado do país, divulgando ao público em geral os resumos e textos completos elaborados como exigência do final de curso de pós-graduação *stricto-sensu*, tornando as investigações acessíveis por meio da internet, o que justifica privilegiarmos essa fonte de pesquisa.

A delimitação do período histórico se faz em função de que nesses anos foram significativos os debates acerca da Educação Infantil, e também consta desse período experiências de Formação Contínua de Professores em Educação Infantil que queremos registrar. Há uma sistematização elaborada por Bianchetti e Fávero (2015) que resultou na publicação de um número especial da Revista Brasileira de Educação sobre os quarenta anos de implantação da pós-graduação, na qual enfatizam a predominância da opção pela formação de professores como uma das principais características das pesquisas e assinalam que,

⁵⁶ Compreende-se por pós-graduações *stricto sensu* os programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso, o aluno obterá diploma (CES nº 24/2002).

⁵⁷ Segundo informações do Portal Capes, o anteriormente denominado Banco de Teses e Dissertações começou a ser alimentado pelo aplicativo Coleta em 1987, e a partir de 1996, continuou a ser atualizado pelo aplicativo eletrônico chamado Cadastro de Discentes.

De outra perspectiva, poder-se-ia trazer para a discussão o principal paradigma que predominou nestes quarenta anos de história da pós-graduação: a formação de professores ou a busca de suprir os quadros docentes das universidades brasileiras com mestres e doutores, formação essa algumas vezes organicamente ligada à formação de pesquisadores (BIANCHETTI; FÁVERO, 2015, p. 3).

A pós-graduação⁵⁸ atende às determinações legais de formar quadros de docentes para o Ensino Superior, conforme disposto no Art. 66 da LDB, Lei nº. 9.394/1996: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e Doutorado” (BRASIL, 1996). No Brasil, as discussões acerca da Formação Continuada de Professores para Educação se ampliaram significativamente a partir dos direitos educacionais garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996.

Nosso objetivo é identificar algumas contribuições dessas pesquisas para a Formação Contínua de Professores da Educação Infantil no decorrer desses onze anos, favorecendo a divulgação da ciência, especificamente afeta à Formação Contínua de Professores em Educação Infantil. Em nosso entendimento, a partir de 2006, a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro, que deu nova redação aos Art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da CF de 1988, e ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, pode ter contribuído para ampliar o interesse sobre a Educação Infantil.

Outros fatos relevantes do período também podem ter mobilizado as investigações, como o reconhecimento da Educação Infantil como direito de todas as crianças e dever do Estado, tornando-a obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos; e com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2009b). Destacamos a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para

⁵⁸ O regime de cursos-pós-graduação no Ensino Superior brasileiro foi definido e regularizado pelo parecer do CFE nº. 977/1965 (BRASIL, 1965), aprovado em 03 de dezembro de 1965. O relato do documento coube ao professor Newton Sucupira (1920-2007), e foi elaborado em 1964, no contexto de Regime Militar. Naquele período, a regulamentação da pós graduação atendia aos interesses das lideranças políticas em promover o desenvolvimento científico e tecnológico no país, o que mais tarde levou à criação de outros órgãos para o financiamento, a fiscalização e o controle dos programas. O documento se constitui, portanto, em um importante registro histórico que explica a separação entre os estudos de *lato sensu* e *stricto sensu* no Brasil. Cabe destacar que, a partir desse parecer, a pós-graduação fará, neste ano de 2020, 55 anos no Brasil.

a Educação Infantil como um documento relevante desse período (BRASIL, 2009d), cuja influência pode ser verificada nas pesquisas posteriores a 2008.

Vale salientar, porém, que a extensão da obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil foi incluída na LDB em 2013, com a Lei nº 12.796/2013, que altera o período de obrigatoriedade escolar, ajustando a redação da LDB em relação à Emenda Constitucional nº 59/2009, estabelecendo o ano de 2016 como prazo final para a universalização do acesso (BRASIL, 2013). Nossa delimitação compreende também o ano imediatamente posterior à Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Emenda Constitucional nº 53/2006.

Compreende também a aprovação da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor e a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que destina à Educação Infantil, alicerçada nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças dos primeiros meses aos 5 anos e 11 meses, após um processo de construção democrático e participativo que contou com contribuições de educadores, especialistas e toda a sociedade.

A BNCC foi normatizada pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL/CNE, 2018), com determinação para entrar em vigor em definitivo nas escolas e creches a partir de 2020, período em que os Estados brasileiros firmaram o compromisso de atuarem, em regime de colaboração com os municípios, para a construção dos currículos dos territórios alinhados à BNCC. A periodização de 2008 a 2018 constitui um tempo de importantes decisões governamentais em relação aos primeiros anos escolares e de objetivos assumidos e em execução, influenciando certamente na definição de objetos de pesquisas nos Programas de Pós-Graduação do país.

O contexto da pesquisa representa um período de ampliação do direito à Educação Infantil⁵⁹. Assim, nesta subseção analisamos as teses e dissertações finalizadas no período compreendido entre 2008 e 2018 para identificar as

⁵⁹ Segundo dados do Inep, o acesso à pré-escola está próximo da universalização, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2017, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na faixa etária adequada a essa etapa, de 4 e 5 anos, o Censo Escolar mostra que o atendimento escolar é de 91,7% (BRASIL/MEC/INEP, 2019).

contribuições dessas pesquisas para o desenvolvimento educacional, em especial das crianças em seus primeiros anos escolares.

O período compreende a ampliação no investimento em Formação Contínua, também para a os professores em Educação Infantil, capaz de influenciar positivamente o resultado educacional dos estudantes. Trata-se de estratégia para reduzir os problemas que afetam a escola, como a baixa pontuação dos alunos em exames internacionais como o Pisa (BRASIL, 2016b; 2019h), por exemplo, que impõe ao país posições baixas e comprometem as negociações em âmbito internacional e o investimento no país, em função do déficit educacional da população jovem, ao atingir a idade produtiva, sem o devido preparo para o mercado de trabalho.

Nesse contexto e perspectiva a Educação Infantil constitui uma etapa essencial ao êxito da Educação Básica, por se tratar das primeiras experiências dos escolares, anos de estudos nos quais se desenvolvem conhecimentos basilares para sua educação e para sua vida. Consideramos que compreender a temática no conjunto de pesquisas afetas à Formação de Professores pode nos dar elementos à valorização da Educação Infantil após o reconhecimento dessa etapa educacional como obrigatória e gratuita.

No Quadro 2, ilustramos como a Formação Contínua de professores tem se constituído objeto de investigação. O resultado repercute a busca no Catálogo Capes, no qual utilizamos quatro palavras-chave como filtros.

Quadro 2 – Formação Inicial e Formação Contínua – 2008-2018

FILTROS	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
Formação de professores (geral)	957	443	1.400
Formação inicial de professores (geral)	51	17	68
Formação contínua de professores – Ensino Fundamental, Médio e Superior	483	165	648
Formação contínua de professores em Educação Infantil	92	15	107
TOTAL	1.583	640	2.223

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no Catálogo de teses e dissertações da Capes.

Apresentamos, no Quadro 2, a produção científica relativa à Formação de Professores no conjunto das elaborações com diferentes ênfases ou metodologias, programas de formação, Ensino Superior, pós-graduação, entre outros, somando 1.400 pesquisas de um total de 2.223 investigações concluídas. Sobre a temática

Formação Inicial de Professores, observamos o total de 68 trabalhos. No tocante à Educação Básica e Superior, computamos 648 trabalhos. Essa diferença sugere maior prioridade, na última década de pesquisas, acerca da Formação Contínua na pós-graduação, que se destaca em relação à Formação Inicial no Brasil.

As pesquisas que mostram investigações relativas à Formação de Professores, ao todo, entre Formação Inicial e Contínua, somam 2.223. Destas, 107 são específicas à Formação Contínua de Professores em Educação Infantil, sendo 92 dissertações e 15 teses, evidenciando que a educação da primeira infância não é tema prioritário (Quadro 3).

Quadro 3 – Distribuição da produção científica por ano

ANO DE DEFESA	DOUTORADO	MESTRADO	TOTAL
2008	0	2	2
2009	1	5	6
2010	1	3	4
2011	4	13	17
2012	1	10	11
2013	0	4	4
2014	2	9	11
2015	1	13	14
2016	1	14	15
2017	3	9	12
2018	1	10	11
TOTAL	15	92	107

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no Catálogo de teses e dissertações da Capes.

No Quadro 3, dos estudos sobre Formação Contínua de Professores em Educação Infantil, 107 produções, observamos que, em 16 trabalhos, os objetivos faziam referência à infância, com especificidade às séries iniciais do Ensino Fundamental. Tais estudos não são efetivamente sobre educação de crianças na primeira infância.

Salientamos, no Quadro 4, que em 2011 houve 4 teses e em 2017 3 teses, representando um avanço em termos de aprofundamento das pesquisas atinentes à Formação Contínua de Professores em Educação Infantil. Considerando que em algumas situações o professor pesquisador desenvolveu uma investigação inicial na dissertação como exigência para a obtenção do título de mestrado e prosseguiu os estudos com vistas ao doutorado, resultou nas teses finalizadas nesse período.

O conjunto soma 107, do qual elegemos 51 estudos (43 dissertações e 8 teses) para análise. As pesquisas selecionadas foram empreendidas entre 2013 e

2018, levando em consideração a aprovação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que ampliou a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, de modo a incluir a pré-escola, determinando como meta a universalização do atendimento de crianças de 4 a 5 anos até 2016 (BRASIL, 2013).

Quanto à distribuição dos estudos selecionados (43 dissertações e 8 teses) por regiões do Brasil, a maioria das pesquisas foram produzidas nas regiões Sudeste e Sul do país, conforme as sínteses apresentadas nos Quadros 4 e 5, respectivamente. Salientamos que nesse período o objeto de pesquisa tornou-se mais presente no conjunto, possibilitando demonstrar diferentes Estados da Federação:

Quadro 4 – Origem das publicações analisadas – Região Sudeste

ESTADO	DOCTORADO	ANO	MESTRADO	ANO	Nº DE ESTUDOS
Espírito Santo			2	2016	4
			1	2017	
			1	2018	
Minas Gerais	1	2015	1	2015	3
			1	2018	
Rio de Janeiro	1	2015	1	2015	4
			1	2016	
			1	2017	
São Paulo	1	2018	1	2013	7
			1	2015	
			2	2016	
			2	2017	
TOTAL	3		15		18

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no Catálogo de teses e dissertações da Capes.

Evidenciamos, no Quadro 4, que dos 51 estudos escolhidos para análise, 18 (36%) foram defendidos em universidades dos Estados da região Sudeste do Brasil, com 15 dissertações e 3 teses. Dessa maneira, essa região aparece com maior número de pesquisas sobre Formação Contínua de Professores em Educação Infantil; e São Paulo tem sete trabalhos. No Espírito Santo, houve quatro dissertações apresentadas na Universidade Federal daquele Estado.

No Estado de Minas Gerais, houve uma tese defendida na Universidade Federal de Uberlândia e duas dissertações, respectivamente, na Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal de Minas Gerais. No Rio de Janeiro, a tese e a dissertação de 2017 foram desenvolvidas na Universidade do Estado do

Rio de Janeiro e as dissertações de 2015/2016 na Universidade Federal Fluminense. Em São Paulo, a dissertação de 2013 foi realizada na Universidade do Oeste Paulista, a de 2015, na Universidade Metodista de São Paulo, e as de 2016, respectivamente, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Universidade Católica de Santos. Em 2017, houve duas investigações, uma dissertação na Universidade Federal de São Carlos e a tese na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente) (Quadro 5).

Quadro 5 – Origem das publicações analisadas – Região Sul

ESTADO	DOUTORADO	ANO	MESTRADO	ANO	Nº DE ESTUDOS
Paraná	1	2016	1	2013	6
	1	2017	1	2014	
			1	2015	
			1	2018	
Santa Catarina			2	2014	7
			2	2015	
			2	2017	
			1	2017	
Rio de Grande do Sul			1	2014	2
			1	2016	
TOTAL	2		13		15

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no Catálogo de teses e dissertações da Capes.

Ilustramos, no Quadro 5, que dos 51 estudos selecionados para análise, 15 (aproximadamente 30%) foram defendidos em universidades dos Estados da região Sul do Brasil, com uma produção de 13 dissertações e 2 teses. Desse modo, essa região aparece em segundo lugar nas pesquisas sobre Formação Contínua de Professores em Educação Infantil, e Santa Catarina é o Estado que apresenta maior número de pesquisas, com sete dissertações.

No Estado do Paraná, as dissertações de 2013, 2014 e 2015 foram defendidas na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e uma dissertação de 2018 na Universidade Estadual de Maringá, e as teses de 2017 na Universidade Federal do Paraná. Em Santa Catarina, cinco dissertações foram aprovadas em instituições de Ensino Superior distintas, sendo, respectivamente: Universidade do Planalto Catarinense, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Vale do Itajaí, Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade da Região de Joinville, e uma de 2015 e outra de 2018, são da Universidade Regional de

Blumenau. No Rio Grande do Sul, as dissertações foram apresentadas na Universidade Federal de Santa Maria.

Ao compararmos as produções dos Quadros 3 e 4, observamos que na região Sudeste o Estado de São Paulo, e na região Sul, o Estado de Santa Catarina apresentam o mesmo número de pesquisas sobre Formação Contínua de Professores em Educação Infantil, somando sete estudos. Em seguida, verificamos o Estado do Paraná, com cinco pesquisas, seguido dos Estados de Espírito Santo e Rio de Janeiro, com quatro trabalhos. A menor produção é do Estado do Rio Grande do Sul, duas dissertações, visto que Minas Gerais aparece com duas dissertações e uma tese.

Na região Nordeste, encontramos estudos em quatro Estados, conforme a síntese apresentada no Quadro 6.

Quadro 6 – Origem das publicações analisadas – Região Nordeste

ESTADO	DOCTORADO	ANO	MESTRADO	ANO	Nº DE ESTUDOS
Ceará			2	2015	2
Maranhão			2	2016	2
Piauí	1	2017	2	2016.	4
			1	2017	
Rio Grande do Norte	1	2018	1	2017	2
TOTAL	2		8		10

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no Catálogo de teses e dissertações da Capes.

Observamos, no Quadro 6, que dos 51 estudos selecionados para análise, 10 (aproximadamente 20%) foram defendidos em universidades dos Estados da região Nordeste do Brasil, com 8 dissertações e 2 teses. O Piauí apresenta três dissertações e o Rio Grande do Norte apresenta duas e uma tese cada um, e Ceará e Maranhão, duas dissertações por Estado. Em Alagoas, Bahia, Paraíba e Pernambuco não localizamos investigações sobre Formação Contínua de Professores em Educação Infantil. No Ceará, os estudos foram realizados na Universidade Federal do Ceará, embora uma dissertação tenha como objeto de pesquisa a Rede Municipal de Ensino de Educação Infantil da cidade de Teresina, Maranhão. No Estado do Maranhã, as duas dissertações são da Universidade Federal do Maranhão. No Piauí e Rio Grande do Norte, os estudos foram, respectivamente, desenvolvidos na Fundação Universidade Federal do Piauí e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Na região Norte, também encontramos pesquisas em quatro Estados, como mostramos no Quadro 7.

Quadro 7 – Origem das publicações analisadas – Região Norte

ESTADO	DOCTORADO	ANO	MESTRADO	ANO	Nº DE ESTUDOS
Amazonas			1	2016	1
Pará			1	2017	1
Rondônia			1	2018	1
Tocantins			1	2018	1
TOTAL	0		4		4

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no Catálogo de teses e dissertações da Capes.

A exemplo da região Norte, na região Centro-Oeste encontramos quatro pesquisas, conforme evidenciamos no Quadro 8.

Quadro 8 – Origem das publicações analisadas – Região Centro-Oeste

ESTADO	DOCTORADO	ANO	MESTRADO	ANO	Nº DE ESTUDOS
Goiás	1	2014	1	2018	2
Mato Grosso do Sul			1	2017	1
Mato Grosso			1	2016	1
TOTAL	1		3		4

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no Catálogo de teses e dissertações da Capes.

No Quadro 8, sintetizamos os quatro estudos (8% dos 51 selecionados) defendidos em universidades dos Estados da região Centro-Oeste do Brasil, onde observamos a aprovação de uma tese e uma dissertação em Goiás, uma dissertação no Mato Grosso do Sul e outra no Mato Grosso. No Distrito Federal não houve investigação publicada sobre Formação Contínua de Professores em Educação Infantil no período analisado (2013-2018). Em Goiás, a investigação em nível de doutorado ocorreu na Pontifícia Universidade Católica de Goiás e a dissertação na Universidade Federal de Goiás. No Mato Grosso do Sul, a pesquisa foi apresentada na Universidade Católica Dom Bosco, e no Mato Grosso, na Universidade Federal de Mato Grosso.

Destacamos a origem dos 51 estudos selecionados para análise sobre a Formação Contínua de Professores em Educação Infantil por regiões do país, explicitando os Estados, a titulação e o número de trabalhos, assim como as universidades onde foram elaborados. Em razão de ser os professores que

trabalham em Educação Infantil, majoritariamente do sexo feminino, investigamos se essa tendência se repete na definição desse objeto de pesquisa.

Dos estudos, sendo 43 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado, 47 trabalhos, ao todo, foram realizados por mulheres e 4 por homens (Quadro 9), evidenciando que a pesquisa é convergente ao gênero no exercício da profissão.

Quadro 9 – Origem das publicações analisadas – Autoria por gênero

REGIÃO DO BRASIL	TOTAL DE ESTUDOS	GÊNERO FEMININO	GÊNERO MASCULINO
Sudeste	18	16	2
Sul	15	15	-
Nordeste	10	9	1
Norte	4	4	-
Centro-Oeste	4	3	1
TOTAL	51	47	4

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no Catálogo de teses e dissertações da Capes.

No Quadro 9, ilustramos que na região Sudeste, dos 18 estudos, 16 foram elaborados por mulheres e dois por homens. Na região Sul, computamos 15 trabalhos, todos de autoras do sexo feminino. Na região Nordeste, das 10 pesquisas, 9 são de mulheres e 1 com autoria de homem. Na região Norte, as 4 dissertações são realizadas por mulheres. E no Centro-Oeste, dos 4 estudos elaborados, os pesquisadores tratam-se de 3 mulheres e 1 homem.

Vale destacar que entre as 8 teses defendidas entre 2014 e 2018, 3 são datadas de 2017, de autoria de pesquisadoras do sexo feminino. Destas, 3 na região Sudeste, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, 2 na região Sul, Paraná, e 2 na região Nordeste, no Piauí e no Rio Grande do Norte, e 1 na região Centro-Oeste, Goiás.

Para analisar as teses sobre Formação Contínua de Professores de Educação Infantil elaboramos o Quadro 10, estruturado de modo a estabelecer as relações entre as pesquisas selecionadas no Banco de Teses da Capes.

Quadro 10 – Síntese das Teses – Seleção para Análise

(continua...)

AUTORIA / TÍTULO / INSTITUIÇÃO / ANO	OBJETIVOS	RESULTADOS
Deovane Carneiro Ribas de Moura Teoria histórico-cultural e Educação Infantil: a experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba – Paraná Universidade Estadual de Maringá – UEM 2018	Identificar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização de programas de formação em uma proposição teórico metodológica de estudos contínuos, a partir de uma experiência com a Formação Contínua de Professores período de 2013 a 2016, no município de Telêmaco Borba, Paraná	Conclusão de que a Formação Contínua de Professores é uma urgência nas redes de ensino, que se apresenta como a possibilidade de favorecer estudos contínuos para a organização da prática educativa. A investigação comprova que os estudos favorecem a avaliação e a recondução da prática e seu aprimoramento. A Teoria Histórico-Cultural contribui, enquanto referencial humanizador, capaz de instrumentalizar os professores para a organização da Educação e das relações de ensino, oferecendo respostas aos anseios e desafios que vivenciamos diariamente na Educação Infantil, possibilitando a busca de uma educação plena a todas as crianças
Edna Aparecida de Oliveira A Formação Contínua de professores da Educação Infantil em Anápolis – GO Universidade Católica de Goiás 2014	Analisar as políticas públicas de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis – GO (1996-2013)	Comprova que as ações de formação em Anápolis – GO, embora sejam de Formação Contínua, tem poucos resultados no que se refere aos profissionais da Educação Infantil. Salienta a necessidade de vincular ao processo de valorização profissional, e que para os professores desta etapa, é recente a Formação Contínua específica para estes profissionais, e que as experiências de formação permanecem organizadas de forma pontual e em ações descontínuas
Polyana Aparecida Roberta da Silva Infância e Educação Infantil: programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil (2004-2010) Universidade Federal de Uberlândia 2014	Compreender o Proinfantil como uma política de formação mediante análise de seus impactos na prática de professores da Educação Infantil	O Proinfantil não pode ser entendido como um curso de formação acadêmica, dadas sua brevidade, descontinuidade e as rupturas no processo de construção de conhecimento: características da política neoliberal vigente, permeada por contradições e desigualdades em sua condição de meio para manter a hegemonia do capital internacional

AUTORIA / TÍTULO / INSTITUIÇÃO / ANO	OBJETIVOS	RESULTADOS
Josiane Fonseca de Barros Formação docente continuada em unidade universitária federal de Educação Infantil: concepções, desafios e potencialidades na UUFEI-Creche UFF Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2015	Conhecer, analisar e refletir sobre as ações e processos de formação docente continuada de Educação Infantil da UFF (2000 a 2012)	A UUFEI, comprometida com sua função de ensino, pesquisa e extensão, é um locus privilegiado para a formação docente inicial (estágio) e a formação continuada, articulando teoria e prática, oferecendo condições para novas ações, pesquisas, reflexões e transformações na esfera da gestão, dos saberes e fazeres da Educação Infantil e das políticas públicas, fortalecendo a identidade docente deste segmento, assim como a concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura
Barbara Raquel do Prado Gimenez Correa O cotidiano do coordenador pedagógico na visão da complexidade: práticas de formação continuada no cenário da Educação Infantil Pontifícia Universidade Católica do Paraná 2016	Analisar reflexivamente os processos de concepção e desenvolvimento do cotidiano do coordenador pedagógico em ação de formação continuada, à luz da complexidade, visionando práticas formadoras na Educação Infantil	Os resultados permitiram considerar que o coordenador pedagógico busca legitimar sua ação em concomitância à nomenclatura que recebe enquanto realiza seu exercício profissional; também evidenciou-se sua identidade como formador de formadores, em processos de ação da/prática educativa continuamente; reconheceu-se a importância da formação continuada para a promoção da qualidade no cenário da EI; identificou-se as possibilidades inovadoras na formação continuada, considerando o pensar da complexidade na perspectiva transdisciplinar; indicou-se como referência o estudo-pesquisa, o vínculo e a identidade profissional como eixos que legitimam o cotidiano dos coordenadores pedagógicos em práticas de formação continuada
Rebeca Ramos Campos de Oliveira Das necessidades de formação docente à formação contínua de professoras da Educação Infantil Universidade Federal do Rio Grande do Norte 2017	Desenvolver um curso de formação contínua orientado por Necessidades da Formação Docente de professores da Educação Infantil/pré-escola	Os resultados do trabalho confirmam a tese de que uma formação contínua para professores de Educação Infantil, que considere as suas necessidades de formação, contribui na superação de dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática pedagógica com crianças.

AUTORIA / TÍTULO / INSTITUIÇÃO / ANO	OBJETIVOS	RESULTADOS
Marise Jeudy Moura de Abreu O diálogo da educação física com a educação ambiental na Educação Infantil: um processo de formação de docentes na rede municipal de ensino de Curitiba Universidade Federal do Paraná 2017	Analisar as práticas pedagógicas dos professores de educação física no desenvolvimento da formação socioambiental cidadã das crianças de Educação Infantil, de quatro a cinco anos, na escola pesquisada	A pesquisa-ação colaborativa, realizada em seis fases, mediante a dinâmica de círculos dialógicos investigativo-formativos, possibilitou as docentes-pesquisadoras reflexões críticas e propositivas sobre os fazeres pedagógicos na educação física em conexão com a educação ambiental na Educação Infantil, visando promover a conscientização cidadã socioambiental das crianças
Maria de Jesus Assunção e Silva Formação continuada de professores de Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente Fundação Universidade Federal do Piauí 2017	Analisar as relações da formação continuada de professoras da Educação Infantil com a prática docente	O estudo constata que as professoras percebem o processo formativo como necessário para a revisitação da prática docente. No tocante à formação continuada que vivenciam, compreendem que se baseia na racionalidade técnica, priorizando o saber fazer. Sobre as aproximações e/ou distanciamentos da formação continuada com as demandas da prática docente, os dados mostram que há necessidade de se organizar essa formação a partir da realidade das práticas docentes, de modo a contribuir com o desenvolvimento integral da criança. Em relação às contribuições da formação continuada para revisitação do ser professor, conclui que, se a formação for gerada das necessidades dos professores, tendo como princípios a reflexão crítica, a colaboração e o engajamento, propiciará a reelaboração da prática docente
Marlizete Cristina Bonafini Steinle Avaliação na Educação Infantil: decorrências da formação continuada de duas professoras Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho 2018	Analisar o entendimento teórico-prático das professoras pré-escolares sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil originado da formação continuada	A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é uma atividade educacional em construção no trabalho pedagógico das professoras pré-escolares, além de pouco discutida nos cursos de formação inicial, colaborando com equívocos teórico-metodológicos. Para a mudança dessa configuração poderá colaborar a institucionalização de políticas públicas de formação continuada que instrumentalize as professoras para a consolidação de uma avaliação mediadora, uma vez que esta respeita as especificidades da infância e promove um processo educacional com mais sentido para a criança.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base no Catálogo de teses e dissertações da Capes (2013-2018).

No Quadro 10, confirmamos que a produção científica sobre Formação Continuada de Professores de Educação Infantil, publicada entre 2014 a 2018, disponível no Banco de Teses da Capes, como pontuamos, contou com 8 estudos, dos quais 3 aprovados em 2017, 2 em 2014, 1 em 2015, 1 em 2016 e 1 em 2018. O teor investigativo centra-se nas políticas públicas (municipal e estadual), nas ações/processos e necessidades da formação docente, nas contribuições que a Formação Contínua pode proporcionar à prática docente e na avaliação da aprendizagem na Educação Infantil.

Os referidos estudos foram desenvolvidos a partir de pesquisas de abordagem qualitativa, com o intuito de compreender como está sendo construído o processo de formação de professores para a Educação Infantil, analisar as políticas públicas, as ações e os processos, assim como as práticas pedagógicas e as relações da Formação Contínua com a prática docente, incluindo a avaliação da aprendizagem afetas a esse segmento da educação brasileira.

Os sujeitos e campos de estudo foram, majoritariamente, as professoras, participando das pesquisas outros profissionais (gestores municipais, diretoras, coordenadoras pedagógicas) atuantes em instituições da Educação Infantil da cidade de Anápolis, Goiás; de Minas Gerais, de Natal, de Curitiba, de Teresina, no Piauí, e de Cornélio Procópio, no Paraná, e também professores, professoras / bolsistas, coordenadoras pedagógicas e coordenadora geral da Unidade Universitária Federal de Educação Infantil, a Creche Universidade Federal Fluminense, do Rio de Janeiro.

Dessas pesquisas, destacamos as realizadas nos Estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte, a primeira intitulada Formação docente continuada em unidade universitária federal de Educação Infantil: concepções, desafios e potencialidades da Formação de professores em Educação Infantil e as necessidades de formação contínua. Essa seleção de investigações deve-se à correlação com nossa tese.

Na pesquisa elaborada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, defendida por Josiane Fonseca de Barros, com recorte temporal entre 2000 e 2012, a fundamentação teórico-metodológica pautou-se no materialismo histórico e dialético, assim como nos conceitos da análise institucional. Os instrumentos metodológicos utilizados para a produção de dados consistiram em estudo da produção de conhecimento na e da Unidade Universitária Federal de Educação

Infantil, estudo dos documentos sobre as ações de formação docente continuada e entrevistas semiestruturadas com professores e bolsistas, coordenadoras pedagógicas e coordenadora geral da Unidade.

Barros (2015) orientou as análises transversais dos dados coletados através de seis eixos temáticos: concepções de infância; Formação Contínua de Professores (concepções, planejamento e ações), circulação de discursos e saberes docentes; ensino, pesquisa e extensão na formação e na prática docente; identidade institucional; e relações interinstitucionais e interpessoais. Norteado pela concepção emancipadora de educação⁶⁰, que também está relacionada a avançar nas condições de trabalho, desenvolver autonomia e valorização profissional. Esse estudo reivindica, especificamente, o desenvolvimento profissional e pessoal integral com abertura de concurso público específico para o cargo de professores do ensino básico, técnico e tecnológico, para a composição e ampliação do quadro docente permanente das unidades de Educação Infantil.

Na conclusão desse estudo de caso, Barros (2015) afirma que a instituição de Educação Infantil, comprometida com sua função de ensino, pesquisa e extensão, é um locus privilegiado para a formação docente inicial (estágio) e a Formação Contínua, articulando teoria e prática, oferecendo condições para novas ações, pesquisas, reflexões e transformações na esfera da gestão, dos saberes e fazeres da Educação Infantil e das políticas públicas, fortalecendo a identidade docente dos profissionais da Educação Infantil, assim como a concepção de criança, como sujeito de direitos e produtora de cultura.

Na pesquisa aprovada pela Universidade do Estado do Rio de Grande do Norte, Rebeca Ramos Campos de Oliveira realizou um curso de formação contínua orientado por necessidades da formação docente de professoras da Educação Infantil (pré-escola), em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na zona leste da cidade de Natal (RN). Inscreveu-se na abordagem qualitativa, utilizou-se das metodologias estudo de caso e pesquisa-ação e, para a coleta de

⁶⁰ Segundo Barros (2015), a perspectiva gramsciana de educação omnilateral entende a formação inicial e contínua dos docentes como uma integração de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista/filósofo/intelectual. Com a possibilidade de um saber fazer sólido, teórico, prático, inteligente, político e criativo, esta perspectiva de formação docente permite agir em contextos desafiadores e complexos, exige reflexão e atenção dialogante e dialética com a própria realidade, onde o cuidar e o educar, dimensões indissociáveis na educação infantil, passam ser amparadas pela ética, pela alteridade e pela responsividade.

dados, vários instrumentos: questionário, entrevista semiestruturada, observação participante, notas de campo, diários de aula e análise documental.

A pesquisa realizada por Oliveira (2017) teve duas etapas de análise de dados (Análise de Conteúdo). Na primeira, a autora constatou que no cuidado e educação das crianças as professoras vivenciavam necessidades formativas em vários aspectos: no planejamento das atividades didático-pedagógicas; no desenvolvimento da prática pedagógica nos eixos da oralidade, leitura, escrita, linguagem matemática e múltiplas linguagens; no apoio à própria formação docente; na compreensão do pensamento de crianças pré-escolares; no atendimento individualizado, sobre regras e limites, a todas as crianças, particularmente, aquelas com necessidades educacionais especiais; na relação família x escola; na melhoria da utilização de espaços físicos inadequados; na melhoria da prática pedagógica, apesar da escassez de materiais.

A partir da análise inicial, para dar continuidade ao estudo, a autora identificou a tríade “Linguagem oral, leitura e escrita”, como temática da formação contínua, que intitulou “Ação didático-pedagógica para construção de práticas de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil/pré-escola” e, como categorias do tema determinou os conteúdos programáticos da formação, quais sejam: concepções de criança, infância e cultura; planejamento na Educação Infantil/pré-escola; construção/elaboração de atividades escolares; alfabetização e letramento; psicogênese da língua escrita; linguagem oral; leitura e produção de textos.

Os procedimentos metodológicos utilizados por Oliveira (2017) foram a realização de sessões reflexivas de leitura, observação participante e da articulação teoria-prática, desenvolvidos em observações e encontros quinzenais. A avaliação, como processo contínuo da formação, realizou-se via registros em diários de aula, reconstrução de planejamentos e práticas e do diálogo compartilhado nos encontros de formação. A autora enfatiza que, de acordo com as professoras participantes do curso, a ação formadora foi bem avaliada, destacando-se um progresso evidente nos conhecimentos teórico-metodológicos, além da superação de dificuldades no planejamento, nas práticas de oralidade, leitura e escrita com crianças e na construção das chamadas “atividades para casa”.

Em sua pesquisa, Oliveira (2017) confirma sua tese de que a formação contínua para professores de Educação Infantil, se considerar as necessidades de formação dos docentes, de fato, contribui na superação de dificuldades encontradas

no desenvolvimento da prática pedagógica com crianças da Educação Infantil/Pré-Escola.

Sobre as dissertações, considerando que no período 2013-2018, no Banco de dissertações da Capes, selecionamos 43 pesquisas sobre Formação Contínua de Professores de Educação Infantil para uma análise sintética da produção. A partir dessa análise, entre os primeiros 06 estudos, observamos a presença de: a) 1 estudo direcionado para as “práticas avaliativas da aprendizagem na Educação Infantil, de 2015, realizado na rede municipal de ensino de Teresina; b) 2 trabalhos voltados para “as políticas públicas de formação continuada”, efetuados, respectivamente, em 2015 e 2016, na rede municipal de ensino de Itajaí, Santa Catarina, em 2010 e 2013, e na rede municipal de educação de Goiânia, Goiás, em 2010 e 2016); e c) 03 (três) pesquisas relacionadas à Formação Contínua de Professores e Práticas Pedagógicas, concluídas em 2014, em uma escola da rede pública municipal de São Luís, no Maranhão, entre 2009 e 2011, e dois em 2016, apresentados em centros municipais de Educação Infantil no Estado do Piauí.

Entre os 37 trabalhos restantes, identificamos 9 pesquisas direcionadas a conhecer, e ou investigar as concepções, os enunciados, as percepções, os sentidos, os significados e/ou representações sociais dos professores sobre as ações, atividades ou iniciativas de Formação Contínua para a Educação Infantil, assim como as contribuições e interferências que essa formação traz para eles no exercício da prática pedagógica educacional. Esses estudos foram realizados, respectivamente, como informamos a seguir.

No Paraná, em 2015, um trabalho analisou a relação entre as representações sociais de 57 professores atuantes em Centros de Educação Infantil, Regional de Ensino de Boa Vista, no município de Curitiba, sobre a Formação Contínua e as políticas de formação.

No Rio Grande do Sul, identificamos em 2016, 1 estudo cujo objetivo era compreender como os professores de uma escola de Educação Infantil, de Santa Maria, percebem os vínculos afetivos entre sua atuação com crianças e na sua auto (trans)formação permanente.

Em Santa Catarina, em 2017, 1 elaboração visou conhecer as concepções de 59 professoras da Educação Infantil sobre as ações de Formação Contínua oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, bem como suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem.

No Espírito Santo, em 2017, 1 pesquisa tratou de compreender os enunciados docentes sobre o brincar nos encontros formativos em um CMEI, situado no Município da Grande Vitória, durante o ano de 2016; outro trabalho, de 2018, investigou os sentidos atribuídos pelos professores à sua trajetória de formação, articulada com a participação em um projeto de Formação Contínua promovido por uma rede municipal de ensino, no período de 2002 a 2016);

Investigações realizadas no Estado do Rio de Janeiro, sendo 1 em 2015, teve como objetivo analisar e conhecer os sentidos que as professoras e os professores atribuem às atividades de Formação Contínua das quais participam na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Outra em 2016, visando discutir os percursos formativos e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil, buscando capturar, nas vozes de 5 professoras da rede municipal de Itaboraí, sentidos e contribuições da Formação Contínua para a sua prática pedagógica.

No Rio Grande do Norte, 1 pesquisa finalizada em 2016 objetivou compreender e descrever a representação social dos professores de Educação Infantil de Angicos acerca da Formação Contínua, analisando, sobretudo, de que maneira essa representação interfere na sua prática educativa, delineando ainda as motivações que encontram para participarem das referidas formações.

Ainda no Rio Grande do Norte, destacamos uma elaboração realizada em 2018, desenvolvida na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, realizada por Marcia Nubia da Silva Oliveira, intitulada A Formação Contínua e sua significação para professoras de Educação Infantil. O objetivo foi analisar os sentidos e significados constituídos por professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Mossoró, no Rio Grande do Norte. Fundamentado na Psicologia Sócio Histórica e no materialismo histórico e dialético, proposto por Marx e Engels, cujo principal teórico é Lev S. Vigotski, o instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista reflexiva. Como resultado, defende que as professoras sentem necessidade da constância de planejamento e pesquisa, de conversar com os seus pares, de se relacionar com o outro mais experiente. Quanto às atividades de formativas, a narrativa das professoras incita reflexões sobre as relações entre as instâncias dos governos federal, estadual e municipal sobre como as atividades de Formação Contínua devem ser contextualizadas com as realidades locais.

Ao darmos continuidade à análise, entre os 28 estudos restantes, observamos a predominância de 12 dedicados a analisar, conhecer, investigar os processos e trajetórias de Formação Contínua de Professores para a Educação Infantil realizados em vários Estados do país, descritos a seguir.

No Paraná, 1 trabalho do ano de 2014, sobre processos formativos em serviços de profissionais da rede municipal de ensino de Curitiba; outro do Rio Grande do Sul, de 2014, afeto à trajetória formativa de tutora do Programa Pró-Letramento de Santa Maria.

Em Santa Catarina, destacamos 3 pesquisas, sendo 2 em 2014, sobre trajetórias de Formação Contínua de Professores para a Educação Infantil das redes municipais de Lages e Florianópolis; e 1, em 2017, sobre o processo de Formação Contínua de Professores para a Educação Infantil nos municípios da Associação de Municípios da Região de Laguna.

No Estado do Espírito Santo, foram 2 elaborações em 2016, Formação Contínua de Professores para a Educação Infantil no município de Serra e de educadores que atuam em assentamentos da Reforma Agrária.

Em Minas Gerais, 1 trabalho sobre a Formação Contínua de Professores para a Educação Infantil realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, na gestão administrativa 2013-2016.

Em São Paulo, em 2017, um trabalho versou sobre Formação Contínua de Professores para a Educação Infantil realizado pela Secretaria de Educação da rede municipal de ensino de Sorocaba, após a Lei nº 12.796/13.

No Mato Grosso do Sul, 1 trabalho sobre o processo de Formação Contínua de Professores para a Educação Infantil de uma Escola de Tempo Integral, situada em Campo Grande.

Em Rondônia, um trabalho de 2018 sobre Formação Contínua de Professores para a Educação Infantil Integral nas escolas do Município de Ariquemes e Tocantins, e 1, em 2018, com o mesmo objeto no município de Carrossel, em Palmas.

Destacamos uma das pesquisas empreendidas no Espírito Santo e uma elaborada no Tocantins. A dissertação Narrativas de Professoras de Educação Infantil: revisitando suas trajetórias pessoais e profissionais em momentos de formação contínua, de Alexandra Maria Vieira Rangel, em 2016, na Universidade Federal do Espírito Santo, investiga as possibilidades de as narrativas de

professoras de Educação Infantil potencializar os processos de Formação Contínua em um Centro Municipal de Educação Infantil, no município de Serra, no Espírito Santo. Participaram do estudo 24 professoras, duas pedagogas e uma diretora, e os dados foram produzidos via entrevista narrativa, observação participante e registro em diário de campo.

Na análise dos documentos oficiais que normatizam a Formação Contínua, a partir das tensões existentes entre esses documentos e as narrativas das professoras, da identificação dos sentidos sobre a Formação Contínua e dos indícios de desenvolvimento profissional das professoras durante o processo formativo Rangel (2016) chega a conclusões importantes. As narrativas das professoras se mostram um instrumento fundamental para potencializar os processos de Formação Contínua no interior do CMEI, entretanto, nos documentos que normatizam a formação a autora identificou haver uma constante tensão entre a necessidade das professoras e o que é proposto pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, nas políticas de Formação Contínua, há necessidade de se envolver as professoras nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de formação e, principalmente, a ampliação dos espaços/tempos de Formação Contínua tendo as narrativas das professoras e a escola como lócus de formação.

O estudo de caso A formação contínua de docentes do Centro Municipal de Educação Infantil Carrossel: na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade, defendido em 2018 na Universidade Federal do Tocantins por Josivania Sousa Costa Ribeiro, contextualiza a Formação Contínua de docentes do centro e verifica se a iniciativa contempla os fundamentos epistemológicos da complexidade e da transdisciplinaridade.

A pesquisa desenvolvida no CMEI Carrossel, localizado em Palmas, teve a participação de 28 docentes e três profissionais da equipe de suporte pedagógico. A coleta de dados utilizou as técnicas da análise documental, observação e entrevista semiestruturada. No estudo, Ribeiro (2018) considerou duas amostras: a primeira, abrangendo toda a população pela técnica da observação e, a segunda, elegendo 9 docentes para a entrevista semiestruturada, tendo como critério a participação de um professor por turma. Para a organização e interpretação dos dados utilizou a triangulação e os pressupostos da análise de conteúdo categorial temática.

No tocante à Formação Contínua, Ribeiro (2018) observou que ainda prevalece uma formação com características do paradigma tradicional, conforme

assinalado pelos participantes ao demonstrarem serem considerados objetos do processo formativo e também não serem consultados de suas necessidades formativas. Para a autora, evidenciam-se, assim, alguns aspectos que necessitam ser ampliados ao processo formativo com vistas a uma educação mais integrada e humana, que considere os docentes sujeitos protagonistas do processo, compreenda os docentes como seres multidimensionais, atenda as necessidades formativas dos docentes, oportunize a formação em serviço e reorganize o tempo destinado à formação.

Como resultado de sua investigação, Ribeiro (2018) caracteriza a Formação Contínua de Professores na perspectiva dos fundamentos epistemológicos da complexidade e da transdisciplinaridade como modo de desenvolver de maneira mais integrada e humana.

Analisamos ainda as últimas 16 dissertações desse estudo, que têm como objeto de investigação os cursos, projetos e programas de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil (FCPEI), sendo distribuídas como apontamos na sequência.

Em Minas Gerais, no ano de 2015, uma dissertação discute as possibilidades que a EaD oferece à Formação Contínua de Professores para a Educação Infantil. A análise se realiza sobre um curso de extensão em rede pública e privada de Juiz de Fora, oferecido para 13 cursistas e seis formadoras. No Rio de Janeiro, no ano de 2017, um trabalho discute a autoformação e Formação utilizando recursos audiovisuais em unidade escolar da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro durante o ano de 2016.

No Estado de São Paulo, identificamos cinco estudos, um em 2013, que versa sobre curso de aperfeiçoamento em EaD, em linguagem musical no curso da Universidade do Oeste Paulista; um em 2015, sobre o Projeto Estratégico de Ação, que compõe a Formação Contínua de Professores ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para professores de Educação Infantil da rede pública municipal; duas pesquisas, datadas de 2016, uma que analisa os cursos de Formação Contínua para os professores da Educação Infantil entre 2010-2014 pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas; e a outra o curso para 24 egressos do programa Parfor e profissionais das escolas de Educação Infantil de Santos. De 2017, o trabalho apresenta e discute programas de Formação Contínua de

Professores da Educação Infantil na rede pública municipal de ensino de Limeira, no período de 1996-2012.

No Paraná, analisamos uma dissertação do ano de 2018, cuja pesquisadora, Moura (2018), é integrante do GEEI do qual participamos. O trabalho apresenta reflexões importantes, identificando as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização de programas de formação através de estudos contínuos a partir de uma experiência com a Formação Contínua de Professores no município de Telêmaco Borba. A pesquisa, além da importância da experiência relatada, possui imagens que representam que a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil desenvolve professores e crianças.

Em Santa Catarina, destacamos uma dissertação em 2015, afeta às contribuições do Programa Institucional Arte na Escola para dez professoras de Educação Infantil da rede municipal de Indaial; de 2018, evidenciamos o trabalho direcionado a compreender as implicações da hora-atividade como um tempo e espaço de Formação Contínua de professores para a Educação Infantil na rede municipal de ensino de Blumenau.

No Ceará, separamos um trabalho de 2015, o qual analisa a relação Formação Contínua de Professores para a Educação Infantil ofertada pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Eixo da Educação Infantil do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as práticas pedagógicas de professoras de creche e pré-escola em um município cearense.

No Maranhão, evidenciamos um estudo de 2016 que analisa as condições objetivas para o desenvolvimento dos cursos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) na Universidade Federal do Maranhão.

Entre as elaborações selecionadas no Amazonas, em 2016 foi finalizada uma dissertação que investigou as inovações metodológicas para a Formação Contínua de Professores tendo como campo de investigação o Curso de Especialização em Educação Infantil, modalidade EaD, desenvolvido no Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços (CEFORT) para as redes públicas de ensino. Evidenciamos entre as elaborações, uma no Estado do Pará, de 2017, que identifica as principais contribuições de um Centro de Formação Contínua de Professores para a Educação Infantil, em nível de aperfeiçoamento, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, realizado com duas professoras, uma atuando como coordenadora pedagógica e uma gestora do município de Castanhal.

Em 2018, uma investigação do Estado do Mato Grosso versou sobre Formação Permanente centrada na escola e sua importância para os professores a partir das experiências nos grupos de estudos e nos espaços formativos das escolas públicas da rede municipal de Educação Infantil de Primavera do Leste.

No conjunto das elaborações selecionadas para análise nesta sistematização, ressaltamos três investigações cuja categoria de análise refere-se a projetos e programas de Formação Contínua de Professores em Educação Infantil. O primeiro é o estudo realizado em Castanhal, no Pará, e o de Primavera do Leste, no Mato Grosso, o primeiro intitulado: “Formação de professores da Educação Infantil: a experiência de um curso de formação continuada”, concluído em 2017 na Universidade Federal do Pará, por Flavia Costa do Nascimento, que se propôs identificar as principais contribuições de um curso de Formação Contínua de Professores de Educação Infantil, em nível de aperfeiçoamento, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural para efetivação de mudanças nas concepções e práticas dos/as professores/as participantes do município de Castanhal.

Nascimento (2017) fundamentou-se, principalmente, nas proposições de Vigotski e nos Marcos Legais referentes à Educação Infantil. A autora dividiu a pesquisa em duas etapas: no primeiro momento, realizou a análise documental de quatro questionários semiabertos, aplicados pela coordenação do programa às professoras cursistas o final do curso. Na segunda etapa, realizou uma pesquisa empírica com duas professoras, uma coordenadora pedagógica e uma gestora, produzindo as informações com os dados obtidos em uma entrevista semiestruturada aplicada às participantes.

Por meio da análise dos dados, Nascimento (2017) identificou os impactos do curso nas mudanças de concepções e práticas das professoras participantes, e os resultados evidenciaram que o curso desenvolveu as concepções de criança, de Educação Infantil e a ação do professor. Em suas considerações finais, afirma que contribuiu para a modificação em suas práticas pedagógicas, considerando-as em suas funções, de professoras, coordenadora e diretora.

A segunda investigação que evidenciamos foi intitulada “Formação de Professores centrada na escola: uma reflexão sobre a experiência nas escolas de Educação Infantil da rede pública municipal de Primavera do Leste (SILVA, 2018), Mato Grosso, como assinalamos. O objetivo do pesquisador Paulo Sergio da Silva foi compreender o desenvolvimento da formação permanente, centrada na escola, e

sua importância para os professores por meio de experiências em grupos de estudos e nos espaços formativos das escolas públicas da rede municipal de educação Infantil de Primavera do Leste, Mato Grosso. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que participaram do processo como orientadores da formação, mas que ao orientar seus pares também se desenvolveram nas trocas de saberes, tanto teóricos, quanto na experiência prática.

Ao utilizar o método dialético na perspectiva de Paulo Freire, Silva (2018) investigou a realidade social e analisou os projetos das escolas, evidenciando, ao final do estudo elaborado ao longo dos dois anos em que se estendeu a pesquisa, uma evolução no aprimoramento dos profissionais em formação, sobretudo afeto às concepções teóricas como condição para compreender a prática educativa. Das respostas apresentadas pelas professoras entrevistadas, o autor destaca que alguns registros confirmam que a formação centrada na escola é essencial ao desenvolvimento docente, pois contribui com a prática e impacta os resultados do ensino.

A terceira pesquisa, de autoria de Deovane Carneiro Ribas de Moura, trata-se de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Profa. Dra. Marta Chaves, pesquisadora reconhecida em nível nacional e internacional por suas pesquisas em Educação Infantil, por liderar um dos maiores grupos de pesquisa sobre o tema. Intitulada Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: a Experiência de Formação Contínua no Município de Telêmaco Borba – Paraná, investigou as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização de programas de formação em uma proposição teórico metodológica de estudos contínuos, em uma experiência com a Formação Contínua de Professores período de 2013 a 2016 no município de Telêmaco Borba, Paraná.

O estudo de caráter exploratório (MOURA, 2018) contribui com as reflexões acerca da Formação Contínua de professores considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Identifica as contribuições desse referencial teórico aos professores na realização de seu trabalho.

O destaque às três pesquisas são as evidências iniciais, no conjunto das elaborações entre os anos de 2008 e 2018, do potencial de desenvolvimento da Formação Contínua de Professores em Educação Infantil. Na subseção a seguir, ampliamos o debate através de uma análise sobre a síntese das conclusões

identificadas no conjunto de pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, o qual assinala que a formação contínua não se trata simplesmente de um direito dos profissionais, mas um espaço privilegiado para o aprimoramento decente e aquisição de conhecimento que fortalece a construção da identidade profissional docente, desenvolvendo-se de modo a articular teoria e prática, e portanto, constitui estratégia de desenvolvimento para professores e crianças.

4.4 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE

Após as evidências da pesquisa apresentadas no item anterior, nesta subseção analisamos alguns destaques nos estudos que fizeram parte dessa sistematização. Elaboramos uma síntese das principais conclusões sobre como a Formação Contínua se institui no processo de desenvolvimento dos professores em Infantil.

A Formação Contínua de Professores em Educação Infantil desenvolve professores e crianças, como pontuamos, ao concretizar esse direito dos profissionais; contempla um espaço privilegiado de aquisição de conhecimento para aprimorar profissionalmente e contribuir para a valorização, reconhecimento social e favorecer a sua identidade docente, potencializando sua condição de trabalho ao articular teoria e prática.

Nessa direção, assinalamos que as políticas públicas devem ser comprometidas com as necessidades formativas do professor e a realidade da prática docente e possibilitar a superação das dificuldades e descontinuidades, observadas até o momento com relação à Formação Continuada de Professores para a Educação Infantil, de modo a contribuir para o desenvolvimento das crianças pequenas e também dos professores.

Para melhor compreensão da produção inventariada, assim como da parte analisada nesta subseção, realçamos que muitos fatores contribuíram para o aumento significativo das pesquisas sobre a Educação Infantil. Um fator que devemos considerar é o reconhecimento de que a educação se inicia nos primeiros anos de vida e que a legitimidade do direito da criança à educação depende,

principalmente, de repensar a formação docente, que não pode se manter estagnada, mas estar em contínuo aprimoramento para contribuir com o desenvolvimento das potencialidades infantis.

Esse reconhecimento inicia-se com um movimento que mobilizou gestores da educação do mundo todo a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989. E no Brasil, conforme explicitamos nesta pesquisa, passa pela elaboração de ampla legislação, que hoje justifica a quantidade e a valorização de estudos relativos à formação de professores encontrados nas mais diferentes áreas do conhecimento, nos trabalhos divulgados pela Capes no período 2008-2018 em diferentes programas de pós-graduação.

No que diz respeito à produção do conhecimento científico sobre a Formação Continuada de Professores em Educação Infantil, outro fator que pode ter contribuído para a expansão dos trabalhos levantados no Banco de Teses e Dissertações da Capes são os estudos contemporâneos realizados com base em pesquisas desenvolvidas nas áreas da Economia, Psicologia Cognitiva e da Neurociência. De certa forma, esses estudos contribuíram também para a produção de documentos de internacionais elaborados por gestores do Banco Mundial (BM), que passaram a direcionar as políticas públicas de diversos países em todo o mundo globalizado.

No ano de 2010, por exemplo, o Banco Mundial criou um guia referente ao Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI). Na apresentação inicial, afirma responder à crescente procura, entre gestores de projeto, por aconselhamento e apoio que facilitem o diálogo político sobre o tema do DPI. Seu objetivo é orientar os países em decisões relevantes sobre a melhor forma de investir no DPI no contexto da economia local e das prioridades nacionais.

Esse guia faz uma defesa dos investimentos na primeira infância, justificando a necessidade de ampliar os investimentos para que cheguem, ao final da primeira infância, saudáveis física, cognitiva, linguística e socioemocionalmente, para usufruírem plenamente das oportunidades nos setores de educação e saúde e tornarem-se membros produtivos da sociedade:

Deveriam (1) ser saudáveis e bem nutridas, (2) confiar plenamente nos cuidadores e ser capazes de interagir positivamente com os membros da família, colegas e professores, (3) ser capazes de se comunicar em sua língua nativa com colegas e adultos, e (4) estar preparadas para aprender ao longo de toda a escola primária. (NAUDEAU *et al.*, 2010/2011, p. 5).

O investimento em DPI é tido como um dos mais relevantes socialmente, que em curto prazo é traduzido em economia significativa de custos e em eficiência nos setores da saúde e educação. Segundo o guia, a discussão de política e projetos de desenvolvimento da primeira infância deve ter como pressuposto que as crianças carentes ou desfavorecidas têm menor oportunidade e probabilidade de atingir etapas importantes.

Assim, é indicada pelo Guia de DPI a implementação de estratégias que possibilitem reduzir a exposição da criança a múltiplos fatores de risco, como o acesso aos serviços básicos de água e saneamento impróprios, e aos serviços de saúde e nutrição inadequados. Esses fatores, em seu conjunto, quando modificados, favorecem o desenvolvimento da criança e suas condições de vida, especialmente quando os pais possuem baixos níveis de escolaridade, e o acesso a creches e pré-escolas de qualidade é mais significativo ao seu desenvolvimento.

Os estudos se amparam na abordagem do desenvolvimento humano, enfatizando aspectos econômicos do desenvolvimento na primeira infância, com atenção especial à área de educação e se fundamentam nas assertivas do estadunidense James Heckman, vencedor do Nobel de Economia em 2000, que se tornou conhecido e admirado não somente nessa área, mas nos assuntos a que tem se dedicado. Heckman postula que investimentos na primeira infância (de 0 a 5 anos de idade) são eficazes na redução da desigualdade social por tratar-se da fase de vida que, de fato, possibilita mudanças que possam tirar as pessoas da pobreza.

A nota 1.1 do guia do BM destaca que:

As habilidades desenvolvidas na infância formam a base para o aprendizado futuro e o sucesso no mercado de trabalho. O DPI aumenta a capacidade da criança de aprender, de trabalhar em grupo, de ser paciente e desenvolver outras habilidades que são a base da aprendizagem formal e da interação social no ambiente escolar e fora dele (NAUDEAU *et al.*, 2010/2011, p. 15).

Podemos verificar que há uma expectativa de que os Estados Nacionais se atentem à importância do investimento em EI como fator essencial ao DPI, por ser

essa a etapa prioritária para a formação do indivíduo, período que agrega anos iniciais e basilares para o desenvolvimento posterior, no sistema de educação formal e para a vida.

A segunda publicação do BM, datada também de 2011, portanto entre os anos iniciais do período em que selecionamos as pesquisas do portal Capes (2008-2018), é o Relatório intitulado Educação Infantil: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil (EVANS; KOSEC, 2011, p. 9), “[...] centrado nos esforços e inovações extraordinários demonstrados pelos responsáveis por políticas de desenvolvimento da primeira infância em todo o Brasil”.

O Relatório é organizado por analistas do BM responsáveis por políticas de desenvolvimento da primeira infância, traduzido e editado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Foi divulgado no Brasil como recurso de trabalho para gestores públicos da área de educação, visando a esclarecer as estratégias eficazes que garantem o acesso de todas as crianças brasileiras à creche e à pré-escola como condição para uma formação competente nas etapas escolares seguintes.

Segundo o Relatório:

A Educação Infantil pode ter impactos positivos duradouros sobre as crianças, com benefícios que superam em muito os custos. Mas a qualidade é crucial. Evidências dos Estados Unidos, Argentina, Chile e outros lugares têm mostrado impactos positivos da Educação Infantil no longo prazo. Essas evidências são agora complementadas com dados do Brasil, mostrando os impactos positivos da Educação Infantil – particularmente da pré-escola – no desenvolvimento cognitivo no curto prazo, nos níveis de aprendizado (medidos por avaliações externas) no médio prazo, e na escolaridade e renda no longo prazo (EVANS; KOSEC, 2011, p. 10).

Esse impacto positivo, no entanto, não significa que matricular a criança seja garantia de êxito. Segundo Evans e Kosec (2011), existem dados que demonstram que crianças que frequentam pré-escolas com condições impróprias têm desempenho semelhante, em testes de alfabetização após dois anos, aos de crianças que não frequentaram pré-escola. Por conseguinte, trata-se de uma perspectiva de que as crianças tenham acesso à pré-escola como estratégia para impactar os resultados da aprendizagem. Isso significa que as pré-escolas devem ter infraestrutura segura e apropriada, uma organização do ensino com estrutura programática diária efetiva, com rotinas de cuidado pessoal, interação com a equipe de trabalho, pedagógica e os demais profissionais, e que seja propícia a promover o desenvolvimento físico, social e cognitivo.

Os documentos do BM apresentam um ordenamento político alinhado com o conceito de Governamentalidade⁶¹, de Capital Humano e de Risco (CARVALHO, 2016). Tratam-se de concepções que evidenciam as relações de poder que integram esses processos e têm servido de referência aos países em desenvolvimento, como o Brasil, para a proposição de políticas públicas de Educação Infantil.

As alternativas para constituir a Governabilidade Neoliberal supõe a manutenção das condições postas, assim como a diferença cada vez maior entre pobres e ricos na sociedade capitalista. É um modelo de administração dos conflitos próprios das diferenças de classe, baseado em uma racionalidade específica que direciona a proposição de políticas para o investimento no capital humano e favorece o desenvolvimento das crianças pobres, organizando “determinadas formas de conduzir as condutas dos sujeitos e das populações, promovendo o planejamento de estratégias relativas à gestão de fatores de risco” (CARVALHO, 2016, p. 233).

Nessa perspectiva, estratégias são planejadas sob a justificativa do risco social, além da geração de custos para o país, que contribuem para manter uma parcela significativa da população dependente da tutela do Estado, como possibilidade de resolver seus problemas. Nesse sentido, a determinação de políticas atualmente direcionadas para a primeira infância, que em análise econômica representa um espaço de risco, urge ser conhecida e administrada por meio de programas governamentais que possam levar à operacionalização de um novo paradigma educacional; afinal, essas crianças crescerão e o problema e o risco serão potencialmente maiores.

Há algumas décadas, a economia capitalista necessitava de formar recursos humanos para compor uma força de trabalho bem treinada e disciplinada. Após a década de 1990, passou a objetivar a formação de indivíduos aptos a operar com atividades relacionadas à tecnologia e à informação, engendrando um modelo de educação para impulsionar o desenvolvimento econômico. Esse modelo passou a ser discutido amplamente após a chegada do novo milênio (ANTUNES, 2002; 2015; MÉSZÁROS, 2008; 2009; 2017; SENNETT, 2006).

⁶¹ Segundo Foucault (2008), entende-se por governamentalidade o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por ser a principal forma de saber a economia política e instrumento técnico essencial aos dispositivos de segurança.

Na atualidade, um dos expoentes dessa narrativa é o economista estadunidense James J. Heckman, laureado com o prêmio Nobel em Economia no ano 2000 por desenvolver métodos de quantificação do impacto de ações de pequena escala na macroeconomia, isto é, através de análises estatísticas em que avaliava o impacto global da microeconomia em um panorama mais amplo.

Para Heckman (2012, p. 1):

Um momento crítico para se moldar a produtividade é do nascimento até os cinco anos de idade, quando o cérebro se desenvolve rapidamente para construir as bases das habilidades cognitivas e de caráter necessárias para o sucesso na escola, saúde, carreira e na vida. A educação na primeira infância estimula as habilidades cognitivas juntamente com a atenção, motivação, autocontrole e sociabilidade – as características do caráter que transformam conhecimento em know-how e pessoas em cidadãos produtivos.

Heckman (2012), embora com uma narrativa utilitarista, defende o desenvolvimento dos estudantes, e entendemos que para ensinar as crianças é necessário desenvolver continuamente os professores. O autor afirma ainda que investir em educação, no início da vida, é mais eficaz do que os gastos com suplementos nutricionais.

Suas elaborações sobre o potencial do investimento econômico na infância tem sido ser reconhecidas por desenvolver teorias econômicas que comprovam os impactos de longo prazo do investimento em educação sobre o desenvolvimento infantil, defendendo sua importância como solução de problemas de ordem econômica, política e social (redução da pobreza e participação nos crimes, entre outros) que afetam os países em desenvolvimento (MELHUIISH, 2013; CARVALHO, 2016; CARVALHO; BOAS, 2018). Ao avaliar o potencial lucrativo de investir precocemente na educação de crianças carentes, Heckman (2012) conclui que os retornos para a macroeconomia são maiores que o investimento (lucro) se a adesão ocorrer em período pré-escolar ou até o ano inicial do que no Brasil é chamado de Ensino Fundamental.

A Equação Heckman tem sido referida em pesquisas visando direcionar as políticas públicas para a promoção do desenvolvimento infantil com atuação intersetorial envolvendo saúde, educação, assistência social e econômica. Nesse sentido, tem sido utilizada para potencializar a implementação de programas educacionais, pensando a Educação Infantil como estratégia de intervenção e

atribuindo ao cérebro da criança um papel central no que tange à possibilidade de desenvolvimento de habilidades (MELHUIISH, 2013; CARVALHO, 2016).

Ressaltamos que se trata de uma perspectiva de desenvolvimento educacional centrada nos ideais de individualização, no reconhecimento e nos estímulos às habilidades naturais e à criatividade da criança, especialmente da criança pobre. E o investimento em educação é mais rentável se o meio cultural regional for propício a estimular, precoce e naturalmente, a adesão escolar. E considerando que “os indivíduos possuem habilidades diferentes, se estas habilidades naturais forem estimuladas, serão formados recursos humanos motivados e especializados que tenderão a gerar impactos mais positivos na macroeconomia” (CARVALHO; BOAS, 2018, p. 234).

Programas de Educação Infantil, assim como avaliação desses programas, são realizados no sentido de que maiores benefícios poderiam ser alcançados com esses instrumentos, de modo a garantir êxito no desenvolvimento das crianças, sobretudo das populações em maior desvantagem, em situação de risco ou vulneráveis. De acordo com Melhuish (2013), nos Estados Unidos os programas de Educação Infantil pública reduzem a distância entre crianças mais e menos favorecidas em menos de 5%, mas esse percentual poderia chegar a 50% se esses programas fossem aprimorados. Isso tornaria mais efetiva a intervenção por meio da Educação Infantil para as crianças dos setores desfavorecidos.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é um estudo do rendimento escolar em 65 países que utiliza instrumentos comuns a todos eles. O último relatório em que a Educação Infantil foi incluída, identificado nesta pesquisa, é referente ao ano de 2009 e mostra que os estudantes de 15 anos que frequentaram a Educação Infantil estavam um ano mais adiantados do que os que não a haviam frequentado.

Os resultados do Pisa sugerem também que a frequência à Educação Infantil associa-se significativamente com habilidade de leitura aos 15 anos de idade, em países que procuraram aprimorar índices de qualidade, e que oferecem acesso mais inclusivo à essa etapa da educação. Esses resultados indicam também que esse desenvolvimento se amplia em relação ao período em que frequentaram as instituições escolares na infância, e proporcionalmente às condições objetivas desse atendimento, aumentando a necessidade da Formação Contínua de Professores e

acesso ao conhecimento sistematizado através de recursos que desenvolvam suas potencialidades.

Essa evidência fez crescer o interesse na universalização da Educação Infantil. No Brasil, políticas públicas pró-infância nas últimas décadas contribuíram para a expansão quantitativa da Educação Infantil. Estudos nacionais confirmam que frequentar a pré-escola tem impacto positivo sobre a escolaridade, mensurada por meio de notas em português e matemática, aumentando as chances de conclusão do Ensino Fundamental e tem efeitos sobre o salário na vida adulta (SANTOS; FERREIRA, 2014).

Ao analisar a ampliação do ensino infantil brasileiro, Santos e Ferreira (2014) elaboraram críticas, destacando a ausência de avaliação dos efeitos dos programas de intervenção no Desenvolvimento da Primeira Infância (DPI), considerando que instituições com problemas nas avaliações podem prejudicar o desenvolvimento da criança. É uma realidade que existem no país Instituições de Educação Infantil que precisam avançar nas condições objetivas em que são realizadas as atividades. A Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, Art. 5º, determina que:

Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a Educação Infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce a comunicação mercadológica (DOU/BRASIL, 2016).

No que se refere à legislação brasileira, as políticas públicas para a promoção do desenvolvimento integral da criança têm espaço para serem instituídas envolvendo as áreas da saúde, alimentação, educação, assistência social, cultura, lazer e segurança. Essa condição é necessária, visto que muitos estudantes terão acesso a livros, arte, recursos didáticos e alimentação saudável nas instituições escolares.

Todavia, inquirimos se especificamente na educação basta implementar políticas públicas coerentes e integradas, englobando setores básicos e essenciais, para promover o desenvolvimento das crianças? Acreditamos que, primeiramente, é essencial desenvolver os professores através da Formação Contínua, um direito do profissional. É necessário ainda articular as políticas para a primeira infância com as

capacitações e a oferta de Formação Contínua visando à adequação dos cursos às características e necessidades das crianças, com formadores adequados, que tenham o conhecimento e a prática para desenvolver professores e crianças.

Com o cumprimento das determinações da Lei nº 13.257/2016 (DOU/BRASIL, 2016), que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, especialmente o Art. 10:

Os profissionais que atuam nos diferentes ambientes de execução das políticas e programas destinados à criança na primeira infância terão acesso garantido e prioritário à qualificação, sob a forma de especialização e atualização, em programas que contemplem, entre outros temas, a especificidade da primeira infância, a estratégia da intersetorialidade na promoção do desenvolvimento integral e a prevenção e a proteção contra toda forma de violência contra a criança (DOU/BRASIL, 2016).

É essencial refletir sobre Formação Contínua de professores para a Educação Infantil diante desse novo modelo que se defende, a partir da admissão da existência de uma conexão entre educação e neurociência, já que:

[...] um número crescente de escolas tem procurado inovar seus métodos de ensino, a fim de conciliar não apenas a formação de indivíduos inovadores, mas também aliar as ferramentas tecnológicas disponíveis (e que são altamente atrativas) ao ensino. Muitas dessas inovações passam pela promissora ideia de buscar métodos educacionais que levem em consideração os mecanismos neurais de aprendizagem (CARVALHO; BOAS, 2018, p. 236).

Entendemos, portanto, a urgência em avançar no debate, na reflexão e nas ações acerca de uma Formação Contínua de Professores em Educação Infantil que aprimore os conhecimentos sobre o funcionamento do sistema nervoso, implicando que a educação seja entendida como uma ciência cognitiva. Inclusive as bases biológicas do aprendizado devem ser debatidas e, nesse aspecto, a inclusão de estudos interdisciplinares seria promissora, tanto para a formação de professores quanto para a pesquisa em neurociências e educação. Em consonância com Carvalho e Boas (2018, p. 238), a ideia de que “professores de diferentes áreas, no momento de sua formação, tenham contato com disciplinas que ofereçam conhecimento básicos de funções cognitivas que influenciem diretamente na forma como o aluno aprende”.

O conhecimento científico frágil afeta diretamente a maneira como o processo de ensino-aprendizagem é conduzido em sala de aula, e que o desconhecimento acerca de um objeto de trabalho é prejudicial aos professores e estudantes. Segundo Carvalho e Boas (2018), as mudanças educacionais propostas por diferentes pesquisadores versam, em sua maioria, sobre o desenvolvimento de habilidades naturais e estimulação da criatividade e da exploração do meio pelo aluno. São propostas que, embora tenham sido concebidas de maneira intuitiva, se embasam no funcionamento dos sistemas da memória e aprendizagem dos seres humanos.

A elaboração empreendida nesta seção nos permitiu reconhecer alguns aspectos do debate atual sobre a Formação Contínua de Professores em Educação Infantil. Nossa análise se iniciou com uma reflexão sobre a permanência de políticas educacionais afetas à Formação de Professores, com destaque à modalidade de ensino a distância, para então reconhecermos as pesquisas elaboradas no Brasil, em nível de mestrado e doutorado, com o fito de identificar as contribuições à pesquisa algumas bases teóricas dessas elaborações.

Para encerrar, evidenciamos que a narrativa presente no debate, nos últimos anos, inclusive a difundida pela Unesco (ABUCHAIM, 2018), baseada na Teoria de Heckman (2012), pode ser relevante, mesmo que pautada em diretrizes econômicas, mas pode ser mais um elemento em defesa da Formação Contínua de professores na Educação Infantil, como estratégia de desenvolvimento de professores e crianças, objetivo desta tese.

5 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO

Se quisermos que tudo continue como está, é preciso que tudo mude. Fui claro? (Giuseppe Tomasi di Lampedusa, 2017, p. 26)

Esse excerto do romance *O Leopardo*, do escritor italiano Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1896-1957)⁶², nos remete à contextualização histórica afeta à Legislação e à Formação de Professores no Brasil. Esse destaque e essa obra em seu conjunto contribuem para refletirmos e compreendermos a especificidade da Formação Contínua em Educação Infantil.

Consideramos que houve avanço significativo na condição de educação em nosso país nas últimas décadas, sobretudo quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996. Entretanto, diante do histórico brasileiro, em se tratando de políticas públicas e educacionais, a possibilidade de avanço limitou-se ao seu anúncio; as ações governamentais posteriores, predominantemente, contribuíram para que tudo se mantivesse como está. Na mesma lógica descrita por Tomasi de Lampedusa (2017), podemos considerar que houve mudanças sim, mas não suficientes para um significativo desenvolvimento da Educação nacional. No que se refere à Educação Infantil, não houve o reconhecimento de sua importância, seja na Formação dos Professores, na valorização como categoria profissional e em seu desenvolvimento contínuo em serviço. E esta parece ser a marca da Educação nacional, guardados os avanços em regra: as aparentes mudanças serviram para a continuidade de políticas que insistem em ser de governo quando deveriam ser de Estado.

Os pressupostos e as ações que orientam o planejamento e a implementação de políticas de Formação de Professores no Brasil têm sido marcados por determinações de Organismos Internacionais, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ou Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) na definição das políticas educacionais destinadas a países periféricos, conforme temos discutido neste estudo.

⁶² O romance “O Leopardo” (LAMPEDUSA, 2017) discorre sobre a decadência da aristocracia italiana, cujo declínio é retratado no decorrer dos diálogos, na presença da expressão “mudar para não mudar” como expressão daquele tempo. Houve a adaptação da obra para o cinema, realizada por Luchino Visconti em 1963.

Vale lembrar que a implementação de uma determinada política depende de decisões governamentais referentes à vinculação de receitas de impostos; a opção política tem sido privilegiar determinadas áreas em detrimento de outras, inclusive em uma mesma frente, como a Educação pública. Na sequência, as decisões são realizadas pelas demais instâncias, estaduais e municipais, com a participação dos secretários de Educação nos Estados e Municípios. As ações são desenvolvidas no interior das instituições, relacionadas à gestão dos recursos.

No decorrer de nossa investigação, nas seções anteriores, buscamos compreender e apresentar as constituições e a legislação; como eixo de análise, explicitamos as determinações do Banco Mundial (BM) para a Educação e para a Formação de Professores, com destaque às políticas em nível nacional, pelo Ministério da Educação (MEC) na década de 1990, em consonância com a legislação brasileira.

No conjunto desta tese, temos demonstrado que no percurso histórico a Formação de Professores foi e é secundarizada, assim como a Formação Contínua, que poderia contribuir para o desenvolvimento educacional, mas também não é prioridade.

Como temos afirmado, a ordenação política, a legislação educacional brasileira, bem como as políticas públicas e os programas de Formação de Professores, após a Constituição de 1988, foram elaborados conforme as determinações dos Organismos Internacionais por meio dos acordos assinados pelo Brasil.

O Plano Decenal da Educação (BRASIL, 1993) objetivava alcançar, no período compreendido entre 1993 a 2003, as resoluções firmadas pelo país na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990. Essa Conferência foi promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Tratava-se da definição de um conjunto de diretrizes de política, passível de atualização contínua e de negociação, cujo objetivo era anunciado como reconstrução do sistema nacional de Educação Básica. Vale lembrar que, anterior à LDB 9.496/96, era um conjunto de decisões voltadas a modificar positivamente a Educação no país, com um anúncio de prioridade ao Ensino Fundamental.

No Plano Decenal de Educação se apresentava a necessidade de formação, com discussões referentes ao desempenho do sistema escolar:

Embora venha crescendo o número de professores habilitados para o ensino, verifica-se ainda um comprometimento da qualidade de seu desempenho em decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de **formação continuada** dos educadores, quanto da precariedade das práticas de seleção, de admissão e de lotação e, fundamentalmente, da política salarial e de carreira (BRASIL, 1993, p. 24, grifo nosso).

Esse documento evidencia os obstáculos a serem enfrentados, e um deles pontuava a necessidade de uma política com compromisso com o magistério. Se reconhece que o aumento de titulação dos professores ainda era insuficiente, o que afetava o desempenho dos alunos em razão do nível de formação e atuação do docente. A partir desses dados investigados e expressos no documento, a exigência passou a ser aperfeiçoar o sistema de formação e capacitação, e com isto havia (e há) a crença na melhora nas condições de trabalho e de profissionalização dos docentes.

Os resultados da Educação, particularmente com o crescimento dos mecanismos de avaliação educacional na década de 1990, tornaram-se elementos para impor ao professor a responsabilidade pelos resultados. Ao se definir que tinham relação direta com o tempo de formação, essa categoria mais uma vez foi responsabilizada pelos problemas referentes à Educação. Por exemplo, o resultado negativo das avaliações nacionais da aprendizagem de crianças e jovens. E quando há dados que sugerem êxito, quase sempre o mérito é atribuído à gestão da política, ações deste ou daquele governo.

A aparente valorização dos professores do Ensino Fundamental, ao menos no Plano Decenal, como forma de concretizar um direito constitucional, se anunciou nas perspectivas de Plano de Carreira e remuneração condignas aos professores do Ensino Fundamental; estímulo ao trabalho em sala de aula; melhoria da qualidade de ensino; investimento na capacitação de professores leigos. Não se apresentava a possibilidade de estender as mudanças aos professores da Educação Infantil, pois a criança era secundarizada ou ignorada nesse documento que discorria sobre políticas de valorização e Formação Contínua para professores.

A formação inicial de professores na década de 1990 e anos posteriores recebeu do governo federal indicações com a mesma ordenação política neoliberal, com redefinições da política educacional e do sistema educacional conforme as exigências da reforma do Estado a partir da economia que tinham relação direta com a redução do setor público, favorecimento do setor privado. Notamos a opção por mecanismos de formação pautados na empregabilidade, com custos e opções rápidas e menos dispendiosas, para atender aos pressupostos legais, com um caráter imediatista a nortear a formação inicial e a Formação Contínua de professores, características que em sua essência se rerepresentavam nos Estados e Municípios.

A atuação e a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sido anunciadas como prioridade e uma das áreas estratégicas para os fins governamentais. Foram criados os Institutos Superiores de Educação (ISE) previstos na LDB nº. 9.394/1996, no Artigo 63, incisos I, II, III, para formação de profissionais para a Educação Básica. Data desse período a implantação do curso normal superior destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como foram organizados Programas de Formação Pedagógica para portadores de diploma e de Formação Contínua para os profissionais de Educação em atividade.

A propagação de formação superior em um custo reduzido tornou-se a prática utilizada pelo Estado como argumento para fortalecer e ampliar a Educação no país. Os resultados não foram exitosos no que tange à atuação dos profissionais formados com esse modelo no que se refere à condição de ensinar. Mas como mecanismo de manutenção, permanecia a lógica do capital, ou seja, instituir um preparo frágil, rápido e econômico, em detrimento da formação consistente e da valorização do profissional da Educação.

Em 2001, quando foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), estabelecendo objetivos e metas posteriormente adequadas em sua especificidade aos Planos dos Estados e Municípios, de acordo com a realidade local, dispunha sobre plano de carreira, de cargos e de salários para os professores, contemplando a Formação Contínua e o estabelecimento de um piso salarial para a função docente.

O PNE também definiu a implementação da jornada de trabalho e a destinação de um percentual entre 20% e 25% da carga horária para a elaboração

de aulas, participação em reuniões pedagógicas e avaliativas. Tratava também do incentivo à ampliação da oferta de cursos para formação de professores em nível superior. A partir do PNE/2001, ficou explícito que os concursos deveriam admitir professores com as qualificações exigidas pela LDB, em seu Artigo 62.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001 se diferencia do Plano Decenal de Educação (PDE) aprovado em 1993, pois enquanto este se limitava ao Ensino Fundamental e à Alfabetização, o PNE abrange a Educação brasileira nos diferentes níveis e modalidades. Em relação aos profissionais do magistério, o PNE apresentava um diagnóstico da profissão e estabelecia diretrizes de acordo com um conjunto de objetivos e metas a serem alcançados. As ações faziam parte de um conjunto de políticas educacionais, junto à União, Estados e Municípios. No total, 28 metas e objetivos foram apresentados com o intuito de melhorar os índices e impactar a formação e a valorização dos professores.

Se observarmos e analisarmos o Plano e seus resultados no que se referem à Formação Contínua de Professores, percebemos que as decisões e ações não se efetivaram com êxito. Seguindo uma tendência histórica em nosso país, evidenciada em nossa investigação, debates e pesquisas não foram suficientes para impactar positivamente a Educação nacional. O que também significa afirmar que apesar de os debates, por mais democráticos que sejam, e das pesquisas, por mais validade que tenham, há ainda a necessidade de que a legislação, planos e programas sejam fortalecidos por política de Estado. Nesse cenário de desafios e possibilidades, seguimos com a defesa de que a Formação Contínua de Professores, especialmente a Formação Contínua em Educação Infantil, pode significar desenvolvimento, como é nosso principal argumento e nossa hipótese.

5.1 A FORMAÇÃO CONTÍNUA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Nesta subseção, versamos sobre a Formação Contínua de professores na Educação Infantil na contemporaneidade como ação que compreende desafios e possibilidade de desenvolvimento profissional e didático-pedagógico quando desenvolvidos, de fato, continuamente.

Iniciamos apresentando duas imagens fotográficas do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Curumim, em Indianópolis⁶³, no Estado do Paraná. Na Figura 1, constam três integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), sendo duas professoras e uma acadêmica do curso de Pedagogia/UEM e a Equipe Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Curumim. Na Figura 2, reproduzimos imagens das coordenadoras pedagógicas e professoras da instituição em atividade de estudo e composição de recurso didático. Os trabalhos realizados com mérito da coordenação da instituição e dos professores podem ser considerados um demonstrativo de êxito de Formação Contínua.

⁶³ Indianópolis, Região Noroeste, com 4.258 habitantes, formação intitulada “Desafios da Prática Educativa: diálogos e conquistas de professores e crianças”, com os estudos e capacitação realizados em 2002 e retomados em 2018/2019; Presidente Castelo Branco, Região Noroeste, com 4.934 habitantes, formação intitulada “Professores Repensando a Prática: propostas, objetivos e conquistas coletivas”, nos anos de 2005 e 2006; Alto Paraná, Região Noroeste, com 13.435 habitantes, formação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas: conquistas de professores e crianças da Educação Infantil” no ano de 2006; Telêmaco Borba, Região Sul, com 69.278 habitantes, formação intitulada “Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil: conquistas de professores e crianças” em 2006; e, Lobato, Região Noroeste, com 4.405 habitantes, com a capacitação denominada “Letras, números, pincel e tinta: sempre é hora de brincar e aprender”, no ano de 2009. Planaltina do Paraná, Região Noroeste, 3.864 habitantes, com a capacitação intitulada “*Estudos e Práticas Educativas: desafios e conquistas de Educadores e Crianças*”, realizada em 2009; Terra Rica, Região Noroeste, com 15.060 habitantes, capacitação intitulada: “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Educativas Humanizadoras: o desafio da formação continuada” no ano de 2010 e Santo Inácio, Região Norte Central, 4.956 habitantes, com a formação denominada: “Teoria Histórico-Cultural: contribuições à formação pedagógica e às práticas Educativas”, realizada em 2010. Paiçandu, Formação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e formação de professores: estudos e intervenções pedagógicas humanizadora”, realizada 2011-2012; Telêmaco Borba, Região Sul, com 69.872 habitantes, formação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas: realizações humanizadoras de professores e crianças” realizada de 2013 a 2016; Borrazópolis, Região Norte Central, com 9.453 habitantes, capacitação denominada “Êxitos possíveis para Educação na Atualidade: contribuições da elaborações clássicas e contemporâneas da Teoria Histórico-Cultural”, realizada em 2014; Boa Esperança do Iguaçu, Região Sudoeste, Formação Intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Organização do Ensino: contribuições para aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil”, realizada em 2014. Município localizado na Região Sudoeste do Paraná, com 2.763 habitantes, capacitação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Pedagógicas Humanizadoras: contribuições à organização do ensino com arte e literatura”, iniciada em 2014 e finalizada em 2015. Marialva, Região Noroeste, com 31.959 habitantes, capacitação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Organização do Ensino: contribuições para aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil”, realizada no ano de 2014; Paraíso do Norte, Região Noroeste, com 11.743 habitantes, capacitação intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Intervenções Pedagógicas com Arte e Literatura para Educação Infantil”, realizada em 2015; Céu Azul, Região Oeste, com 11.649 habitantes, formação nominada “Estudos e Proposições para a Educação Humanizadora: contribuições da Teoria Histórico-Cultural à Educação” realizada em 2016. Destacamos no que diz respeito ao município de Indianópolis pontualmente ao Centro Municipal de Educação Infantil Curumim no período de 2003 a 2017 quando houve interrupção da formação os professores e coordenadores esforçaram-se maximamente para continuar os trabalhos pedagógicos amparando-se nas orientações teórico-metodológicas advindas dos estudos iniciados em 2002, como mencionado nesta nota os trabalhos foram retomados em 2018/2019.

Registros de publicização das ações realizadas nessas e em outras instituições encontram-se também nesta seção.

Figura 1 – Atividade de estudos no Centro Municipal de Educação Infantil Curumim, Indianópolis – Paraná, em 2019



Fonte: Acervo GEEI (2019).

Figura 2 – Coordenadores e Professores do Centro Municipal de Educação Infantil Curumim, em 2019. Atividade de estudos e composição de Recursos Didáticos



Fonte: Acervo GEEI (2019).

As definições, conceitos e políticas de Formação de Professores estão relacionados diretamente à importância atribuída à Educação em dado país. A lógica capitalista de organização do trabalho é fator relevante nos encaminhamentos do fenômeno educacional. Se a instituição escolar tem ideologicamente a função de contribuir para a manutenção da sociedade, na forma como está organizada, a lógica do ensino e atuação profissional será legitimar o ensino para a subserviência. Trabalhos como realizados no CMEI Curumim, desde 2002, podem figurar como resistência a uma lógica que, por vezes, redige leis que reafirmam a negação do conhecimento.

Contraditoriamente a essa lógica, temos como objetivo, nesta subseção, apresentar elementos para firmar nossa defesa de que a Formação Contínua de Professores em Educação Infantil pode ser uma estratégia de desenvolvimento.

No que se referem às garantias legais, a Educação, na atualidade, é reconhecida como direito fundamental, responsável por instrumentalizar ou preparar o cidadão através de um processo de desenvolvimento favorável à realização dos demais direitos. Uma das características mais relevantes de Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) está em elevar os direitos sociais da população, especialmente em comparação à Constituição anterior (1967) e à EC/1969. A Carta Magna de 1988 estabelece garantias abrangentes, que representam propósitos a serem alcançados, se considerarmos a plena vivência desses direitos.

O que constatamos é o distanciamento entre a realidade e os avanços expressos na Carta Constitucional e nas Leis dela derivadas. Podemos identificar essa premissa no Artigo 214, Incisos III e IV, que trazem, respectivamente, as metas/objetivos “melhoria da qualidade do ensino” e “formação para o trabalho”, algo distante ainda no tocante à Formação Contínua de Professores, valorização e reconhecimento da importância deste profissional, especialmente para atuação na etapa que constitui nossa especificidade, a Educação Infantil.

As garantias constitucionais estabelecem o direito à Educação, mobilizam políticas e programas de Formação Contínua de Professores, e essa possibilidade figura como oportunidade para avançar no debate e nas práticas afetas à formação e à atuação dos profissionais do ensino, pontualmente aqueles que trabalham diretamente com as crianças. A Figura 3 traz o registro dos professores e coordenadores das instituições escolares de Marialva, no Paraná, em 2014, com trabalhos coordenados à época por Dalva Linda Vicentini. Os referidos profissionais

estão com materiais e recursos pedagógicos em mãos, e é fundamental lembrar que os estudos e os materiais didáticos são essenciais para instrumentalizar professores, para que estes organizem o ensino com vistas ao máximo desenvolvimento das crianças. Convém ainda pontuar que materiais pedagógicos para estudos são essenciais ao aprimoramento das atividades realizadas com as crianças.

Figura 3 – Coordenadores e Professores de instituições escolares do município de Marialva-PR, em 2014. Atividade de estudos no curso de Arte e Literatura Infantil



Fonte: Acervo GEEL (2014).

Consideramos, no que diz respeito ao debate e à constituição de argumentos sobre um possível avanço da Educação brasileira, que a Educação Infantil pode configurar como tempo e espaço de desenvolvimento. E para isso é fundamental considerar que:

A Educação Infantil enquanto expressão política atrelada a um determinado modelo econômico que está além das particularidades da infância. Assim, as práticas educativas se justificam apenas se, antes de preparar para o trabalho e antecipar os conteúdos de séries posteriores, instrumentalizarem crianças e educadores em favor das máximas potencialidades criadoras e estiverem pautadas numa apropriação do conhecimento que se apresente, enquanto prática educativa, em favor da emancipação humana (CHAVES, 2008, p. 255).

Chaves (2008, p. 255) declara que a Educação Infantil representa uma expressão política “atrelada a um determinado modelo econômico”, evidenciando

qual o valor dado à infância na atualidade, e sobretudo qual valor pode ser atribuído aos brasileiros ditos “nossas crianças”. Nessa direção, vale ressaltar que ocorre uma pluralidade de infâncias em nosso país. Nascer neste espaço poderia significar não apenas pertencimento a seu território, mas de acesso à educação em condição objetiva de desenvolvimento.

Chaves (2011b) defende uma Formação Contínua consistente do ponto de vista teórico-metodológico e capaz de resistir à lógica e à dinâmica da sociedade capitalista. E mais:

Trazemos a questão da responsabilidade e da conduta política, porque **nossa** sociedade (a sociedade capitalista, que somos ensinados a chamar de **nossa**), no que diz respeito à formação intelectual e cultural das crianças, **concede** “obras insignificantes”, ou, como costumamos dizer, autoriza a caída de migalhas que se convencionou chamar de música para crianças ou “baixinhos”, como bem sabemos. Aí se inclui o descaso representado por textos reduzidos ou apressadamente traduzidos, o que, em geral, os torna empobrecidos – isto para não falarmos dos *hits* das últimas semanas que as crianças (de tanto ouvirem) chegam cantando nas instituições educativas. [...] Não são as migalhas o que deve ser ofertado ou repetido nas instituições educativas (CHAVES, 2011b, p. 101, grifos da autora).

Valorizar a Formação de Professores em Educação Infantil é romper com essa lógica e instrumentalizar os professores no sentido de exercer uma prática educativa que promova o desenvolvimento e as potencialidades das crianças, preparando-as para o seu máximo desenvolvimento intelectual. Assim, vale mencionar um tímido avanço na legislação, após a aprovação da LDB, Lei nº. 9.394/1996, no Art. 87, a qual determinava que após a década da Educação, prevista para terminar em 20 de dezembro de 2007, que “§4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996a).

Nesse prazo de implementação, a dualidade na exigência do nível de Formação de Professores para atuar em etapas diferentes de um mesmo nível de ensino reforça, em nosso entendimento, a desvalorização de uma etapa fundamental ao desenvolvimento da criança essencial para instrumentalizar a aprendizagem e o desenvolvimento nas etapas posteriores. A redação do Art. 87 da LDB 9.394/1996 foi revogada em 04 de abril de 2013 pela Lei nº. 12.796/2013.

Inicialmente, essa afirmação tinha como defesa o fato de configurar-se como temporária; no entanto, em 2017, sua redação foi atualizada, revogando a exigência de formação em nível superior para a etapa da Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental, estabelecendo, no Título VI, que trata “Dos Profissionais da Educação”, e em seu Artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996a, Redação dada pela Lei nº. 13.415, de 2017).

A alteração no texto da LDB nº. 9.394/1996 pela Lei nº. 13.415/2017, além de não avançar suficientemente, imprime um retrocesso aos processos de formação de professores para a Educação Infantil ao confirmar que essa formação possa ser realizada em nível médio na modalidade normal e não necessariamente em nível superior.

Contraditoriamente, os documentos e relatórios apresentam argumentos afetos à importância da Educação Infantil. Na atualidade, verificamos a defesa desses primeiros anos como estratégia para impactar positivamente os resultados das avaliações educacionais, organizadas e legitimadas por entidades nacionais e organismos internacionais. Entretanto, são raras as exceções organizadas para favorecer o desenvolvimento dos profissionais do ensino e também dos escolares; o que temos é um discurso governamental da Educação sem ser objetivamente uma prioridade.

Nesse discurso, ainda que contados os limites que a realidade nacional expressa, analisamos que a Formação Contínua em Educação Infantil, conforme determinada pela legislação educacional, ora com avanços, ora com retrocessos, pode se constituir em um campo de pesquisa que influencie e modifique os currículos dos cursos de Formação de Professores em Nível Superior, favorecendo a articulação e os diálogos com as Secretarias de Educação dos Estados. No Paraná, a entrega do Documento Orientador para a Educação Infantil a todas as Secretarias Municipais de Educação ocorreu no ano de 2016, e na oportunidade, na capital do Estado, os trabalhos pedagógicos realizados nos anos de 2015 e 2016 por professores e equipes pedagógicas do município de Telêmaco Borba, PR, foram apresentados como referência aos municípios desse Estado. Esse episódio causou

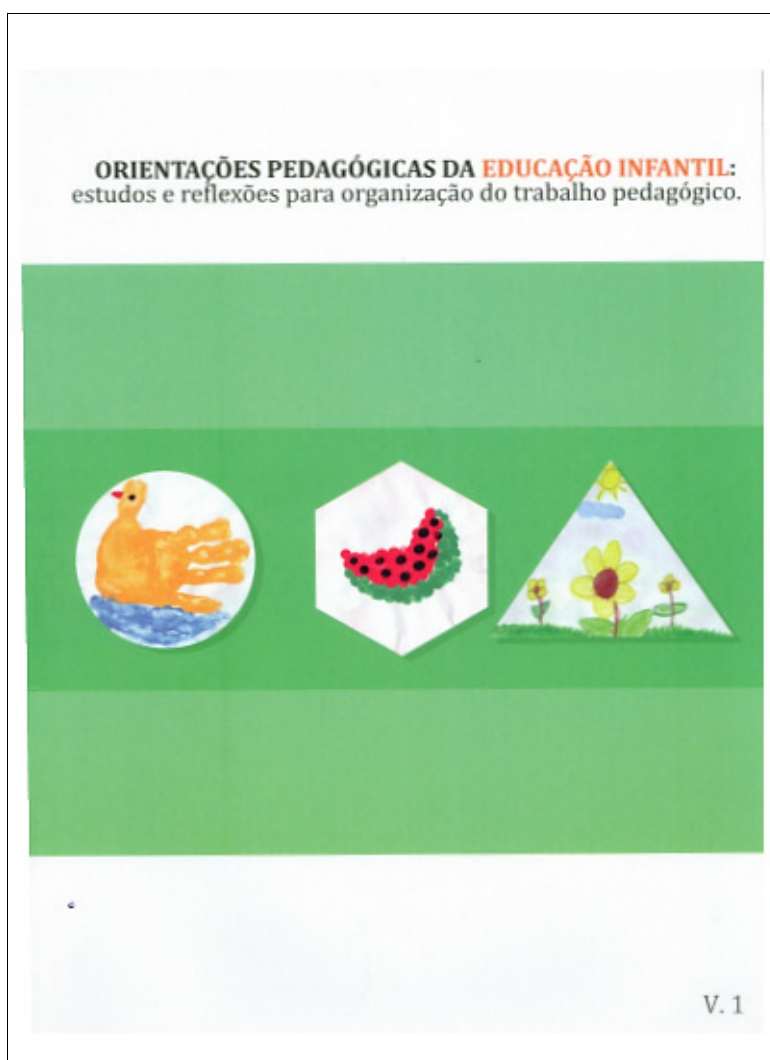
entusiasmo e orgulho aos profissionais daquele município e confirmou mais uma vez a possibilidade de realização de atividades exitosas com professores e crianças.

As Figuras 4 e 5, a seguir, trazem as capas dos dois volumes do Documento Orientador para Educação Infantil. Realçamos que esse conjunto de textos foi elaborado por representantes dos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná e docentes das IES do mesmo Estado. Esse documento mobilizou debates e estudos por ocasião das palestras⁶⁴ e diálogos com representantes dos municípios paranaenses e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e a temática central do conjunto de palestras foi a defesa da Formação Contínua apresentada como estratégia para o desenvolvimento de professores e crianças, independentemente da localização do município nos Estados, números de instituições escolares e número de crianças por instituição. Com isto, pode-se

⁶⁴ Os Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná organizaram eventos e receberam professores e Equipes Pedagógicas, por ocasião da entrega do Documento Orientador para a Educação Infantil sendo a atividade principal uma palestra em cada Núcleo. Todas as palestras foram proferidas pela professora Dra. Marta Chaves, segue a relação das atividades constando o Município sede e o tema da palestra, com destaque que todas ocorreram em 2016: Cascavel, tema: “Educação Infantil e Formação Humana: desafios e realizações para atualidade (atividade realizada em maio); Paranaíba, tema: “Educação Infantil e possibilidade de organização da prática pedagógica: aprendizagem e desenvolvimento com Arte” (atividade realizada em maio); Telêmaco Borba, tema: “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: reflexões sobre a atuação e formação de professores (atividade realizada em maio); Apucarana, tema: “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: reflexões sobre a atuação e formação de professores” (atividade realizada em junho); Foz do Iguaçu, tema: “Educação Infantil e Formação de Professores: responsabilidades coletivas e individuais em defesa da formação plena das crianças” (atividade realizada em junho); Assis Chateaubriand, tema: “Educação Infantil e aprendizagem na infância na atualidade: possibilidades de êxito e desenvolvimento humano” (atividade realizada em junho); Ponta Grossa, tema: “Educação Infantil e Intervenções Pedagógicas com Autores e Personagens: realizações humanizadoras com Arte e Literatura” (atividade realizada em junho); Ivaiporã, tema: “Arte e Literatura para Crianças: realizações humanizadoras e aprendizagem na Educação Infantil” (atividade realizada em junho); Ibaiti, tema: “Educação Infantil e Intervenções Pedagógicas: organização do ensino com encanto e arte” (atividade realizada em junho); Campo Mourão, tema: “Brinquedos, Números, Letras, Pincel e Tinta: é tempo de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil” (atividade realizada em julho); Jacarezinho, tema: “Orientações e reflexões para a organização da rotina na Educação Infantil: uma responsabilidade coletiva” (atividade realizada em julho); Umuarama, tema: “Educação Infantil, Literatura e Arte: possibilidades de ações pedagógicas e desenvolvimento intelectual nas instituições educacionais” (atividade realizada em agosto); Cornélio Procopio, palestra realizada no município de Assaí intitulada “Documento Orientador para as Intervenções Pedagógicas: Possibilidades de êxito para a Educação Infantil no Paraná” (atividade realizada em agosto); Cianorte, tema: “Organização do Ensino e do Encanto na Educação Infantil: desafios que se apresentam à formação contínua de professores” (atividade realizada em agosto); Maringá, tema: “Educação Infantil e Formação Contínua de Professores na atualidade: possibilidades de trabalho educativo humanizador” (atividade realizada em agosto); Goioerê, palestra intitulada “Educação Infantil e Organização do Ensino: significados e sentidos dos Recursos Didáticos para a Formação Intelectual das crianças” (atividade realizada em setembro); Dois Vizinhos, palestra intitulada “Educação Infantil e a Formação Contínua de Professores: da determinação legal às realizações humanizadoras” (atividade realizada em outubro); Guarapuava, tema: “A Aprendizagem e o Desenvolvimento Intelectual na Educação Infantil: a organização do ensino com tinta, letras e histórias” (atividade realizada em outubro).

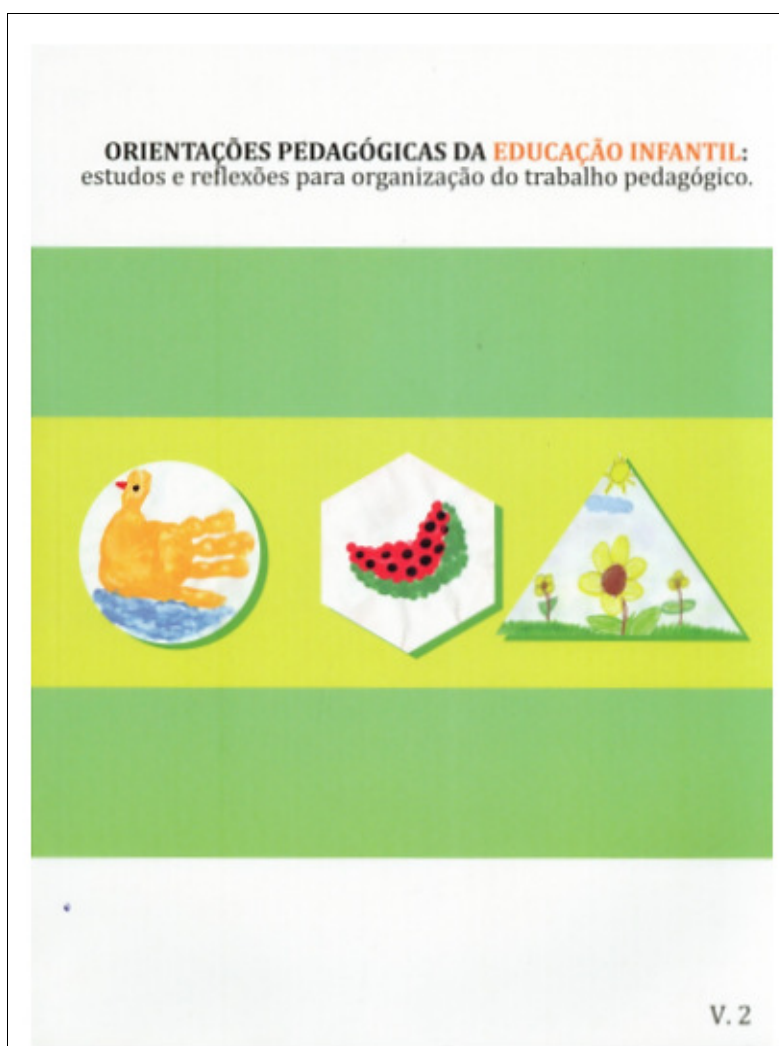
ampliar e reafirmar a importância da Formação Contínua de professores em Educação Infantil, que deve ter a mesma competência de aprimorar todos os professores e profissionais que trabalham com crianças, independentemente de seu nível de formação inicial (CHAVES, 2008; 2014), e não como mecanismo para corrigir lacunas de formação, como afirma Gatti (2008), e como também é concebida por muitas Secretarias de Educação no país.

Figura 4 – Capa do Documento Orientador para Educação Infantil do Estado do Paraná, volume 1



Fonte: Acervo GEEI (2016).

Figura 5 – Capa do Documento Orientador para Educação Infantil do Estado do Paraná, volume 2



Fonte: Acervo GEEI (2016).

O diálogo entre IES, Secretarias de Educação e profissionais que atuam na Rede Básica é fundamental por mobilizar debates que contribuem para reflexão e análise e, por vezes, recondução da prática pedagógica. As Figuras 6 e 7, na sequência, registram as atividades de diálogos e estudos em duas regiões distintas do Estado do Paraná, sendo o Núcleo Regional de Educação de Maringá⁶⁵

⁶⁵ O Núcleo Regional de Educação de Maringá, localizado na região noroeste do Paraná, é responsável por 25 municípios, dentre eles: Ângulo, Astorga, Atalaia, Colorado, Doutor Camargo, Floráí, Floresta, Flórida, Iguaçu, Itambé, Ivatuba, Lobato, Mandaguaçu, Mandaguari, Marialva, Maringá, Munhoz de Mello, Nossa Senhora das Graças, Ourizona, Paiçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, Santo Inácio, São Jorge do Ivaí e Sarandi (Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=58>. Acesso em: 11 fev. 2020).

(Figura 6) e Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos⁶⁶ (Figura 7).

Figura 6 – Atividade de estudos em agosto de 2016



Fonte: Acervo GEEI (2016).

Figura 7 – Atividade de estudos em outubro de 2016



Fonte: Acervo GEEI (2016).

⁶⁶ O Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, localizado na região sudoeste do Estado, é responsável por sete municípios, sendo: Boa Esperança do Iguaçu, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Salto do Lontra e São Jorge do Oeste (Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=46>. Acesso em: 11 fev. 2020).

Entendemos que refletir e vivenciar ações de Formação e Capacitação de Professores é fundamental para o desvelamento de interesses, contradições e limitações entre o discurso e as ações presentes na reforma e nas políticas educacionais brasileiras, bem como das possibilidades da Formação Contínua de Professores em Educação Infantil como estratégia de desenvolvimento. Há trabalhos, como as pesquisas, os estudos e as formações realizadas pelo GEEI⁶⁷, no decorrer de mais de 15 anos de existência, que une a pesquisa ao campo de formação, investigação e intervenções pedagógicas. As elaborações e ações dos integrantes desse Grupo de Pesquisa foram publicadas e socializadas em inúmeros eventos nacionais e internacionais, revistas, capítulos de livros e cursos proferidos, que favorecem o desenvolvimento de professores, estudantes de licenciaturas, mestrandos e doutorandos, Secretários de Educação e Equipes Pedagógicas das instituições escolares. Podemos afirmar que uma das prioridades do GEEI, é organizar ações e elaborar estudos para a valorização dos professores da Educação Infantil, no Estado do Paraná, com iniciativas no Estado de Rondônia⁶⁸.

Quanto à valorização do professor de Educação Infantil, esta ainda não é realidade para a maioria dos docentes, o que representa mais um motivo para que o

⁶⁷ O Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), foi constituído como desdobramento do Projeto de Ensino intitulado: “Natureza e Sociedade: conteúdo apresentado às crianças através da Literatura Infantil”, iniciado no ano de 2003 e finalizado em 2004 junto ao Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O grupo é formado por estudantes e professores da UEM, docentes de outras universidades, profissionais que atuam na Educação Básica com crianças da Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Foi idealizado e é liderado pela Dra. Marta Chaves, sob coordenação da Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro Alencar, que atua na área de Prática de Ensino, no Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM. Os objetivos do grupo são pesquisar e socializar estudos afetos à formação de professores, intervenções pedagógicas realizadas na Educação Infantil. Uma das prioridades do Grupo é compor recursos didáticos sob a orientação da Dra. Marta Chaves, que instrumentalizam os professores na realização de práticas pedagógicas humanizadoras, tais como: Caixas de Encantos e Vida, Caixas que Mostram Telas, Livretos Biográficos e Dicionário Letras Vivas. Como atuação do grupo, destacam-se as vivências e experiências realizadas durante os programas de formação continuada junto as Secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná e outras unidades da federação, como também, a participação em eventos, congressos, seminários e simpósios nacionais e internacionais. Os pressupostos metodológicos que norteiam e amparam os estudos e intervenções do grupo, fundamenta-se no marxismo e na Teoria Histórico-Cultural (CHAVES, 2012; GONÇALVES, 2019; MOURA, 2018; SILVA, 2019; STEIN, 2019).

⁶⁸ No Estado de Rondônia, foram iniciados estudos e proposições de formação de professores em Monte Negro, no ano de 2017 e Cerejeiras, em 2018 e 2019. Dos trabalhos e registros realizados, mencionamos o Evento Internacional Porto ICRE'19 *International Conference of research in education*, 2019, Portugal, trabalho intitulado “Formação de Professores e Teoria Histórico-Cultural: Possibilidades para uma Educação Humanizadora” (CHAVES; NUNES; SILVA; VALENDORFF; MORATTO, 2019) e, no Brasil, no Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância, em 2018, com os trabalhos: “Formação de Professores e intervenções pedagógicas com Literatura Infantil: realizações didáticas em Monte Negro – RO” e “Educação Infantil e Formação de Professores: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural”.

Estado cumpra suas próprias determinações legais, conforme o Art. 61 da LDB 9.394/1996, que estabelece o direito à capacitação em serviço e o Art. 67, o aperfeiçoamento profissional continuado. Esses artigos e seus parágrafos tratam especificamente dos profissionais da Educação, discriminando a participação em Capacitação em Serviço. Desenvolver os professores continuamente é essencial à organização do trabalho pedagógico, como estratégia para seu desenvolvimento e a sua vida, seu sentimento de pertencimento e percepção do quanto suas ações têm valor na sociedade em que vive. As imagens a seguir (Figuras 8 a 13), com crianças em situação de aprendizagem e desenvolvimento, retratam atividades pedagógicas constituídas com a defesa de que a Formação deve ser sofisticada. Experiências com arte são essenciais aos professores para que estes possam organizar o ensino com sentido e significado para os próprios professores e para as crianças.

Figura 8 – Vivência com Arte e Literatura na Educação Infantil, região Noroeste do Paraná



Fonte: Acervo GEEI (2003).

Figura 9 – Vivência com Arte e Literatura na Educação Infantil: brincadeiras e aprendizagens com pinturas e músicas, região Noroeste do Paraná



Fonte: Acervo GEEI (2012).

Figura 10 – Vivência com Arte e Literatura na Educação Infantil, região Sul do Paraná



Fonte: Acervo GEEI (2016).

Figura 11 – Vivência com Arte e Literatura na Educação Infantil, região Sul do Paraná



Fonte: Acervo GEEI (2016).

Figura 12 – Vivência com Arte na Educação Infantil: brincadeiras e aprendizagens com arte ucraniana, região Sul do Paraná



Fonte: Acervo GEEI (2016).

Figura 13 – Vivência com Arte e Literatura na Educação Infantil, região Sul do Paraná



Fonte: Acervo GEEI (2016).

A Formação Contínua desenvolvida nas instituições escolares impacta a capacidade de ensinar do docente, modifica a sua prática e desenvolve seus alunos, especialmente na Educação Infantil.

Assim como todo trabalhador que desempenha uma determinada função e foi formado para tal deverá continuar a se aperfeiçoar no decorrer da vida profissional, também o professor tem essa necessidade.

5.2 A EXCEÇÃO QUE PODERIA SER A REGRA: ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PARA PROFESSORES E CRIANÇAS

Ao redigirmos esta tese, que trata da possibilidade de desenvolvimento educacional coletivo e individual, afirmamos que para discorrer sobre questões afetas à Educação, pontualmente acerca da Formação Contínua de Professores, implica, necessariamente, considerarmos o contexto econômico e político, e assim temos estruturado nossos argumentos.

O debate educacional está instalado, e essa temática tem recebido significativa evidência em espaços educativos formais de pesquisa, na imprensa de forma geral e outros segmentos da sociedade. Apresentam-se e somam-se iniciativas com encaminhamentos afetos à legislação e ações governamentais. As instituições de Ensino Superior têm envidado esforços para participar de programas

nas esferas federal e estadual: citamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁶⁹ e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁷⁰, Residência Pedagógica⁷¹, que mobilizam diálogos e proposições nas instituições escolares e incentivam a realização de pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que contemplam, enquanto objeto de estudo, questões relativas à Formação de Professores, condição fundamental para a superação do cenário de miséria objetiva e subjetiva que se apresenta cotidianamente nas instituições educativas brasileiras.

Consideramos que a instalação do debate e iniciativas de diferentes ordens não tem sido suficiente para a alteração da regra instalada em Estados e municípios qual seja, perder oportunidades de desenvolvimento educacional do país em função de políticas que predominantemente são de governo e não de Estado. Conforme testemunhamos, outro elemento é a sequência de erros administrativos por parte de prefeitos, governos estadual e federal que se expressam na interrupção de projetos imediatamente após assumirem o Executivo, desconsiderando a pertinência ou a relevância dos trabalhos que por vezes são iniciados junto às Secretarias de Educação, sejam estaduais ou municipais.

⁶⁹ Conforme apresenta o Portal do Ministério de Educação (MEC), O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), foi instituído no ano 2007 pelo Ministério de Educação e implementado pela CAPES/FNDE, este proporciona aos graduandos de cursos presenciais a dedicação em estágios nas escolas públicas, com o intuito de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, além disso promove uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais, em favor da melhoria do ensino nas escolas públicas que apresentam um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/155-programas-e-aco-es-1921564125/pibid-1390695255/233-pibid-apresentacao>. Acesso em: 8 fev. 2020.

⁷⁰ Segundo o portal do Fundo Nacional de desenvolvimento Educacional (FNDE), O Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC), foi instituído no ano de 2012, com o compromisso de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O programa também intenciona reduzir a distorção idade-série na Educação Básica, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores alfabetizadores, como também incentivar que a planejem as aulas utilizando materiais e as referências curriculares e pedagógicas que são ofertados pelo MEC. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/bolsas-e-auxilio-s/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-da-idade-certa-%E2%80%93-pnaic>. Acesso em: 8 fev. 2020.

⁷¹ De acordo com o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), O Programa de Residência Pedagógica foi instituído no ano de 2018 e se configura como uma Política Nacional de Formação de Professores, o programa objetiva induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Compreende-se que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 8 fev. 2020.

A descontinuidade de projetos revela a fragilidade da administração pública brasileira e contribui para que em diferentes municípios se apresentem constantemente as inadequações por parte dos Secretários de Educação e Equipes no tocante às propostas de capacitação que necessitam organizar anualmente, que não raras vezes veiculam uma proposta de estudo frágil e desconexa, com oferta de cursos cujos objetivos não se harmonizam com reflexões e pesquisas que indiquem ou anunciem a compreensão e a recondução – quando necessário – da prática pedagógica. Uma proposta consistente de capacitação pode favorecer a promoção de adultos e crianças para além de sua realidade imediata (CHAVES, 2014). O que em outras palavras significa assinalar que estudos contínuos, avaliação do trabalho pedagógico estão diretamente relacionados com o desenvolvimento de professores e, por consequência, o desenvolvimento das crianças.

Para nós, a interrupção de projetos, secundarização de estudos dos profissionais do ensino é uma forma de negação do conhecimento e, portanto, limite ao desenvolvimento; essa condição e opção política é assim descrita por Mészáros (2008, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos individuais devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Defendemos, em contraposição ao cenário de miséria e subserviência, que proposições de Formação Contínua de professores não podem se limitar a confirmar à regra (perder oportunidades de desenvolvimento educacional) quando se tem em questão a Formação Contínua de professores em municípios brasileiros. É fundamental que a atenção esteja inclusive ao que determina a legislação vigente, segundo a qual a formação deve ser contínua (BRASIL, 1996a). Como declara Chaves (2014; 2019), a formação não pode resumir-se à somatória de horas, sobrenomes de palestrantes e ministrantes de cursos ou a um encontro no início do ano letivo e outro no do segundo semestre, como verificamos ao longo das últimas décadas em diferentes regiões de nosso país. Entendemos que

A forma e o conteúdo dos Programas de Formação incidirão na organização do ensino junto aos escolares, o que requer das Equipes Pedagógicas das Secretarias de Educação e instituições educativas reflexões e diálogos contínuos, em contraposição à ideia de fragmentariedade dos cursos e palestras que comumente recebem a designação de formação em serviço (CHAVES *et al.*, 2016, p. 18).

Com estes escritos, queremos reafirmar que estudos e experiências significativas podem mobilizar trabalhos pedagógicos que ampliam as experiências cotidianas de adultos e crianças e instigar a curiosidade e que podemos ensinar a apreciar as riquezas humanas como a Ciência, a Arte e a Literatura, ensinar a desejar a conhecer e a “coleccionar lugares”⁷². Há que se fazer valer a regra de dialogar, estudar a possibilidade de organizar o ensino com base na ideia desenvolvimento coletivo.

Figura 14 – Vivência com Literatura na Educação Infantil: brincadeiras e aprendizagens com livros e mapas, região Sul do Paraná



Fonte: Acervo GEEI (2016).

⁷² Aqui fazemos uma referência ao livro “O Menino que colecionava lugares” do autor Jader Janer (2013). A história trata das aventuras de um menino que se encantava por passeios, viagens e novos lugares, os quais colecionava.

Figura 15 – Vivência com Arte e Literatura na Educação Infantil, região Sudoeste do Paraná



Fonte: Acervo GEEI (2003).

Os registros fotográficos das Figuras 14 e 15 contribuem para que fortaleçam nossa defesa de que estudos e análises podem instituir projetos de Formação Contínua com vistas ao aprimoramento da Educação nacional. Para demonstrar essa possibilidade, registramos que há experiências, resultado de projetos educacionais realizados em alguns municípios paranaenses. Esses trabalhos foram considerados nas pesquisas de Stein (2019), Moura (2018) e Silva (2019). Gonçalves (2019) trata em seus estudos das experiências exitosas de Formação Contínua e refere-se a um curso de Artes Plásticas para a Educação Infantil, integrado com uma proposta de Formação Contínua coordenado pelo GEEI. Escreve:

[...] as crianças pequenininhas realizam uma experiência com Arte. Destacamos a organização no gramado, onde as crianças estão dispostas em cima de uma colcha, a apresentação de uma tela e a composição de uma cesta de frutas representando a obra de arte apresentada aos pequenos. Nessa vivência, as crianças aprendem sobre a tela de Aldemir Martins, além de terem a oportunidade de se apropriarem dos nomes das frutas, sua textura, formato, tamanho e sabor. Destacamos que a figura em questão evidencia a importância

do ato do professor de organizar experiências nas quais a atividade manipulatória de objetos seja contemplada, orientando a atividade-guia das crianças para que novos processos relacionados ao psiquismo possam se desenvolver (GONÇALVES, 2019, p. 99).

Gonçalves (2019) reporta-se pontualmente a uma atividade realizada por professores como desdobramento das orientações feitas pelos profs. Dres. Marta Chaves e Vinícius Stein por ocasião da formação realizada em 2016 (Figura 16) (CHAVES *et al.*, 2016; STEIN, 2019).

Figura 16 – Vivência com Arte e Literatura na Educação Infantil, região Sul do Paraná



Fonte: Acervo GEEI (2016).

Ao investigar a relação entre proposta de capacitação e o desenvolvimento de professores e crianças, Stein (2019, p.121) assinala:

Vale lembrar que os profissionais da educação precisam de condições objetivas nas instituições educativas que possibilitem a compreensão sobre estes princípios e realização de ações a partir deles. Para que a arte e as outras expressões do conhecimento possam ser apresentadas de modo significado para as crianças, o professor precisa primeiramente se apropriar desses conteúdos.

Assim, poderá proporcionar diferentes experiências intencionalmente organizadas que possibilitem a criação das crianças ora tendo como referência imediata produções artísticas e o propósito de realizar atividade criadora (ora realizando atividade de caráter combinatório e expressando suas ideias e habilidades de modo autônomo) (STEIN, 2019, p. 121).

E sobre a atuação do professor, escreve:

Pensamos no professor incentivando as crianças nesta experimentação, apresentando novas palavras, rememorando outras, associando-as ao que está sendo realizado e estabelecendo relação com outras imagens presentes na sala, ou seja, criando condições para o desenvolvimento da fala, dos sentidos e da memória (STEIN, 2019, p. 109).

Esses estudos corroboram a essencialidade da formação consistente e sofisticada do professor. Nesse sentido, retomamos os escritos de orientações teórico-metodológicas de Chaves (2011b) ao explicar a principal estratégia para que, de fato, a Formação Contínua seja sinônimo de desenvolvimento quando afirma: “[...] ele próprio (o educador) precisa ter acesso às grandezas da arte, da literatura e das ciências. No atual contexto, a **estratégia** mais eficaz para a apropriação dos bens culturais (por ora) é o estudo, o fortalecimento de sua própria formação” (CHAVES, 2011b, p. 101, grifo nosso).

Somadas a essa principal estratégia, Moura (2018, p. 85) apresenta mais elementos que descrevem um Programa de Formação com vistas ao máximo desenvolvimento:

[...] a composição de um Programa de Formação Continuada requer a identificação de todas as ações e possibilidades de estudos que se apresentam e podem ser desenvolvidas com os professores. Estas incluem: seleção de textos e materiais para leitura e reflexão junto às equipes; organização de documentos orientadores e roteiros para organização do trabalho pedagógico; organização de coletâneas que versam sobre temáticas afins, sendo, portanto, a Arte e a Literatura temas centrais, para pesquisa e estudo pelos professores; orientação de estudos com os professores na instituição; reuniões de estudo com os coordenadores das unidades.

Essas propostas de Formação Contínua de professores foram idealizadas e coordenadas pela pesquisadora Profa. Dra. Marta Chaves e o Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), pontuando que seus integrantes têm participado de forma decisiva nos encaminhamentos junto aos municípios. A essas

experiências se somam os eventos⁷³ acadêmicos com participação de estudantes de graduação, pós-graduação, pesquisadores e professores e coordenadores de secretarias municipais de educação. Em destaque, citamos o Município de Boa Esperança do Iguaçu, Paraná, cujos registros da formação em serviço e trabalhos desenvolvidos junto à Educação Infantil foram apresentados no Evento Pedagogia 2015, realizado em Havana – Cuba, por meio do texto “Teoria Histórico-Cultural: possibilidades de êxito na formação em exercício no Estado do Paraná – Brasil” (CHAVES; LIMA; FREITAS, 2015). Podemos imaginar o entusiasmo das equipes e professores do município à época com 2.700 habitantes, ter um trabalho apresentado a pesquisadores de diferentes países e continentes.

⁷³ Como demonstrativo de desenvolvimento educacional, mencionamos alguns trabalhos apresentados em diferentes eventos no Brasil e no exterior, entre os anos 2002 e 2019, tendo como autores pesquisadores de Instituições de Ensino Superior; Secretários de Educação; coordenadores pedagógicos e professores da Educação Básica, todos participantes de Projetos e Programas de Formação Contínua: 1. Marta Chaves, trabalho intitulado “Capacitação Continuada dos Educadores Infantis: primeiros relatos de experiência no Município de Indianópolis”, no XIV Congresso Brasileiro de Educação Infantil, Campo Grande – Mato Grosso do Sul, em 2002; 2. Palestra proferida por Marta Chaves, intitulada “Rondônia diante de possibilidades e êxitos: a experiência do Programa de Formação Contínua de Professores de Cerejeiras/RO, em 2019; 3. Marta Chaves.; Elizane Assis Nunes.; Gilvânia Bergamo Moratto; Zenilda Terezinha Mendes da Silva; Patrícia Laís de Souza; Paula Gonçalves Felicio. Trabalho intitulado “Formação de Professores e intervenções pedagógicas com Literatura Infantil: realizações didáticas em Monte Negro – RO”, apresentado no Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância, Brasília, em 2018. 4. Marta Chaves; Luiz Miguel Pereira; Paula Gonçalves Felicio; Gilvânia Bergamo Moratto. Trabalho intitulado “Educação Infantil e Formação de Professores: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural”, apresentado no Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância, Brasília, em 2018; 5. Palestra ministrada por Marta Chaves intitulada “Teoria Histórico-Cultural e Formação de Professores: desafios e conquistas da formação em serviço no Estado do Paraná”, em 2011; 6. Palestra organizada por Marta Chaves; Sineide Ferrareze Enz; Silvana Bittencourt, tema: “A Educação Infantil no Município de Paçandu: direito da criança e responsabilidade de todos”, em 2004; 7. Palestra ministrada por Marta Chaves, intitulada “Os educadores repensando a prática e enfrentando desafios: primeiros relatos da experiência do Município de Indianópolis – PR”, em 2003. 8. Palestra ministrada por Marta Chaves, intitulada “Repensar a prática dos educadores do Centro Municipal de Educação Infantil Curumim – um breve relato do desafio assumido e das conquistas obtidas”, em 2003; 9. Capítulos em Cadernos Pedagógicos organizados por Marta Chaves, intitulados “Literatura Infantil: uma experiência de aprendizagem e encantamento dos Centros de Educação Infantil de Presidente Castelo Branco” e “Intervenções Educativas e Formação Continuada: registros de conquistas coletivas do Município de Indianópolis-PR”, publicados pelo Laboratório de Estudos de Populações da UEM, Maringá, em 2007; 10. Palestra proferida por Marta Chaves, intitulada “Rondônia diante de possibilidades e êxitos: a experiência do Programa de Formação Contínua de Professores de Cerejeiras/RO”, em 2019; 11. Trabalho organizado por Marta Chaves.; Elizane Assis Nunes; Zenilda Terezinha Mendes da Silva; José Carlos Valendorff; Gilvânia Bergamo Moratto, intitulado “Formação de Professores e Teoria Histórico-Cultural: Possibilidades para uma Educação Humanizadora”, apresentado no Evento Internacional Porto ICRE’19 International Conference of research in education, Porto – Portugal, em 2019; 12. Trabalho organizado por Marta Chaves; Elizane Assis Nunes.; Avany Aparecida Garcia; Estela Maris Guimarães; Heloísa Marques Cardoso Nunes, intitulado “Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil: Vivências Enriquecedoras com a Formação de Professores”, apresentado no Evento Internacional Porto ICRE’19 International Conference of research in education, Porto – Portugal, em 2019.

Salientamos que os estudos tanto para professores como coordenadores podem e devem ocorrer em outras localidades, para além daquela da moradia do profissional. Registramos que as Equipes dos municípios em que foram realizados os trabalhos nos citados municípios tiveram estudos em diferentes localidades do país, além do Estado do Paraná, e destacamos viagens e visitas técnicas, incluindo cursos pontualmente organizados tendo em vista as particularidades e necessidades daquele Grupo em questão. Mencionamos a atividade na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/Marília, em atividade com a Profa. Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, e na Universidade Federal Fluminense, com estudos e formação com a Profa. Dra. Zoia Prestes. Na Figura 17 há um registro fotográfico com essa docente, em atividades de estudos em Telêmaco Borba, PR.

Figura 17 – Coordenadoras da Secretaria de Educação de Telêmaco Borba – PR, em atividade de estudos com as Profas. Dras. Zoia Prestes (à direita) e Marta Chaves, tendo em mãos a programação do I Seminário de Municípios Integrados



Fonte: Acervo GEEI (2015).

Ressaltamos que os pesquisadores eram conhecidos pelas Equipes não apenas em razão da leitura e estudos de suas publicações, mas porque os docentes estiveram presentes em alguns municípios para ministrar cursos e realizar estudos com Equipes Pedagógicas e Professores. Assim, com esforços homéricos, os

pesquisadores se deslocaram aos municípios e as Coordenações (por vezes professores) se dirigiam a diferentes localidades do país, nas instituições de origem dos pesquisadores, que eram autores de trabalhos que se estudavam nas Formações Contínuas em seus municípios.

Figura 18 – Secretárias de Educação, Coordenadoras Pedagógicas, docentes de Instituições de Ensino Superior do Paraná e representante da Secretaria de Educação do Estado do Paraná em atividade de estudos no IV Seminário de Educação Infantil, na Universidade Estadual de Maringá



Fonte: Acervo GEEI (2014).

Os estudos, viagens e organização de eventos se caracterizavam (intencionalmente planejado) em integração entre as Equipes Pedagógicas de diferentes municípios do Estado do Paraná, também uma proposição e experiência dos trabalhos com a idealização e coordenação do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil.

As Figuras 19 e 20 apresentam a programação do evento realizado em 2015, tendo um dos principais objetivos a socialização das realizações em curso e o diálogo sobre a necessidade de efetiva integração entre os municípios. Dentre as atividades especiais desse evento, frisamos que o Município de Boa Esperança do Iguaçu-PR, foi responsável por receber pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual do Centro-Oeste, representantes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, membros de

Secretarias Municipais de diferentes regiões do Estado e com o pesquisador da Universidade de Havana, Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón, que tem realizado estudos e trabalhos com a Profa. Dra. Laura Marisa Carnielo Calejon, intelectual com significativas elaborações na área da Educação e Educação Especial. Esses docentes têm participado dos Programas de Formação Contínua que discutimos nesta tese (CHAVES *et al.*, 2016; MOURA, 2018; SILVA, 2019).

Figura 19 – Folder do I Seminário de Municípios Integrados (frente), organizado pela Dra. Marta Chaves, realizado na região Sudoeste do Estado do Paraná

Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Iguaçu
Prefeitura Municipal de Boa Esperança do Iguaçu
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Paraná

I SEMINÁRIO DE MUNICÍPIOS INTEGRADOS

Atuação de professores: estudos e formação humanizadora

Cruzeiro do Iguaçu - PR 2015

GEEI – GRUPO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL
 Profª Drª Marta Chaves, Líder do Grupo de Pesquisa
 Profª Drª Heloisa Toshie Irie Saito, Coordenadora do Grupo de Pesquisa
 Prof. Me. Vinícius Stein, Coordenador do Grupo de Pesquisa
 Aline Aparecida da Silva, Amanda Moura Carneiro, Ana Paula Evangelista, Carim Naiara Savighago, Cristiane Aparecida da Silva Pastre, Daniane Salustiano de Lucena, Heloisa Marques Cardoso Nunes, Ivone Ribeiro da Silva, Katia Maria Amarantes, Leila Cristina Mattei Cirino, Marco Antônio Oliveira de Souza, Mariana Ferraz Simões Hammerer, Mariane Elizabeth da Silva, Patrícia Lais de Souza, Paula Gonçalves Felício, Valquíria da Silva Santos Corrêa

PESQUISADORES
 • Universidade Estadual de Maringá: Profª Drª Marta Chaves, Profª Drª Heloisa Toshie Irie Saito, Prof. Me. Vinícius Stein • Universidade Estadual do Centro-Oeste: Profª Drª Jane de Abreu Drewinski,
 • Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília: Profª Drª Eliéza Aparecida de Lima, Profª Drª Suelly Amaral Mello
 • Universidade Federal Fluminense: Profª Drª Zoia Prestes

MUNICÍPIOS INTEGRADOS
 BOA ESPERANÇA DO IGUAÇU: Ivanete Rufatto Trindade, Odilmara Terezinha Dreyes Freitas
 BORRAZÓPOLIS: Célia Novais Dourado Rodrigues, Ivamilda de Almeida Meira Novais
 CRUZEIRO DO IGUAÇU: Idair Macagnan, Silvana Gaidzinski Manica
 MARIALVA: Ms. Dalva Linda Vicentini
 PARAÍSO DO NORTE: Viviane Andréia Manhani Macedo, Jucide Donetti Moreira
 TELÊMACO BOBBA: Deovane Carneiro Ribas, Edina de Jesus Guimarães de Oliveira, Suzy da Conceição Waldmann

COORDENAÇÃO DE MUNICÍPIOS INTEGRADOS
 Me. Enirson Fernando Macagnan - Município de Cruzeiro do Iguaçu

ILUSTRAÇÕES
 Desenhos elaborados pelas crianças das Instituições Educativas dos municípios de Boa Esperança do Iguaçu e Cruzeiro do Iguaçu - Paraná

REALIZAÇÃO
 Prefeituras Municipais de: Boa Esperança do Iguaçu, Cruzeiro do Iguaçu e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Paraná

ORGANIZAÇÃO
 GRUPO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL (GEEI/UEM)

COORDENAÇÃO DO EVENTO
 • Universidade Estadual de Maringá: Profª. Drª. Marta Chaves • Prefeitura do Município de Cruzeiro do Iguaçu: Me. Enirson Fernando Macagnan e Vania Pereira de Lima Savighago
 • Prefeitura do Município de Marialva: Ms. Dalva Linda Vicentini
 • Prefeitura do Município de Boa Esperança do Iguaçu: Odilmara Terezinha Dreyes Freitas

APOIO:

MODERNA **SALAMANDRA**

Fonte: Acervo GEEI (2014).

Figura 20 – Folder do I Seminário de Municípios Integrados (verso), realizado na região sudoeste do Estado do Paraná

Apresentação

O I Seminário de Municípios Integrados tem por objetivo socializar estudos e reflexões realizadas por pesquisadores e militantes da Educação, da Educação Infantil e da Psicologia de diferentes instituições nacionais e internacionais.

Profª Drª Marta Chaves
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Celso Augusto Souza de Oliveira
Secretaria de Educação do Município de Telêmaco Borba

Profª Ivanilde Vachin Preto
Secretaria de Educação do Município de Boa Esperança do Iguaçu

Profª Vânia Pereira de Lima Savighago
Secretaria de Educação do Município de Cruzeiro do Iguaçu

Profª Cleide da Silva Michelin
Secretaria de Educação do Município de Bortomirópolis

Profª Maria Inez Benites Bria
Secretaria de Educação do Município de Marabá

Prof. Roberto Raimundo de Lima
Secretaria de Educação do Município de Ponta de Sora

INSCRIÇÕES

Local: Secretaria Municipal de Cruzeiro do Iguaçu/PR
Fone: (46) 3572-8000 / 8411-9690 | **Valor:** R\$ 70,00
Período: 20 de maio a 30 de junho de 2015 | **Horário:** 08 às 17 horas
E-mail: seminariomunicipiosintegrados2015@hotmail.com
Informações: Vânia Pereira de Lima Savighago

PROGRAMAÇÃO

DATA: 02 DE JULHO – QUINTA-FEIRA | **Horário:** 08h às 12h
Tema: Teoria Histórico-Cultural e Formação de Professores: da valorização do conhecimento à atuação pedagógica
Palestrante: Profª Drª Marta Chaves (Universidade Estadual de Maringá - UEM)
Mediadores: Prof. Celso Augusto Souza de Oliveira (Presidente da UNDEME) / Me. Enilson Fernando Macagnan (Coordenador dos Municípios Integrados)
Local: Centro Cultural Daniel Turmina Junior - Cruzeiro do Iguaçu

Horário: 13h30 às 17h30
Tema: Arte e Formação Humana: contribuições para a formação de professores e realizações pedagógicas com escolares
Palestrante: Prof. Me. Vinícius Stein (Universidade Estadual de Maringá - UEM)
Mediadoras: Profª Silvana Gaidzinski Manica (Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Iguaçu) / Profª Ivonete Rufatto Trindade (Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Boa Esperança do Iguaçu)
Local: Centro Cultural Daniel Turmina Junior - Cruzeiro do Iguaçu

Horário: 14h:30 às 17h30
Reunião de Estudos: Formação de Professores: realizações e êxitos da Secretaria Municipal de Telêmaco Borba, PR
Expositoras: Edina de Jesus Guimarães de Oliveira, Deovane Carneiro Ribas, Suzy da Conceição Waldmann (Coordenadoras Pedagógicas da Secretaria Municipal de Telêmaco Borba)
Condução dos trabalhos: Lucimar Delva Bonfatti Bertoldo (Equipe Pedagógica da Educação Infantil - Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Iguaçu) / Iolene Dreyes (Equipe Pedagógica da Educação Infantil - Secretaria Municipal de Educação de Boa Esperança do Iguaçu)

Público Contemplado: Secretários Municipais de Educação e Representantes de Núcleos Regionais de Educação do Paraná
Local: Secretaria Municipal de Educação de Boa Esperança do Iguaçu

DATA: 03 DE JULHO – SEXTA-FEIRA | **Horário:** 08h às 12h
Tema: Teoria Histórico-Cultural e Formações de Professores na Atualidade: aprendizagem e desenvolvimento em debate
Palestrante: Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidade de Havana - Cuba)
Mediadoras: Profª Drª Jane de Abreu Drewinski (Universidade Estadual do Centro-Oeste) / Profª Drª Laura Marisa Carnielo Calejon (Integrante do Grupo de Pesquisa "Psicologia Escolar e Educacional: escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica" - Universidade de SP)
Local: Centro Cultural Daniel Turmina Junior - Cruzeiro do Iguaçu

Horário: 14h30 às 17h30
Reunião de Estudos: Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: estudos e experiências no Brasil e em Cuba
Expositores: Profª Drª Marta Chaves (Universidade Estadual de Maringá) / Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidade de Havana - Cuba)
Condução dos trabalhos: Profª Odilmara Terezinha Dreyes Freitas (Coordenadora da Proposta de Formação para Professores - Prefeitura de Boa Esperança do Iguaçu) / Profª Ms. Dalva Linda Vicentini (Coordenadora da Proposta de Promoção de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Marabá)

Público Contemplado: Secretários Municipais de Educação e Representantes de Núcleos Regionais de Educação do Paraná
Local: Secretaria Municipal de Educação de Boa Esperança do Iguaçu

Horário: 18h às 19h30
Reunião de Estudos: Educação e Financiamento: proposições e orientações
Expositores: Prof. José Ricardo Donatti Correa (Consultor Administrativo e Educacional)
Condução dos Trabalhos: Jeferson do Nascimento Lourenssi (Secretário de Educação de Educação de Ampere - Paraná - Integrante da UNDEME - PR)
Público Contemplado: Prefeitos, Secretários Municipais de Educação e Representantes de Núcleos Regionais de Educação do Paraná.

DATA: 22 DE JULHO – QUARTA-FEIRA | **Horário:** 08h às 12h
Tema: Música e Intervenções Pedagógicas com ludicidade e encanto: possibilidades individuais e realizações coletivas com crianças e professores
Palestrantes: Dr. Guilherme Gabriel Bellande Romanelli (Universidade Federal do Paraná)
Mediadoras: Profª Vânia Pereira de Lima Savighago (Secretaria de Educação do Município de Cruzeiro do Iguaçu) / Profª Ivanilde Vachin Preto (Secretaria Municipal de Educação de Boa Esperança do Iguaçu)
Local: Centro Cultural Daniel Turmina Junior - Cruzeiro do Iguaçu

Horário: 13h30 às 17h
Reunião de Estudos: Organização do Ensino: proposições com música, Literatura Infantil e Arte
Expositores: Profª Drª Marta Chaves (Universidade Estadual de Maringá) / Prof. Dr. Guilherme Gabriel Bellande Romanelli (Universidade Federal do Paraná)
Condução dos trabalhos: Cláudia Mafra da Cunha e Lurdes Scottini (Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Iguaçu) / Rosemi Silva de C. Prodócimo (Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Boa Esperança do Iguaçu)
Público Contemplado: Secretários Municipais de Educação e Representantes de Núcleos Regionais de Educação do Paraná
Local: Secretaria Municipal de Educação de Boa Esperança do Iguaçu

Fonte: Acervo GEEI (2014).

Essa integração de estudos e ações que se fez entre municípios mostrou-se fundamental para o aprimoramento profissional de coordenadores e professores e figurou como referência que comprova a essencialidade de diálogos e estudos necessário entre instituições de Educação Infantil e Instituições de Ensino Superior (CHAVES; LIMA; FREITAS, 2015).

Com isso, queremos destacar a importância da atuação e participação dos secretários municipais de educação. Os gestores são figuras decisivas, juntamente com suas equipes pedagógicas, para elaborar, propor ou articular programas de formação contínua e mobilizar equipes e professores a se constituírem autores, edificando o sentimento de pertencimento, valor coletivo e individual, algo raro na sociedade capitalista que quer adultos e crianças subservientes.

As Figuras 21 a 24 apresentam capas de livros. Essas publicações revelam o desenvolvimento que pode ser obtido com estudos contínuos nas instituições

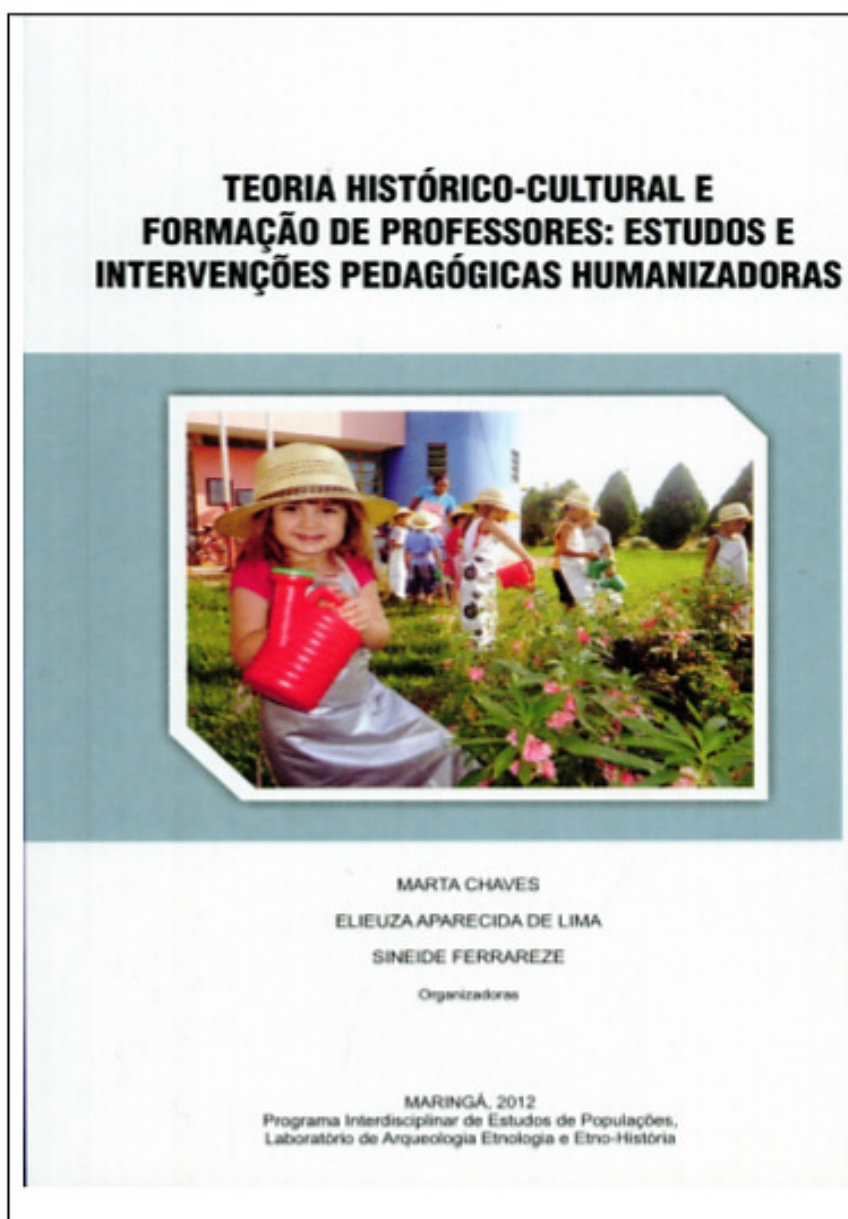
escolares. Os livros são desdobramentos de estudos e trabalhos pedagógicos realizados com as crianças.

Figura 21 – Capa do livro: “Brincar e aprender com móveis e chocalhos: possibilidades de conquistas de educadores e crianças”, organizado por Chaves, Rubio e Tuleski (2008)



Fonte: Acervo GEEI (2006).

Figura 22 – Capa do livro “Teoria Histórico-Cultural e Formação de professores: estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras” organizado por Chaves, Lima e Ferrareze (2012)



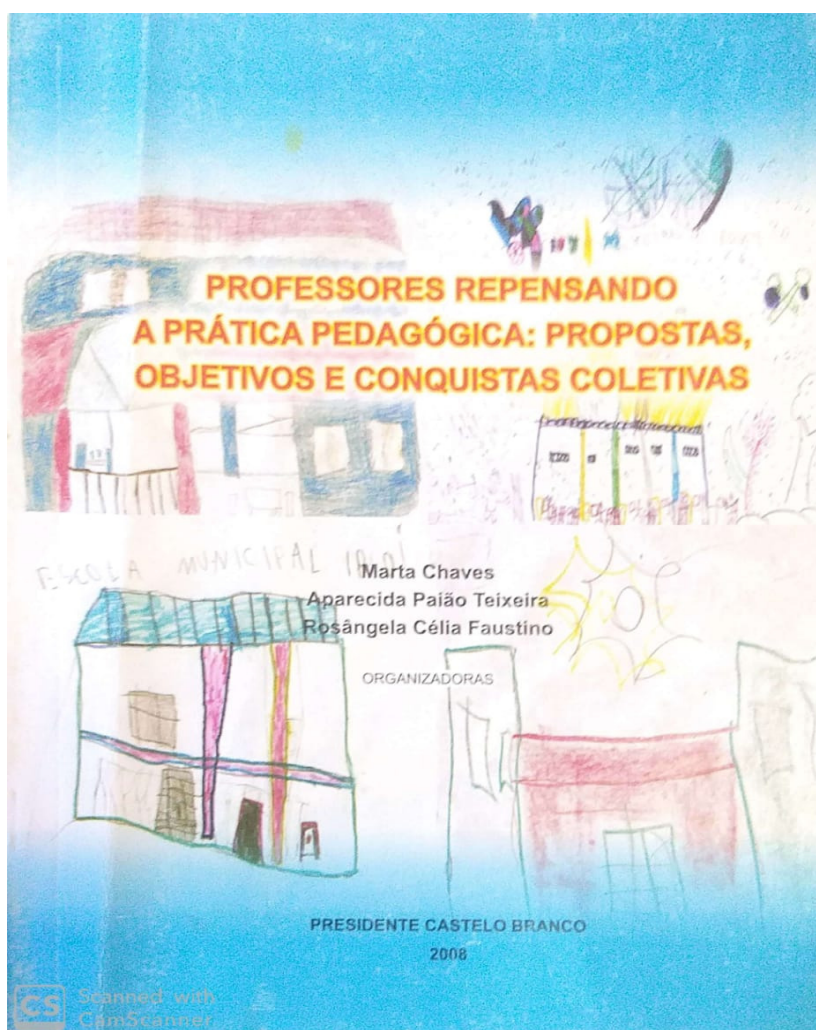
Fonte: Acervo GEEI (2012).

Figura 23 – Capa do livro “Teoria Histórico-Cultural e realizações de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil” organizado por Chaves *et al.* (2016)



Fonte: Acervo GEEI (2016).

Figura 24 – Capa do livro: “Professores repensando a prática pedagógica: Propostas, objetivos e conquistas coletivas” organizado por Chaves, Teixeira e Faustino (2016)



Fonte: Acervo GEEI (2016).

Compreendemos que tanto os professores quanto os membros das Equipes Pedagógicas podem encontrar no processo de Formação Contínua um referencial para sua atuação cotidiana, seja junto aos escolares, aos demais profissionais da educação, seja junto aos familiares. O processo de estudo e reflexões pode subsidiar a prática educativa com vistas ao máximo desenvolvimento intelectual de professores e crianças. Os estudos, as orientações pedagógicas e os diálogos com professores e Equipes são a nossa principal função nas propostas de Formações Contínuas: constituir o apreço à arte e ao conhecimento, condições essenciais para a efetivação da educação plena para todos. Essas experiências não figuram como exceção, mas podem se apresentar como regra.

O processo de formação deve instrumentalizar a atuação dos profissionais para que sejam capazes de compreender o universo que os rodeia e estabelecer

estratégias de superação das misérias e limitações, vivenciando uma Educação plena e humanizadora, em que possam apreender as máximas elaborações humanas em todas as áreas do conhecimento. Nessa lógica, os estudos e a organização do trabalho com as crianças contemplam prioritariamente os bebês e as crianças pequenas. Nas Figuras 25 e 26 constam o pesquisador Prof. Dr. Luiz Miguel Pereira, estudioso da temática teatro para bebês, que participou de Formação Contínua em Marialva, PR, estudos sobre a temática em questão pela primeira vez no referido município. Os escritos de Pereira (2014; 2018) e Chaves (2012) reafirmam essa necessidade e a investigação expressa nesta tese revela a possibilidade de trabalhos integrados de instituições de pesquisa e elaborações científicas estarem presentes no cotidiano de professores e crianças e mobilizarem o desenvolvimento de quem ensina e de quem aprende.

Figura 25 – Atividade de estudos no curso de Teatros para Bebês, ministrado pelo Prof. Dr. Luiz Miguel Pereira, em 2016



Fonte: Acervo GEEI (2016).

Figura 26 – Atividade de estudos no curso de Teatros para Bebês, ministrado pelo Prof. Dr. Luiz Miguel Pereira, em 2016



Fonte: Acervo GEEI (2016).

As pesquisas acadêmicas devem oportunizar uma aproximação entre os diferentes níveis de formação na universidade, importando desenvolver ações que articulem os trabalhos desenvolvidos na graduação, projetos de iniciação científica e atuação na pós-graduação (mestrado e doutorado). Os desdobramentos dos estudos devem se articular com o cotidiano das instituições educativas que compõem a rede básica de ensino, com destaque à Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, para que se efetive a relação entre a universidade e a comunidade externa. Assim, os estudos acadêmicos podem se configurar em orientações e intervenções pedagógicas junto às instituições educativas do Paraná e do Brasil. Esse entendimento tem norteado e fortalecido as elaborações teórico-metodológicas e ações de Formação Contínua de professores com a Educação Infantil em diferentes regiões do Estado do Paraná e Rondônia.

Acreditamos que cabe às Secretarias de Educação e suas respectivas Equipes Pedagógicas o máximo esforço para que o trabalho não se limite às *boas intenções* ou *boas iniciativas*. Compreendemos que por vezes a rotina, na dinâmica das Secretarias, é tão intensa quanto a rotina de trabalho nas instituições educativas, e sabemos que os desafios cotidianos muitas vezes sobrepõem-se à

análise e compreensão das necessidades dos profissionais que atuam com as crianças. Para nós, isso pode ser impedido ou minimizado com estudos e elaboração de ações; dessa forma, mais uma vez, rerepresentamos a principal necessidade de quem coordena uma Secretaria, uma instituição educativa: estudar e dialogar com o propósito de avançar e superar a regra nos municípios que tem sido o favorecimento da negação do conhecimento, a descontinuidade de propostas educacionais, sem a devida análise e avaliação.

As reflexões relativas à dinâmica da sociedade capitalista são também elemento prioritário nos estudos junto a professores e equipes pedagógicas. Devemos lembrar que esse cenário que expressa a secundarização do conhecimento recorrentes no momento histórico atual fora denunciado por Nadezhda Krupskaja (1869-1939) (2013), no início do século passado, quando em seus escritos asseverava que os filhos da classe dominante eram educados para assumir a condição de comando do processo histórico, enquanto aos filhos da classe operária restava a educação para a subserviência.

Ao termos como parâmetros estes escritos, relembramos o quanto essa condição expressa a negação do conhecimento e do saber sistematizado ao longo da história para escolares e profissionais do ensino. Os números indicam a realidade nos diferentes continentes e no Brasil, mobilizando o debate e ações de profissionais da educação e pesquisadores, que entendemos ser de suma importância. O registro e estudos apresentados nesta tese confirmam nossa hipótese de que a Formação Contínua de Professores é possibilidade de desenvolvimento e, portanto, o que é exceção pode tornar-se regra.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossos estudos sistematizados junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), em razão da atuação como docente universitária na mesma instituição e integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI), reafirmamos a defesa do conhecimento e do aperfeiçoamento contínuo de professores e estudantes. Nessa perspectiva, temos como elemento básico e fundamental que os estudos e reflexões sobre a prática pedagógica nas Instituições Escolares (IES) desenvolve professores e crianças.

Este estudo investigativo não esgota todas as possibilidades de compreensão da Formação Contínua de Professores na Educação Infantil como estratégia política para o aprimoramento dos trabalhos pedagógicos nas instituições escolares tendo como prioridade a formação intelectual de professores e crianças. As discussões ora realizadas cumpriram o propósito de contribuir para dimensionar a possibilidade de desenvolvimento humano através de realizações de formação de fato contínuas e da política educacional brasileira. Para a realização desta pesquisa, utilizamos como referencial teórico metodológico as proposições científicas defendidas por Kosik (2002; 2014), Löwy (1992; 2000; 2015), Marx (2017), Marx e Engels (1978; 2007) e Mészáros (2008; 2009; 2017), priorizamos o caráter bibliográfico e documental, investigando os princípios históricos da Formação Contínua de Professores na Educação Infantil no Brasil. A análise documental empreendida possibilitou o estudo de textos oficiais de acordo com os objetivos da tese, considerados em seu próprio tempo, com condições econômicas e políticas próprias.

O estudo dos aspectos econômicos e históricos na composição dos capítulos foi essencial, pois identificamos elementos de análise, a partir dos quais desenvolvemos nossa investigação, para compreendermos historicamente a Formação Contínua de Professores em Educação Infantil em nosso país.

Assim, consideramos que a Educação, produto da ação humana, deve ser um processo que se inicia ao nascimento, e a institucionalização da Educação deve ser sistematizada e valorizada desde a primeira etapa educacional, para desenvolver suas potencialidades, o que exige uma formação específica e aprimorada do docente e o estabelecimento de uma política de Formação Contínua de Professores que desenvolva professores e crianças.

Na perspectiva do materialismo histórico e dialético, compreendemos que tanto a educação institucionalizada, o ensino e a aprendizagem, assim como o desenvolvimento contínuo do professor, na forma como é negado, anunciado, indicado ou privilegiado na narrativa, conforme observamos na análise dos documentos oficiais, são representações das relações sociais de produção que determinam a necessidade do atendimento vinculado ao homem que se pretende formar e para qual sociedade, o que no capitalismo significa a manutenção das condições objetivas da organização do trabalho.

No processo histórico, verificamos como o ensino na Educação Infantil se desenvolveu, desde a mudança da educação informal, partindo para a concepção assistencialista da Educação Infantil no passado, caracterizado pelo cuidado (o que significa educação), até a educação formal, institucionalizada, que em seu conjunto são construções humanas, desenvolvidas por forças produtivas, e pressupostos para o desenvolvimento das próximas gerações.

Nesse aspecto, firmamos a importância tanto da Educação Infantil, como etapa inicial de escolaridade das crianças, quanto da necessidade de aprimoramento contínuo para o professor, o profissional que desenvolve essa profissão.

Desenvolvemos inicialmente um estudo no qual procuramos estabelecer a relação entre trabalho e educação em função da ciência da história, que nos permitiu analisar as contradições e interesses antagônicos que forjaram a educação institucionalizada no contexto brasileiro, engendrando avanços e recuos que se desenvolveram como reflexo do descaso e descompromisso do governo para promover condições imprescindíveis, entre as quais a formação de professores, para o ensino.

Com o primeiro documento analisado, o Regimento de 1549, identificamos a gênese de uma tendência ideológica contínua no país em vincular a educação não ao desenvolvimento intelectual e à emancipação humana, mas como um mecanismo de controle sobre problemas estruturais do modelo de produção. Naquele período, o princípio educativo era voltado para o desenvolvimento das novas terras e também do novo homem, habitante de uma Colônia subordinada à Portugal. Ser educado na linguagem do dominador era também compreender outra forma de organização do trabalho, da produção material e da economia, impondo uma concepção de mundo e de vida.

No decorrer de quase quatro séculos, até a década de 1930, as instituições escolares eram restritas a uma pequena parcela da população. A expansão se deu a partir de fatos importantes, relacionados à consolidação do capitalismo industrial, com novas exigências na formação do trabalhador. Movimentos liderados por intelectuais proclamaram as expectativas educacionais da população no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), favorecendo projetos, propostas e reformas com a intenção de construir um “novo Brasil” junto à defesa da educação pública obrigatória, laica e gratuita. Entretanto, foram registrados pouco avanço no tocante à formação e valorização do professor, inicial e contínua.

O distanciamento entre as garantias legais e a sua concretização foi constante no processo histórico, seja quando anunciava ou contemplava a questão educacional e da docência. Desde a Constituição de 1824, essa é uma constatação significativa, pois contempla o descaso governamental em propiciar condições imprescindíveis para o desenvolvimento do ensino público, condição que seguiu como tendência, se reapresentando na política e na economia no decorrer das cartas constitucionais brasileiras.

A partir da década de 1990, as políticas educacionais evidenciam a presença do ordenamento neoliberal, assumindo dimensões tanto centralizadoras como descentralizadoras, evidenciadas após a promulgação da Lei nº 9.394/1996, lei maior da Educação, que anuncia a valorização da formação de professores. Nesse sentido, de 1988 em diante, as entidades representativas da área educacional como Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir envidaram esforços com a finalidade de elaborar propostas de diretrizes para a formação de professores. Essas entidades representam a resistência necessária da participação de professores e profissionais da educação em defesa da escola pública e do desenvolvimento contínuo dos professores, que mais uma vez ressaltamos, é estratégia de desenvolvimento para professores e crianças.

Na contemporaneidade, com a Educação Infantil oficializada como etapa inicial da Educação Básica, ainda assim a LDB nº 9.394/1996 permite a formação mínima docente em magistério, Nível Médio de ensino. A legislação estipula que todo profissional que trabalha com crianças é professor, mas os editais de concursos públicos continuam sendo abertos para a contratação de crecheiras, auxiliares de sala sem formação profissional, para reduzir o custo do atendimento, e o que seria formação contínua em serviço assume a função de ser espaço de formação, sem o

rigor necessário para o aprimoramento e para compreender o desenvolvimento infantil e a organização do ensino⁷⁴.

Nesse contexto, investigamos as proposições relativas à Formação Contínua de Professores em Educação Infantil amparados em Chaves (2008; 2011a; 2011b; 2014; 2016; 2019), Duarte (2008; 2011), Freire (1969), Libâneo (2004), Martins e Duarte (2010), Moraes (2001) e Saviani e Duarte (2012), que reúnem defesas da Teoria Histórico-Cultural como possibilidade diante das práticas pedagógicas difundidas na atualidade, imbricadas de valorização do conhecimento tácito dos estudantes, incapazes de avançar para além de sua condição de vida.

No Brasil, as discussões acerca das competências são uma característica dos anos 1990 e fazem parte da narrativa educacional, que se reafirma nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BNC-Formação), Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que orienta os cursos de formação de professores em todas as faculdades, universidades e instituições públicas e particulares de ensino do país e também a Formação Contínua, inclusive na Educação Infantil.

Na concepção da Anfope, essas discussões reproduzem os modelos de reformas curriculares implantadas em outros países, em especial o modelo técnico profissional centrado nas abordagens por competência, ao passo que a proposta desejável contempla a lógica dos movimentos sociais e a defesa de uma formação profissional contextualizada e em consonância com os problemas sociais mais amplos, incluindo-se aí a crise da profissão potencializada pela crise no capital.

Partimos do pressuposto de que a escola tem sua função social definida pela transmissão e assimilação dos conhecimentos historicamente sistematizados, e de que a formação contínua de professores em Educação Infantil representa possibilidades de acesso ao conhecimento como estratégia de superação de práticas que não privilegiam a apropriação de conhecimentos, evidenciados nos conteúdos de pesquisas e experiências recentes analisados na sequência.

⁷⁴ Pontuamos que tais ações ocorrem, mas encontram resistências de associações e outras organizações, no processo de construir outro projeto societário, inclusive no que se refere a educação da criança pequena e da formação de professores para esta etapa de ensino. Podemos exemplificar o Grupo de Trabalho 07, da Anped, ou ainda o “Movimento Fraldas Pintadas” (ARELARO, 2017), em defesa da educação de crianças dos primeiros meses aos seis anos, para incluir as creches no Fundeb.

No tocante às pesquisas da busca do que tem sido estudado/produzido no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível do Ensino Superior (Capes) acerca do conhecimento científico sobre a Formação Continuada de Professores para a Educação Infantil, analisamos experiências e práticas realizadas em municípios de diferentes Estados brasileiros. Nessas elaborações, e especialmente nas ações empreendidas pelo GEEI, observamos o seu impacto no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, tendo como pressuposto a Formação Contínua de Professores.

Destacamos a essencialidade da Formação Contínua de Professores na Educação Infantil, realizada em estudos que se apresentam como possibilidade de desenvolvimento para os professores, visto que os conhecimentos teóricos constituem elementos essenciais para compreenderem o desenvolvimento infantil, estabelecerem princípios políticos na sua ação educativa, reconduzindo a prática, as ações educativas e pedagógicas, o que significa aprimorando-se continuamente.

Como defesa da realização de atividades planejadas e contínuas de formação, em serviço, para professores em Educação infantil, confirmando nossa hipótese, apresentamos registros fotográficos das formações realizadas pelo GEEI e junto ao GEEI em Instituições Públicas de dois municípios paranaenses, em Indianópolis e em Telêmaco Borba, apresentados na dissertação de mestrado de Deovane Carneiro Ribas de Moura (2018) e em diferentes eventos nacionais e internacionais, comprovando que a Formação Contínua é uma estratégia política de desenvolvimento para professores e crianças.

Os estudos realizados pelo GEEI junto aos professores da Educação Infantil têm como elemento simbólico o uso dos cadernos, lindamente ornamentados, para os registros dos estudos durante as formações. A escrita, que torna-se um hábito dos professores, não apenas dos estudos, mas para a vida, para a organização das atividades, as dúvidas, sínteses, é um aspecto da mudança de que ensinar crianças não é uma ação derivada do gostar, brincar, dirigida pelo aleatório, sem planejamento ou fundamento teórico.

Salientamos que as formações não desenvolvem apenas os professores e as crianças. O desenvolvimento se dá no espaço físico, na disposição dos móveis, nas paredes com telas e composições artísticas, nas prateleiras, nos brinquedos, na condução das atividades e na participação coletiva na roda de conversas, nos mapas e globos terrestres que as crianças tocam e comparam, dialogam, e também

aprimora os demais profissionais, como o motorista, a nutricionista, a zeladora, as merendeiras, os jardins e o jardineiro, tornando o ambiente escolar o que de fato é, e deve ser, espaço de aprendizagem e de conhecimento.

A importância do espaço escolar na Educação Infantil, prioritário para a aquisição do conhecimento sistematizado, é fator de aprendizagem e desenvolvimento, e mais uma vez os registros comprovam nossa hipótese: o desenvolvimento contínuo desenvolve professores e crianças. Sua composição, a mobilidade e o fluxo são representações do mundo, com fluxo de pessoas, de objetos, de imagens, de valores, os quais atravessam fronteiras, numa dinâmica que apresenta o mundo às crianças, em diferentes territórios, que criam lugares para a infância, em constante processo, como movimentos que se encontram (BORBA; LOPES, 2013).

As atividades organizadas e a participação efetiva na formação, registradas através desses escritos, e não em tecnologias como em *smartphones* ou *notebooks*, mas nos cadernos, com o movimento das mãos e dedos, constituem fator de desenvolvimento, pois como afirma Bakhtin (2004), a importância dos registros é admirável, a palavra registrada, ou seja, a escrita, constitui um fenômeno ideológico por excelência. Os registros resultam do pensamento, da concentração e da atenção, e pensar dialeticamente é a possibilidade por excelência de realizações em favor da aprendizagem humanizadora (CHAVES *et al.*, 2014).

A análise da historiografia da Educação a partir dos documentos legais revela que, ao estabelecer as prioridades educacionais, um percurso histórico controverso foi se instituindo. Desde a Carta Magna Imperial, a opção pelo fortalecimento do Ensino Superior ocorreu em detrimento da base educacional, ali representada pelo ensino de primeiras letras às crianças. Assim sendo, contraria a lógica da organização e de qualquer prática que almeje resultados em um processo de desenvolvimento que leve em consideração o próprio desenvolvimento humano, iniciando nos primeiros anos para os degraus mais altos. Essa compreensão é outro elemento que comprova nossa hipótese.

A docência em Educação Infantil deve se amparar em conhecimentos sólidos e científicos sobre o desenvolvimento da criança, o acesso aos bens culturais acumulados pela produção humana, apresentando ao estudante o que há de mais elaborado no que se refere a conceitos, arte e literatura, exigindo que os professores tenham uma formação contínua, que os desenvolva como estratégia para

desenvolver as crianças, pois esses profissionais podem dar apenas o que têm, o que sabem, o que compreendem, não basta boa vontade ou gostar de crianças: é ensino, é profissão. E parafraseando a pesquisadora Marta Chaves nos diálogos no GEEI, o centro cirúrgico é para médicos, e ensinar é para os professores.

Entendemos que se a condução do processo de Formação Contínua for devidamente organizada, se as Equipes das Secretarias de Educação, em âmbitos estadual e municipal, tiverem a sobriedade e responsabilidade de buscar a aproximação com as pesquisas e os pesquisadores, considerando que tal aproximação é condição basilar para o desenvolvimento de uma proposta que poderá constituir um Programa de Formação Continuada, haverá de fato possibilidade de desenvolvimento para professores e crianças.

As formações beneficiam o trabalho dos professores coletivamente através dos diálogos, atividades em grupo, troca de experiências, estudo da teoria, imprescindíveis para a compreensão de como ocorre o processo de ensino e, principalmente, de aprendizagem. Contribuem ainda para o desenvolvimento profissional de cada um, capacitando o profissional a avaliar e reconduzir suas próprias ações e atuação cotidiana e, também, a tomar decisões conscientes, além de estar preparado para delinear estratégias, metodologias e procedimentos que potencializem seu desenvolvimento na e para o exercício do magistério. Isso significa que a Formação Contínua desenvolve professores e crianças, pois favorece o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de *et al.* **Dicionário histórico-biográfico brasileiro: pós-1930**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: FGV; CPDOC, 2001.

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2018.

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.

AGUIAR, Gilson. Educação: Pesquisadoras da UEM são as que mais publicam em periódicos científicos mundiais. **CBN Maringá**, Maringá, 9 jan. 2020. Disponível em: <https://cbnmaringa.com.br/noticia/pesquisadoras-da-uem-sao-as-que-mais-publicam-em-periodicos-cientificos-mundiais>. Acesso em: 9 jan. 2020.

ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de; BORBA, Marcelo de Carvalho. Interações colaborativas e o papel do aluno na polidocência. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 431-448, 2018.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010.

ANDRADE, Renata Neres de Moura Coelho de. **O programa Salto para o Futuro e suas contribuições à formação continuada de docentes**. Orientadora: Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ANFOPE/FORUMDIR. Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas. **Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação**, 3., 1999. Brasília, DF: ANFOPE; FORUMDIR, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In*: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 35-48.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. *In*: DOURADO, Luiz; PARO, Victor (org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001b. p. 13-27.

ANTUNES, Ricardo. O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno Crh**, Salvador, v. 15, n. 37, p. 23-45, 2002.

ANTUNES, Ricardo L. C. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho. **Revista Jurídica UniSEB**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 3, p. 93-103, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ANTUNES, Ricardo; MÉSZÁROS, István. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2018.

ARBACHE, Jorge Saba. Pobreza e mercados no Brasil. *In*: CEPAL. **Pobreza e mercados no Brasil**: uma análise de iniciativas de políticas públicas. Brasília, DF: CEPAL/DFID, 2003. p. 9-115.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/52548>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ARENDT, Hannah. **La crise de l'éducation**: extrait de la crise de la culture. Paris: Galimard, 1972.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: _____. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 221-247.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: Examen del Banco Mundial. Washington, DC: Banco Mundial, Primera edición en inglés, agosto de 1995. Primera edición en español, enero de 1996.

BANCO MUNDIAL. **O Estado em um mundo em transformação**. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Washington, DC: Banco Mundial, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Políticas Educacionais na Pandemia do Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto mundo?** Washington, DC: Banco Mundial, 25 mar. 2020. Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/PO-LITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf> Acesso em: 4 abr. 2020.

BARRETO, Eliane Gracy Lemos; FIGUEIRA, Marinelza. A participação dos pais na escola pública, um elemento essencial para garantir o sucesso na aprendizagem escolar – um estudo na escola professor Orlando Costa. *In*: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Anselmo Alencar (org.). **Gestão educacional: práticas flexíveis e proposições para as escolas públicas**. Belém: GTR, 2012. p. 91-115.

BAZZO, Vera Lúcia; SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 127 p. (Coleção Educação Contemporânea).

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 3-6, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2020.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. A educação nos 50 anos da Constituição de 1946. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 33 n. 132, p. 29-35, out./dez. 1996.

BORBA, Angela Meyer; LOPES, Jader Janer. Alan Prout: novas formas de compreender a infância. **Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância: a criança em foco**, São Paulo: Ed. Segmento, Edição Especial, p. 28-41, 2013.

BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. Análise das produções acadêmicas apresentadas na Anped e no GRUPECI sobre o ProInfantil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 288-298, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643927/15770>. Acesso em: 1 nov. 2019.

BRASIL [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. 1827. p. 71 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao2.html>. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL [Constituição (1946)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. **Parecer CESu-CFE n.º 977/65**, aprov. 03/12/1965. Legislação e Normas da Pós-Graduação Brasileira da CAPES, de outubro de 2002. Brasília, DF: MEC/CESU, 1965.

BRASIL [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm. Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 28 nov. 1968.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 out. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. **Memória da Administração Pública Brasileira**. Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal. Arquivo Nacional, 1970. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/publicacoes/70-assuntos/producao/publicacoes-2/biografias/386-sebastiao-jose-de-carvalho-e-melo-marques-de-pombal>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 77.583, de 11 de maio de 1976**. Concede reconhecimento à Universidade Estadual de Maringá, com sede na Cidade de Maringá, estado do Paraná. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 maio 1976 (Coleção de Leis do Brasil, 1976, v. 4, p. 266).

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, DF: UNICEF, 1990a, Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 1990b.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993 (versão atualizada, 120p.) Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 1998**. Brasília, DF: MEC; INEP; SEES, 1998. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/basica/censo-miolo-98.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. **Lei nº. 10.219 de 11 de abril de 2001**. Cria o Programa Nacional de Renda mínima vinculada à educação – “Bolsa Escola”, e dá outras providências. Brasília, DF, 11 abr. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10219.htm. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. **CBO – Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília, DF: MTE, 2002a. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002b. Seção 1, p. 31 (Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8).

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações (CBO): Professor de nível médio na educação infantil**. Brasília, DF: MT, 10 out. 2002c. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 01 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências sobre a pessoa idosa. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº. 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. Brasília, DF: MEC/CNE, 2003b.

BRASIL. **Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004**. Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Brasília, DF, 17 set. 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5209.htm. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília, DF, 9 jan. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. **Constituições brasileiras**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2005a. 16 p. (Série cadernos do Museu; n. 4).

BRASIL. Ministério da Educação. **Pro Infantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**: guia geral. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005b.

BRASIL. **Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006**. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 maio 2006a.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (RNFC)**: Orientações Gerais. Brasília, DF: MEC, jun. 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL/CNE. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006c. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53/2006**: dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e Ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 19 dez. 2006d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília, DF, 20 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59/2009.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009b. Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.056 de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 13 out. 2009c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12056-13-outubro-2009-591732-publicacaooriginal-116776-pl.html>. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009d. Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Casa Civil, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Arquivo Nacional. **Os presidentes e a República:** Deodoro da Fonseca a Dilma Rousseff. 5.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: AN, 2012a.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012.** Fixa a parcela da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, prevista no caput do art. 7º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3993-resolu%C3%A7%C3%A3o-mec-n%C2%BA-7,-de-26-de-abril-de-2012>. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 10 maio 2016a. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país**. Brasília, DF: Portal MEC, 26 maio 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>. Acesso em: 2 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 25 maio 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. A etapa da Educação Infantil. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018a. p. 35-53. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa de Formação de Professores em Exercício**. Brasília, DF: MEC/SEED, 2018b. Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>. Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL. **Biblioteca Presidência da República** (2019a). Biblioteca. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, DF: MEC/CAPES, 2019b. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Censo da Educação Superior, 2018**: Notas estatísticas. Brasília, DF: MEC/Inep, 2019c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Galeria de Ministros**. Brasília, DF: MEC, 2019d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/13462-galeria-de-ministros>. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. **ProFormação**. Brasília, DF: MEC, 2019e. Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp>. Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. **ProInfantil**. Brasília, DF: MEC, 2019f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>. Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. **Valorização do Professor**: Piso salarial do magistério é reajustado a partir de janeiro. Brasília, DF: MEC, 2019g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72571>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Versão Preliminar. Brasília, DF: MEC; DAEB, 2019h.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 10 fev. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL/CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Sessão Solene**: Homenagem ao Quinquagésimo Aniversário da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Brasília, Câmara dos Deputados, 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/59123>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL/E-MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (CADASTRO e-MEC)**. Brasília, DF: E-MEC, 2019. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-curso/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTc=/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/NDM=>. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL/IBGE/PNAD Contínua. **Editoria Estatísticas Sociais**. Brasília, DF, 31 jan. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/26740-pnad-continua-taxa-de-desocupacao-e-de-11-0-e-taxa-de-subutilizacao-e-de-23-0-no-trimestre-encerrado-em-dezembro>. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL/MEC/INEP. **Dados do Censo Escolar**: número de matrículas na educação infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018. Brasília, DF: MEC; Inep, 4 fev. 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206. Acesso em: 5 jan. 2020.

BREMBATTI, Kátia. Proposta para aumentar terceirizações nas universidades estaduais vai atrasar. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 1 dez. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/lei-universidades-estaduais-parana-terceirizacoes/>. Acesso em: 3 dez. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p. 75-86, abr./jun. 1992.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educ. Soc.**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

BRZEZINSKI, Iria. Movimento social de educadores: participação na elaboração dos planos nacionais e estaduais de educação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – CBHE, 2., 2002. Natal. **Anais [...]**. Natal: Associação Nacional de História da Educação, 2002. p. 1-10. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0224.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. O Plano Nacional de Educação e os desdobramentos para a sala de aula. *In*: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. p. 242-244.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1 nov. 2019.

CALMON, Pedro. **História da civilização brasileira**. Brasília, DF: Senado Federal, 2002.

CARELLI, Rodrigo de Lacerda. **Terceirização como intermediação de mão de obra**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

CARELLI, Rodrigo de Lacerda. A terceirização no século XXI. **Rev. TST**, Brasília, v. 79, n. 4, p. 232-244, out./dez. 2013.

CARELLI, Rodrigo de Lacerda. O princípio da proteção em xeque. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, São Paulo, v. 83, n. 4, p. 316-325, out./dez. 2017.

CARELLI, Bianca Neves Bonfim; CARELLI, Rodrigo de Lacerda. Além da Uber: uma comparação com o mercado de trabalho dos advogados. **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 128-150, dez. 2018.

Disponível em: <http://www.revistatdh.org/index.php/Revista-TDH/article/view/7>.

Acesso em: 19 set. 2019.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. Educação Infantil e políticas públicas: história, vazios e desafios. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, ano 6, n. 10, p. 85-104, jul./dez. 2008. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3620>. Acesso em: 30 jan. 2019.

CARVALHO MENESES, João Gualberto de. Carlos Corrêa Mascaro e sua contribuição para a criação da ANPAE. **RBPAE**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 197-201, jan/abr. 2012.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 229-253, abr./jun. 2016.

CARVALHO, Diego de; BOAS, Cyrus Antônio Villas. Neurociências e formação de professores: reflexos na educação e economia. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 231-247, mar. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000100231&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29.maio 2020.

CASTANHA, André Paulo. Os métodos de ensino no Brasil do século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 4, p. 1054-1077, dez. 2017.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **Movimento – Revista Eletrônica de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 225-245, 2016.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHAVES, Marta. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no estado do Paraná na década de 1960**: O caso da educação no jardim de infância. Orientadora: Lígia Regina Klein. 2008. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CHAVES, Marta. **A formação e a educação da criança pequena**: os estudos de Vigotski sobre a arte e suas contribuições às práticas pedagógicas para as instituições de educação infantil. Orientador: Newton Duarte. 2011a. 71 f. Trabalho de Pós-Doutoramento (Relatório) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011a.

CHAVES, Marta. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. *In: _____*. (org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011b. p. 97-105.

CHAVES, Marta. Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil – GEEI. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, 11., 2012, Maringá. **Anais eletrônicos [...]**. Maringá: PPE, 2012. p. 1-2.

CHAVES, Marta. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. *In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S. A.; SILVA, V. P.* (org.). **Educação e Desenvolvimento Humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação Escolar**. Jundiaí: Paço Editorial, 2014a. p. 119-137.

CHAVES, Marta. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 81-91, set./dez. 2014b.

CHAVES, Marta. Educação integral e intervenções pedagógicas: contribuições e proposições da teoria histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 2, 121-134, 2017.

CHAVES, Marta. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **FRACTAL: Revista de Psicologia**, Niterói: UFF, 2019 (no prelo).

CHAVES, Marta; TULESKI, Silvana Calvo; LIMA, Elieuzza Aparecida; GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões. Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas: possibilidades e realizações do bom ensino. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 39, n. 11, p. 129-142, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/4210>. Acesso em: 30 nov. 2019.

CHAVES, Marta; MAX, A.; MOURA, D. C. R.; WALDMANN, S. C.; SUAREZ, T. A. M. (org.). **Teoria histórico-cultural e realização de intervenções pedagógicas humanizadoras: conquistas de professores e crianças na Educação Infantil**. Maringá: UEM; Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. A Constituinte de 1823. *In: FÁVERO, Osmar. A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*). Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 31-54.

CÔCO, Valdete; SALGADO, Raquel. Reafirmando o direito à Educação Infantil. *In: OLIVEIRA, João Ferreira; GOUVEIA, Andréa Barbosa; ARAÚJO, Heleno* (org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília, DF: ANPAE, 2018. p. 7-8.

COELHO, Mauro Cezar. A Civilização da Amazônica: Alexandre Rodrigues Ferreira e o Diretório dos Índios: a educação de indígenas e luso-brasileiros pela ótica do trabalho. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 149-175, Inverno, 2000.

COELHO, Mauro César. Educação dos índios na Amazônia do século XVIII uma opção laica. **RBHE**, Campinas, v. 8, n. 3, p. 96-118, set./dez. 2008.

COMAR, Sueli Ribeiro. **A formação de professores no Brasil: história e política**. Orientadora: Aparecida Marcianinha Pinto. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

COSTA, Diana Paixão de Oliveira. Direito a Educação: a responsabilidade do estado no direito à educação. **Conteúdo Jurídico**, Brasília, 10 out. 2019. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/53584/direito-a-educacao-a-responsabilidade-do-estado-no-direito-educacao>. Acesso em: 15 fev. 2020.

CROSS, Di; THOMSON, Simon; SINCLAIR, Alexandra. **Research in Brazil: A report for CAPES by Clarivate Analytics**. Clarivate Analytics, Filadélfia (USA), 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2019.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. *In*: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 5-31.

DA PONTE, João Pedro Mendes. Investigar, ensinar e aprender. *In*: _____. **Actas do ProfMat**, Lisboa, Portugal: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, 2003. p. 25-39.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. *In*: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 65-88.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Paris: UNESCO, 1996. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001 (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo).

DIEESE. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). **Nota Técnica**, Brasília, DF, n. 141, out. 2014.

DOU/BRASIL. **Lei n.º 13.257, de 09 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, Brasília, DF, 9 mar. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 10 set. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo: USP, v. 21, n. 1, p. 27-39, maio 2016a. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/issu e/view/8566>. Acesso em: 10 set. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016b. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/649>. Acesso em: 4 jan. 2020.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DRAIBE, Sônia M. Brasil 1980-2000: proteção e insegurança sociais em tempos difíceis. **Cadernos NEPP**, Santiago, Chile, v. 65, p. 1-10, 2002.

DRAIBE, Sônia M. Estado de bem-estar, desenvolvimento econômico e cidadania: algumas lições da literatura contemporânea. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS GT19 – POLÍTICAS PÚBLICAS, 30., 2006. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-35. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-30-encontro/gt-26/gt19-22/3416-sdraibe-estado/file>. Acesso em: 30 nov. 2019.

DRUCK, Graça; ANTUNES, Ricardo. A terceirização como regra? **Rev. TST**, Brasília, v. 79, n. 4, p. 214-231, out./dez. 2013.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 jan. 2020.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, 2006.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 86).

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 128-138, 2011.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.41-61, 1991.

ÉSQUILO. **Prometeu acorrentado**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas Públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. Olinda. **Anais [...]**. Olinda: Unicamp, 2012. p. 39-51.

EVANS, David K.; KOSEC, Katrina. **Educação Infantil**: Programas para a Geração Mais Importante do Brasil. Tradução de Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. São Paulo: Banco Mundial, 2011 (Documento do Banco Mundial). Disponível em: https://issuu.com/fmcsv/docs/educa__o_infantil_no_brasil_-_vers_o_final. Acesso em: 8 jan. 2019.

FALCON, Francisco José Calazans. Pombal e a Companhia de Jesus. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil**, Rio de Janeiro, ano 170, n. 443, p. 11-19, abr./jun. 2009. Disponível em: <https://ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb/item/166-volume-443.html>. Acesso em: 21 jan. 2020.

FAUSTINO, R. C. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 41, p. 188-208, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639845/7408>. Acesso em: 1 fev. 2020.

FAUSTINO, Rosângela Célia; MÓDENES, Débora Faustino; RODRIGUES, Isabel Cristina. Liberdade e democracia: conhecimentos indígenas como base dos direitos humanos. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 5-14, 22 nov. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45491>. Acesso em: 4 fev. 2020.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2014.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila; FERNANDES, Maria Teresa Orlandini. Capital, neoliberalismo e seus impactos no ensino superior paranaense: o desmonte da universidade pública. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 26, p. 335-357, maio/ago. 2019.

FERREIRA, Maria. História da República no Brasil: Ditadura militar. **Radio Senado**, Brasília, 20 set. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/ditadura-militar-no-brasil>. Acesso em: 12 maio 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE, 2006.

FERREIRA, Naura Syria. Carapeto. A gestão do conhecimento no contexto hodierno: do “produtivismo” à humanização da formação. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 529-548, jul./dez. 2009.

FGV/CPDC (Fundação Getúlio Vargas/Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil). **Anos de Incerteza (1930-1937)**. São Paulo: FGV/CPDOC, 2019. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntellectuaisEstado/MinisterioEducacao>. Acesso em: 22 set. 2019.

FONSECA, Sônia Maria. Verbete: Aulas Régias. **HISTEDBR. Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Unicamp, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

FORTES, Ana Maria Barbosa Pinto Xavier. **Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB**. Orientadora: Maria Assunção Flores. 2005. 294 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade do Minho, Minho, Portugal, 2005.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCA, S. J. Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FRANZON, Sadi. Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968: as garras da águia na legislação de ensino brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 40619-40632. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21202_9057.pdf. Acesso em: 4 dez. 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: uma prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 nov. 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Meta 16: Formação. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira; GOUVEIA, Andréa Barbosa; ARAÚJO, Heleno (org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília, DF: ANPAE, 2018. p. 58-60.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, out./dez. 2018.

FREY, João. Paraná tem 6 universidades entre as 100 melhores da América Latina, diz ranking britânico. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 13 set. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/universidades-parana-ranking-america-latina-revista-britanica/>. Acesso em: 14 set. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: _____. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FURTER, Pierre. O planejador e a educação permanente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 27, p. 75-99, dez. 1978.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. *In*: NACIF, P. G. S.; QUEIROZ, A. C. de; GOMES, L. M.; ROCHA, R. G. (org.). **Coletânea de textos: CONFINTEA Brasil + 6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. p. 50-69.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **RBE: Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

GATTI, Bernardete A. (org.) **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2014.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GENTILE, Paola (red.). Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”. **Nova Escola**, São Paulo, Edição 142, 1 maio 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 6 maio 2019.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GENTILI, Pablo. El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. **Revista Archipiélago**, Barcelona, Espanha, v. 29, n. 1998, p. 56-65, 1998. Disponível em: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-consenso-de-washington-y-la-crisis-de-la-educacion-en-america-latina.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *In*: LOMBARDI, J. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-59.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, dez. 2002. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118966/1/ppec_613-668-1-PB.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação nas Américas: uma era de reformas e conflitos. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 15, n. 1, p. 25-45, set. 2013. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/articulo/view/8506>. Acesso em: 30 nov. 2019.

GONÇALVES, Kalyandra Khadyne Imai. **Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Orientadora: Marta Chaves. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HECKMAN, James J. A Equação Heckman: Investir no desenvolvimento na primeira infância: reduzir déficits, fortalecer a economia. **Heckman.org**, 7 dez. 2012. Disponível em: https://heckmanequation.org/www/assets/2017/01/D_Heckman_FMC_SV_ReduceDeficit_012215.pdf. Acesso em: 3 jan. 2020.

HORA, D. L. da. **A modernização falaciosa: contornos políticos da educação no Brasil (1989-1994)**. Orientado: Alípio Marcio Dias Casali. 1996. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

JANER, Jader. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Mediação, 2013 (Ilustração de Rodi Núñez).

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOSIK, Karel. O indivíduo e a história. **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 51, n. 1, p. 1-16, jan./jun. 2014.

KRÚPSKAIA, Nadezhda K. Lenin Internet Archive. Women and Marxism section. **Marxists.org**; M.I.A. Library, 2013. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/krupskaya/index.htm>. Acesso em: 20 jan. 2020.

KUENZER Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200331&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 dez. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim técnico do SENAC**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 2-11, 2018. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/539>. Acesso em: 10 set. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan./jun. 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LASSALLE, Ferdinand. **O que é uma Constituição?**. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 2016.

LEITE, Fábio Carvalho. O Laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. **Relig. soc.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 32-60, jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872011000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 nov. 2019.

LESSA, Sérgio. **Cadê os operários**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, jul./dez. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LISBOA/BN. **Regimento de 1548 (12/12/1548)**: Documentos Históricos (1549-1559). Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1937. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/094536/per094536_1937_00035.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

LOCKE, John. **Dois Tratados sobre o governo**. Tradução de Julio Fischer, introdução de Renato Janine Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LOPES, Marina. Desafios para a formação de professores no Brasil. **Porvir**, São Paulo, 15 nov. 2015. Disponível em: <http://porvir.org/desafios-caminhos-para-formacao-de-professores-brasil/>. Acesso em: 12 fev. 2019.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney; CALDAS, Ricardo Wahrendorff (Coord.) **Políticas Públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. 48 p.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1992.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo: Cortez, 2000.

LÖWY, Michael. Eric Hobsbawm, sociólogo do milenarismo camponês. **Stud. av.**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 105-118, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 dez. 2019.

LÖWY, Michael. **A política do desenvolvimento combinado e desigual**: a teoria da revolução permanente. São Paulo: Sundermann, 2015.

MARINGÁ. **Concurso Público**: edital nº 009/2018-SERH / Publicação nº 001/2018. Maringá: PMM, 4 abr. 2018. 103 p. Disponível em: http://www.fauel.org.br/download/Maringa_2018_Edital_09_2018_Abertura.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

MARTINS, Ligia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: _____; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARTINS, Ligia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Maria Anita Viviani. **O professor como agente político**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. São Paulo: Moraes, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOTA, Eduardo. Fundação de colégios jesuítas em Portugal: o caso do colégio de Gouveia. **Lusitania Sacra**, Lisboa, v. 2, n. 36, p. 119-132, jul./dez. 2017.

MATTOS, L. A. de. **Primórdios da Educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MEC/INEP. **Censo da Educação Superior: Divulgação dos principais resultados**. Brasília, DF: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>. Acesso em: 2 fev. 2020.

MELGAREJO, Mariano Moura; SHIROMA, Eneida Oto. O projeto de educação do banco interamericano de desenvolvimento. **Roteiro**, Florianópolis, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101334&orden=0&info=link>. Acesso em: 18 out. 2019.

MELHUIISH, Edward. Efeitos de longo prazo da educação infantil: evidências e política. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 124-149, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574201300010007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 dez. 2019.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação de professores da Educação Básica do estado de São Paulo: política nacional, ação paulista. *In*: NEGRI, Barjas; TORRES, Haroldo da Gama; CASTRO, Maria Helena Guimarães de (org.). **A Educação básica no estado de São Paulo: avanços e desafios**. São Paulo: FDE, 2014. p. 299-326.

MENEZES, Dyelle. MEC **Divulga reajuste do piso salarial de professores da educação básica para 2020**. Brasília, DF: Portal MEC, 16 jan. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-aco-es-programas-e-projetos-637152388/84481-mec-divulga-reajuste-do-piso-salarial-de-professores-da-educacao-basica-para-2020>. Acesso em: 29 jan. 2020.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. Reflexões e perspectivas das relações entre capital e educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 533-540, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2009v27n2p533/15292>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MICHAELIS. **Dicionário**. Disponível em: www.uol.com.br/michaelis. Acesso em: 10 set. 2019.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito a educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, p. 763-789, set. 2003.

MONTENEGRO, Oswaldo. **Pra longe de Paranoá**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, jan. 2001.

MORAES, Maria Célia M. Recuo da Teoria. *In*: _____ (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SILVA, Renata Valério. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 37-61, 2016.

MOREIRA, Jani Alves. Políticas para educação infantil e a Agenda E2030 no Brasil. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, jan./abr. 2019.

MOTA, Eduardo. Fundação de colégios jesuítas em Portugal: o caso do colégio de Gouveia. **Lusitania Sacra**, Lisboa, Portugal, v. 2, n. 36, p. 119-132, jul./dez. 2017.

MOURA, Deovane Carneiro Ribas de. **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil**: experiência de formação contínua no município de Telêmaco Borba, Paraná. Orientadora Marta Chaves. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

NAGEL HULLEN, Angélica Cristina. Cidadania e direitos sociais no Brasil: um longo percurso para o acesso aos direitos fundamentais. **Rev. secr. Trib. perm. revis.**, Asunción, Argentina, v. 6, n. 11, p. 213-227, abr. 2018. Disponível em: http://scielo.ics.una.py/s_cielo.php?script=sci_arttext&pid=S2304-78872018001100213&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 fev. 2019.

NASCIMENTO, F. C. do. **Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2017.

NAUDEAU, Sophie *et al.* **Como investir na primeira infância**: um guia para a discussão de políticas e a preparação de projetos de desenvolvimento da primeira infância. Tradução de Paola Morsello. Washington, DC: The World Bank; São Paulo: Singular, 2010/2011. 306 p. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/crianca_feliz/Como_Investir_na_Primeira_Infancia.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira**: 500 anos de história. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

NISKIER, Arnaldo. **História da Educação Brasileira**: de José Anchieta aos dias de hoje, 1500-2010. 3. ed. São Paulo: Europa, 2011.

NOGUEIRA, Octaciano. **1824**. 3. ed. Brasília, DF: Edição do Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 105 p. (Coleção Constituições brasileiras).

NOSELLA, Paolo. **Qual o compromisso político?** Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura. 2. ed. rev. e ampl. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, 2005.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, Antonio. Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 416-418, maio 2013.

NÓVOA, António. Firmar uma posição como professor, declarar uma profissão docente. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 2019.

NU/BRASIL. **Síndrome de Burnout é detalhada em classificação internacional da OMS**. Brasília, DF: Nações Unidas-Notícias, 29 maio 2019a. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/sindrome-de-burnout-e-detalhada-em-classificacao-internacional-da-oms/>. Acesso em: 2 dez. 2019.

NU/BRASIL **Pobreza em qualquer lugar é perigo para prosperidade em todos os lugares**. Brasília, DF: Nações Unidas, 10 jun. 2019b. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oit-pobreza-em-qualquer-lugar-e-perigo-para-prosperidade-em-todos-os-lugares/>. Acesso em: 3 out. 2019.

NU/BRASIL. **Sobre a representação da UNESCO no Brasil**. Brasília, DF: Nações Unidas, 2020. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/>. Acesso em: 6 jan. 2020b.

NU/CEPAL. **Relatório Panorama Social 2018**. Brasília, DF: CEPAL/NU, 2018. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/44412>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Emprego mundial e perspectivas sociais: tendências 2018**. Brasília, DF: OIT, 2 jan. 2018a. Disponível em: <http://ilo.org/global/research/global-reports/weso/2018/lang--en/index.htm>. Acesso em: 3 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Futuro do Trabalho no Brasil: perspectivas e diálogos tripartites**. Suíça; Brasília, DF: OIT, 26 abr. 2018b. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/document/publication/wcms_626908.pdf. Acesso em: 3 out. 2019.

OLIVEIRA, André Felipe Vêras de. A Constituição de 1946: precedentes e Elaboração. **Revista da EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 51, p. 27-76, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000300625&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 dez. 2019.

OLIVEIRA, Fernanda Zanette de; GOULART, Patrícia Martins. Sistema de avaliação da educação superior-SINAES e trabalho docente: um estudo exploratório. **Seminário de Ciências Sociais Aplicadas**, Criciúma, v. 3., n. 3, p. 1-7, maio 2012. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/seminariocsa/article/view/690/682>. Acesso em: 20 jan. 2020.

OLIVEIRA, Rebeca Ramos Campos de. **Das necessidades de formação docente à formação contínua de professoras da educação infantil**. Orientadora: Maria Estela Costa Holanda Campelo. 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ORWELL, George. **1984**. Tradução de Alexandre Hubner e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PAIVA, Edil Vasconcellos; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar?**. Niterói: EdUFF, 2002.

PAIVA, Vanilda P. Educação permanente: I-Ideologia Educativa ou Necessidade Econômico-Social?. **Síntese: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 4, n. 9, p. 67-97, 2013. Disponível em: <http://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2406>. Acesso em: 13 jun. 2019.

PAIVA, Vanilda P. Educação permanente: II- educação permanente e capitalismo tardio. **Síntese: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 4, n. 11, p. 45-72, 2014. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2591>. Acesso em: 13 jan. 2018.

PALAU, Roberta de Carvalho Nobre; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. A recontextualização das competências na educação profissional: uma análise a partir da sociologia da educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 3, p. 345-356, set./dez. 2015.

PARANÁ. **Lei nº 6.034, de 06 de novembro de 1969**. Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. Curitiba, 6 nov. 1969.

PARANÁ. **Lei nº 11.713, de 07 de maio de 1997**. Dispõe sobre as carreiras do pessoal docente e técnico-administrativo das instituições de ensino superior do estado do Paraná e adota outras providências. Curitiba, 7 maio 1997.

PARANÁ. Paraná é contraponto no debate sobre verbas para ensino superior. **ANP: Agência Nacional de Notícias**, Curitiba, 17 maio 2019. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/>. Acesso em: 21 out. 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Ligia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 162-191.

PEREIRA, Luiz Miguel. **Teatro com bebês, enunciações e vivências: encontros da arte com a vida**. Orientador: Jader Janer Moreira Lopes. 2018. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

PEREIRA, Luiz Miguel. **Teatro com bebês, estreia de olhares**. Orientadora: Tânia de Vasconcellos. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

PEREIRA, Luis Fernando Lopes; ALLAN, Nasser Ahmad Allan (org.). **29 de abril: repressão e resistência**. Bauru: Canal 6, 2016.

PESSANHA, Vanessa Vieira. Um panorama do direito fundamental à educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 18, n. 3557, 28 mar. 2013.

PINCER, Pedro. País ainda tem dívida com professores. **Jornal do Senado**, Brasília, 15 out. 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496542>. Acesso em: 22 set. 2019.

PINHO, Angela. Professor recebe até 39% menos que profissional com igual escolaridade. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Educação, 14 nov. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1832095-professor-recebe-ate-39-menos-que-profissional-com-igual-escolaridade.shtml>. Acesso em: 27 set. 2019.

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português?. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009.

POCHMANN, Márcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, 2004.

POCHMANN, Márcio. Desempenho econômico conjuntural e a situação recente do trabalho no Brasil. **Revista NECAT-Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense**, Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 12-28, jan./jun. 2018.

PRIMITIVO, Moacyr. **A instrução e o Império**: subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, Alexandra Maria Vieira. **Narrativas de Professoras de Educação Infantil**: revisitando suas trajetórias pessoais e profissionais em momentos de formação continuada. Orientadora: Geide Rosa Coelho. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Josivania Sousa Costa. **A Formação contínua de docentes do Centro Municipal de Educação Infantil Carrossel**: na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade. Orientadora: Maria José de Pinho. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2018.

RIBEIRO, Daniella Borges; FERRAZ, Ana Targina Rodrigues. Tendências contemporâneas da política de educação superior brasileira. **Ser Social**, Brasília, v. 19, n. 41, p. 499-518, jul./dez. 2017.

SALÁRIO. Professor de Pré-escola: Salário 2020 e Mercado de Trabalho. **Salário.com**, São Paulo, 25 jan. 2020. Disponível em: <https://www.salario.com.br/pr/ofissao/professor-de-pre-escola-cbo-331105/>. Acesso em: 26 jan. 2020.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e fascismo no Brasil: a formação escolar da infância e o Estado Novo (1937-1945). **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 25, n. 1, p. 137-163, 2012. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_artt ext&pid=S0871-91872012000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2020.

SANTOS, Beatriz Catão Cruz; FERREIRA, Bernardo. Cidadão. *In*: FERES JÚNIOR, João (org.). **Léxico da História dos conceitos políticos do Brasil**. Belo Horizonte: EdUFMG/Humanitas, 2014. p. 43-64.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – CBHE: A EDUCAÇÃO E SEUS SUJEITOS NA HISTÓRIA, 4., 2006. Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CBHE, 2006. p. 1-11. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/vi-ennhe/anais/trabalhos/eixo7/submissao_14711799472691472992107697.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, p. 147-167, jul. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação e no ensino. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 184 p.

SCHEIBE, Leda. Formação dos Profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (org.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 47-63.

SCHEIBE, Leda. Formação de Professores e Pedagogos na Perspectiva da LDB. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 171-183.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 1, n. 2, p. 199-212, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.35311/35312893-Formacao-de-professores-dilemas-da-formacao-inicial-a-distancia.html>. Acesso em: 8 mar. 2015.

SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 95-131, abr. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n1/2457.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. Educação profissional e profissionalização de educadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 77-92, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9386>. Acesso em: 12 fev. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização aprimoramento ou desintelectualização do professor?. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, Campo Grande, v. 9, n. 17, 2016. p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-20, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76619158006.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

SILVA JÚNIOR, João do Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Mariane Elizabeth da. **Educação Integral e Escola de Tempo Integral: possibilidades de desenvolvimento humano**. Orientadora: Marta Chaves. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

SILVA, Selma Gomes da; PAIVA, Antonio Cristian Saraiva. O pathos docente em narrativas: relações entre trabalho, subjetividades docentes e adoecimento psíquico. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 49, n. 1, p. 535-577, mar./jun. 2018.

SOBRAL, Carlos Augusto de Santana; ARAÚJO, Manoel de Souza; GONÇALVES, Rafael Marques. Do paradigma da formação nas escolas normais no Brasil aos paradigmas de formação de professores na contemporaneidade. **SAJEBTT**, Rio Branco, UFAC v.6, n. 1, p. 445-455, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Argentina, Buenos Aires: LACSO, 2018 (Para um Pensamento Alternativo de Alternativas, v. 1).

STEIN, Vinícius. **Formação artística e estética de professores e crianças: desenvolvimento da criação com artes visuais na Educação Infantil**. Orientadora: Marta Chaves. 2019. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

STROPARO, Edélcio José; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Interiorização da educação universitária paranaense: política de expansão ou real submissão aos desígnios do capital internacional?. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 387-407, maio/ago. 2017.

TANURI, Maria Leonor. História da formação de professores. **RBE: Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TIMES HIGHER EDUCATION. Ranking das Universidades Mundiais 2020. **THE**, 11 set. 2019. Disponível em: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats. Acesso em: 30 set. 2019.

TOMASI DI LAMPEDUSA, Giuseppe. **Leopardo**. Tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 384 p.

TORRES, Maria Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 125-193.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. UEM é destaque em produção científica e formação de doutores. **Notícias UEM**, 7 fev. 2018. Disponível em: <http://www.noticias.uem.br/uemnamidia/index.php/clipping-por-categoria/46-uem/go-v-pr/9629-uem-e-destaque-em-producao-cientifica-e-formacao-de-doutores>. Acesso em: 24 set. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Histórico** (2019). Disponível em: <http://www.uem.br/a-uem/historico>. Acesso em: 23 abr. 2020.

UGÁ, Vivian Domínguez. A categoria pobreza nas formulações de política social do Banco Mundial. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, n. 23, p. 55-62, nov. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n23/24621.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VEIGA, Edison. Dia dos Professores: 'Mulheres não devem ensinar matemática', dizia o decreto imperial que inspirou a data. **BBC New**, Milão, 14 out. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45837273>. Acesso em: 28 set. 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VIOLIN, Tarso Cabral. Massacre do centro cívico de Curitiba em 29 de abril de 2015 – um ano depois, uma análise a partir do direito administrativo. *In*: PEREIRA, Luis Fernando Lopes; ALLAN, Nasser Ahmad Allan (org.). **29 de abril: repressão e resistência**. Bauru: Canal 6, 2016. p. 41-52.

VOLSI, Maria Eunice França. **Políticas de valorização de professores da educação básica pós-Constituição federal de 1988**. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. 2016. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2019.

XAVIER; Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO; Maria Luisa Santos;
NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo:
FTD, 1994.