

ANA CRISTINA BARRETO FLORIANI

**AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

**FLORIANÓPOLIS
2008**

ANA CRISTINA BARRETO FLORIANI

As concepções de formação continuada de professores no âmbito das
políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dra. Diana Carvalho de Carvalho e co-orientação da Prof^a Dra. Roselane de Fátima Campos.

FLORIANÓPOLIS
2008

ANA CRISTINA BARRETO FLORIANI

**“AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO
ÂMBITO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA
DÉCADA DE 1990”**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Banca Examinadora:

Orientadora: Dra. Diana Carvalho de Cavalho
CED/UFSC

Co-Orientadora: Dra. Roselane de Fátima Campos
CED/UFSC

Membro: Dra. Jodete Bayer Gomes Fullgraf
CED/UFSC

Membro: Dra. Leda Sheibe
CED/UFSC

Suplente: Dra. Luciana Esmeralda Ostetto
CED/UFSC

Suplente: Dr. João Josué da Silva Filho
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSC

Florianópolis, 28 de outubro de 2008.

*Ao meu irmão Maurício (in memoriam)
porque os sonhos que sonhamos juntos ainda
ecoam dentro de mim.*

*Ao Paulo amor da minha vida: por tudo que
é e por tudo que somos juntos.*

*Aos frutos deste amor Júlia e Víctor: neles,
mais que a maior dádiva de minha vida,
doçura e encanto dos meus dias!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao bom Deus, porque este trabalho não teria sido finalizado, se não me carregasse nos braços em muitos momentos dessa caminhada. Para isso, sei que Ele utilizou os braços de muitas pessoas. Aqui, agradeço, especialmente, a algumas delas.

As minhas orientadoras Diana Carvalho de Carvalho e Roselane de Fátima Campos pela orientação e paciência ajudando no amadurecimento deste trabalho.

A meu pai Teco e a minha mãe Teca, porque com eles continuo aprendendo a amar as pessoas e a ser solidária e generosa em todos os momentos da vida.

Ao núcleo familiar dos Barreto Floriani: meus irmãos Dingo, Nani e Pimpa; minhas cunhadas Sílvia, Marli e Naiana e meus sobrinhos Duda, Lucas e Malú; presença em minha vida, do amor com sangue misturado de portugueses e italianos, amor vibrante e barulhento.

Ao núcleo familiar dos Corrêa Pinto: meu sogro Renato, minha sogra Nenza; meus cunhados Nando e Gabi, Isa e Juninho e minhas sobrinhas Ni, Bê e Carol; presença em minha vida, do amor fecundado no interior do país, amor delicado e sereno.

Às amigas Luci e Fafá, pelo carinho, dedicação e pelas conversas gostosas que me faziam respirar um pouco longe da pesquisa.

Às companheiras da linha de Pesquisa Educação e Infância da turma de 2005: Dalânea, Moeminha, Cristiane, Elaine de Paula, Janaina, Ana Paola e Márcia; da minha turma de 2006: Elô, Rose, Pri, Elaine, Gi, Sô e Elenira; da turma 2007: Bela e Rute; por todos os momentos de trocas, de amizade sincera, de carinho e apoio.

A todas as colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola – GEPIEE, pelos conhecimentos compartilhados, em especial a querida Dalânia por sua disponibilidade e doçura.

À minha amiga e irmã Elô, por sua vida testemunhar o amor sem limites, a entrega verdadeira a todos que a rodeiam e porque esse percurso sem ela não teria o mesmo sabor.

À dupla dinâmica Rose e Pri, porque conviver com elas é desfrutar da ousadia de viver razão e sensibilidade.

Á amiga Elaine, porque com sua inquietude e constantes questionamentos, mexeu com minhas acomodações.

Aos professores das disciplinas realizadas no ano de 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina: Marli Auras, Carlos Eduardo dos Reis, Ione Ribeiro Vale, Maria Isabel Serrão, Eloísa Candal Rocha e Olinda Evangelista; pela competência e o compromisso com que envolvem seus alunos neste percurso de formação humana.

Aos casais da Equipe Nossa Senhora Rainha da Paz: Emília e Vensel, Leda e Lúcio, Eliane e Nilo, Jamila e Marcelo e ao amigo Carlos Jaime Martendal, porque com eles o Paulo e eu podemos experimentar um pouco a vida das primeiras comunidades cristãs.

Ao querido primo Fernando Floriani Petry, que um dia vi nascer, agora 'homem feito' com carinho e competência revisou este trabalho.

E por fim, à CNPq pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar as concepções de formação continuada de professores de Educação Infantil no âmbito de quatro documentos oficiais que abordam a formação de professores para a educação básica e três documentos orientadores para uma política de Educação Infantil a partir dos anos de 1990. Como pano de fundo para a compreensão do objeto investigado, procuraremos dar visibilidade ao contexto histórico da reforma educacional brasileira da década de 1990, em especial a centralidade da formação de professores no conjunto dessas reformas, dentro do panorama de reestruturação produtiva no mundo e sob forte influência e orientações dos Organismos Multilaterais. Com este objetivo, nossa investigação procurou num primeiro momento trazer alguns marcos da produção da área, bem como os referenciais atuais nesta produção, destacando assim, algumas tendências acerca da concepção de formação continuada de professores, tendo como base teórica de apoio a esta discussão os conceitos de conhecimento e *práxis*. Num segundo momento, partindo do pressuposto de que é necessário compreender para além dos significados imediatos, escolhemos a análise de conteúdo, como o conjunto de técnicas adequado para a interpretação e desvelamento do conteúdo dos documentos escolhidos nesta investigação. Na apresentação dos resultados da análise documental, indicamos a vinculação da formação continuada ao desenvolvimento profissional, que não mais se localiza apenas em um momento temporal, mas se desenvolve ao longo da vida. Também procuramos explicitar algumas das implicações dessa perspectiva: a responsabilização individualizada pela formação continuada, a idéia da obsolescência do conhecimento, secundarização do exercício do pensamento e da abstração. Nestes termos, sob a ótica do capitalismo não é mais possível “perder tempo com uma formação inicial extensa e intensa, pois a formação dos docentes e a própria educação inserem-se no movimento de circulação de mercadorias” (SOARES, 2008). Em nossa compreensão, aqui reside o cerne da discussão acerca da formação continuada de professores: sua indicação como mecanismo mais apropriado, eficaz e barato de efetivação das medidas da reforma educativa. Afirmamos que a difusão desta compreensão de formação continuada de professores recebe novos contornos e delineamentos quando se trata da primeira etapa da educação básica. Com a explícita priorização do ensino fundamental e a falta de dotação orçamentária para a educação infantil, as possibilidades de uma formação inicial consistente e abrangente e uma formação continuada sustentada na *práxis*, parecem distantes da realidade de grande parcela dos professores que trabalham com as crianças de 0 a 6 anos no país. Por fim, ao discutirmos as concepções de formação continuada nestes documentos apontamos que os marcos legais indicam para a necessidade de construção de políticas - o que tem se traduzido mais como programas, nem sempre articulados entre si, quase sempre de caráter pontual e emergencial - que garantam ao professor de Educação Infantil processos formativos que respeitem a especificidade de sua docência, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e a discussão coletiva crítica da prática pedagógica e seus desdobramentos.

Palavras-chave: Política educacional, formação continuada de professores, Educação Infantil

ABSTRACT

This inquiry looked to analyse the conceptions of continued formation of teachers of Childlike Education in the context of four official documents that board the teachers' formation for the basic education and three documents advisors for a politics of Childlike Education from the years of 1990. Like backdrop for the understanding of the investigated object, we will try to give visibility to the historical context of the education Brazilian reform of the decade of 1990, in special the centrality of the teachers' formation in the set of these reforms, inside the view of productive restructuring in the world and under hard influence and directions of the Multilateral Organisms. With this objective, our investigation tried at a first moment to bring some landmarks of the production of the area, as well as the current referential systems in this production, standing out so, some tendencies about the conception of continued formation of teachers, taking the concepts as a theoretical base of support to this discussion of knowledge and *praxis*. At a second moment, proceeding from the assumption of what it is necessary to understand for besides the immediate meanings, we choose the analysis of content, like the set of techniques adapted for the interpretation and unveiling of the content of the documents chosen in this investigation. In the presentation of the results of the documentary analysis, we indicate the link of the formation continued to the professional development, which not more locates only at a moment storm, which is developed along the life. Also we try to set some of the implications out of this perspective: the accountability individualized by the continued formation, the idea of the obsolescence of knowledge, sidelined of the exercise of the thought and of the abstraction. In these terms, under the optics of the capitalism it is not more possible “to waste time with an initial extensive and intense formation, since the formation of the teachers and the education itself is inserted in the movement of circulation of goods ” (SOARES, 2008). In our understanding, here the duramen of the discussion resides about the continued formation of teachers: his indication as more appropriate, efficient and cheap mechanism of execution of the measures of the educative reform. We affirm that the diffusion of this understanding of continued formation of teachers receives new outlines and delineations when it the question is the first stage of the basic education. With the explicit prioritization of the basic teaching and the lack of budgetary endowment for the childlike education, the means of an initial solid formation and comprehensive and a formation been still supported in the *praxis*, they seem distant of the reality of great piece of the teachers who work with the children from 0 to 6 years in the country. Finally, while discussing the conceptions of formation continued in these documents we point what the legal landmarks indicate for the necessity of construction of politics - what it has if translated more like programs have not always articulated between you, nearly always of punctual character and emergency – what guarantee to a teacher of Childlike Education formative processes that should respect the specificity of his teaching, the access to the historically produced knowledges and the collective critical discussion of the pedagogic practice and his ramifications.

key words: Education politics, continued formation of teachers, Childlike education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Percurso da Pesquisa	16
1.1.1 Seleção dos documentos oficiais a serem analisados	19
1.1.2 Técnica para análise de documento	21
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERLOCUÇÃO COM A PRODUÇÃO DA ÁREA	27
2.1 Escolhendo alguns marcos na produção da área	27
2.2 Referenciais atuais na produção da área	39
2.3 Formação continuada de professores: caminhos de conceituação	52
3 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS 90	61
3.1 O contexto de reestruturação do capitalismo	61
3.1.1 A narrativa neoliberal	61
3.1.2 O consenso de Washington	63
3.1.3 A globalização: conceito chave da política neoliberal	64
3.2 A reforma educacional: modelando “novos perfis” profissionais	67
3.3 A formação continuada de professores no contexto das Políticas educacionais	71
3.3.1 A formação continuada nos documentos da reforma da formação de professores	76
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	90
4.1 As novas definições legais para a educação infantil e a presença dos organismos multilaterais	91
4.2 A formação continuada de professores nos documentos de orientação a uma Política Nacional para a Educação Infantil	98
4.2.1 A formação continuada de professores em dois documentos do MEC/COEDI de 1994	100
4.2.2 A formação continuada de professores em um documento do MEC de 2006	111
4.3 Programas de Formação Continuada desenvolvidos no âmbito do governo federal	115
4.3.1 Década de 1990: Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação	115
4.3.2 Década de 2000: Proinfantil e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
APENDICE A – QUADROS DAS UNIDADES DE REGISTRO: DOCUMENTOS DA REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	144
APENDICE B – QUADROS DAS UNIDADES DE REGISTRO: DOCUMENTOS DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos Nacionais e internacionais que abordam a formação de professores por ordem cronológica

Quadro 2 – Dissertações da CAPES selecionadas sobre Formação Continuada (contínua ou em serviço) de Professores de Educação Infantil

Quadro 3 – Mapeamento geral da produção sobre Formação Continuada de Professores de educação infantil nos Grupos de Trabalho da ANPEd

Quadro 4 – Formação Continuada de Professores de educação infantil: trabalhos selecionados no GT 7 ANPEd

Quadro 5 – Textos selecionados sobre Política Educacional e formação docente no GT 05 da ANPEd

Quadro 6 – Documentos que tratam a formação continuada de professores da educação básica

Quadro 7 – Documentos que tratam a formação continuada de professores de educação infantil

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação.
- ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- BIRD – Banco internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento.
- BM – Banco Mundial.
- CBIA – Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência.
- CEB – Câmara de Educação Básica.
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.
- CES – Câmara de Ensino Superior.
- CFE – Conselho Federal de Educação.
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.
- COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil.
- COEPRE – Coordenação de Educação Pré-escolar.
- CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
- CONSED – Conselho Nacional de Secretarias Estaduais de Educação.
- CP – Conselho Pleno.
- CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- DAP – Development Appropriate Practice
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais.
- DPE – Departamento de Políticas Educacionais.
- FAD – Fundo Africano de Desenvolvimento.
- FAE – Fundo de Assistência ao Educando.
- FCC – Fundação Carlos Chagas.
- FMI – Fundo Monetário Internacional.
- FUNDEB – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica.
- GT – Grupo de Trabalho.
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
- ISE – Institutos Superiores de Educação.

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MS – Ministério da Saúde

NEBA – Necessidades Básicas de Aprendizagem.

OM – Organismos Multilaterais

OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-escolar

ONU – Organização das Nações Unidas.

PCNEI – Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

PROINFANTIL – Programa de Formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

RFP – Referencial para a Formação de Professores

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental.

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

SEPESPE – Secretaria de Projetos Educacionais Especiais

SESU – Secretaria de Ensino Superior.

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo realizar um estudo sobre as concepções de formação continuada de professores de Educação Infantil no âmbito dos documentos oficiais que abordam a formação de professores para a educação básica e dos documentos orientadores para uma política de Educação Infantil a partir dos anos de 1990. Como pano de fundo para a compreensão do objeto investigado, procuraremos dar visibilidade ao contexto histórico da reforma educacional brasileira da década de 1990, em especial a reforma da formação de professores, dentro do panorama de reestruturação produtiva no mundo.

Gostaríamos de ressaltar, inicialmente, que o presente estudo teve suas motivações em minha trajetória profissional e na constante busca por formação acadêmica. Ambas, ao longo do tempo, me aproximaram da temática da formação de professores. Graduada em Ciências Sociais, enfrentei grandes dificuldades para entender e incorporar o conhecimento elaborado e adquirido nos anos de academia como ferramenta para a compreensão do real em meu primeiro contato profissional com a realidade social e educacional depois de formada. Essa experiência inicial deu-se quase que concomitantemente em duas instituições educativas com contextos e funções distintos: em uma instituição de Ensino Médio privada lecionava a disciplina de Sociologia e, em outra, uma Organização Não Governamental conveniada com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, exercia a função de Supervisora Pedagógica dos três Centros de Educação Infantil e do Programa de Educação Complementar para crianças e adolescentes desta instituição. A relação que tive com estas diferentes realidades sociais foi compondo o meu processo formativo de maneira dinâmica e complexa, no qual, por muitas vezes, não sabia se era professora ou cientista social, defensora do Ensino Público ou dependente do salário do Ensino Privado.

Durante os nove anos (de 1994 a 2003) em que estive envolvida diretamente com professores e auxiliares dos Centros de Educação Infantil (CEI) e do Programa de Educação Complementar fui instigada a pensar sobre a formação desses profissionais que passavam 10 horas de seu dia naqueles espaços de educação. Durante estes anos, além das dificuldades explícitas da falta de recursos financeiros para implantação e incremento desses espaços, esbarrávamos constantemente no problema da Formação dos profissionais envolvidos, todos sem curso superior. Dentre outras questões, a falta de tempo e preparo para aprofundamento

de temas relevantes para a formação e preparo dos educandos impossibilitavam a realização daquilo que vislumbrávamos em nossos discursos tornar-se cotidianamente com as crianças.

E, mesmo com a orientação dos encontros de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para os professores e coordenadores desta instituição, ficava cada vez mais evidente a necessidade de investimento na qualificação destes profissionais, que envolvia tanto a formação inicial quanto a continuada.

Especialmente após a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9493/96)¹, inúmeros aspectos do fenômeno educacional passaram a fazer parte de uma ampla discussão no campo educacional e foram, aos poucos, integrando o cotidiano desta instituição, principalmente aqueles referentes à formação de professores e ao reconhecimento da docência como um campo de conhecimentos específicos. Parte dos profissionais que atuavam nos CEIs buscaram sua formação inicial nos cursos de Pedagogia das faculdades particulares (na época, cursos chamados de emergenciais), parte foi cursar o magistério do nível médio e alguns foram em busca de outros empregos que não exigisse esta formação. Naquele momento, então, a formação inicial dava-se nas noites de segundas a sextas-feiras nestas faculdades e a formação em serviço era feita por meio dos encontros oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e, uma vez por mês, nas Paradas Pedagógicas dentro da instituição.

Paralelamente, busquei também continuar meus estudos em um esforço de melhor orientar minha prática e, na medida do possível, colaborar com a formação dos professores junto aos quais vinha atuando. Neste sentido, foram feitas especializações *lato sensu* em Psicopedagogia e em Educação Infantil; no primeiro semestre de 2003, como aluna especial do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC, cursei o seminário Pedagogia da

¹ Em 1985, o fim do Regime Militar instaurado em nosso país pelo golpe de Estado de 31 de março de 1964 - que havia marcado os brasileiros por autoritarismo, supressão dos direitos constitucionais, perseguição policial e militar, prisão e tortura de seus opositores num período de 20 anos - foi seguido de intensas lutas sociais e, em 1988, é aprovada uma nova constituição para o Brasil. Dentre os movimentos sociais que se mobilizaram pela elaboração de uma nova carta constitucional, Rosenberg (2002) nos recorda que o movimento de mulheres e o movimento "criança pró-Constituinte" participaram ativamente na elaboração de uma proposta para a Constituição, assim como também a atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação teve grande importância na formulação de muitos dos princípios para a educação de crianças de 0 a 6 anos, que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988. Além de conferir o direito da criança de zero a seis anos à Educação, e o direito à assistência aos filhos de pais e mães trabalhadores, esta Constituição expressiu todo esse movimento de luta da sociedade pela responsabilização e implantação de políticas públicas para a Educação Infantil. Até porque, no que se refere às atribuições do Estado, a Constituição obriga o sistema educacional a regulamentar e deliberar normas para a educação infantil; marcando assim uma nova fase da educação para as crianças de zero a seis anos em nosso país. Grande parte destes princípios acolhidos na Constituição Federal de 1988 em relação à educação das crianças pequenas, num contexto de redemocratização do país (contexto de luta pelo reconhecimento dos direitos sociais) são mantidos na década de 1990, em especial na nova LDB 9394/96, em meio às inúmeras modificações impostas pela reestruturação do capitalismo em nível global.

Educação Infantil e após este seminário, senti a necessidade de voltar ao curso de Pedagogia da UDESC para concluir meus estudos nesta graduação, como forma de entender a especificidade de cada campo do conhecimento, focando meus estudos na Formação de Professores e na Infância.

E foi neste sentido, procurando traduzir um pouco das reflexões sobre a atuação e a função do trabalho pedagógico do coordenador na formação de professores de Educação Infantil trazidas de meu cotidiano nestes Centros de Educação Infantil, que optei por realizar o estágio curricular do Curso de Pedagogia, Habilitação em Supervisão Escolar, em uma Creche da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, desenvolvendo um projeto intitulado: “A ação supervisora na Educação Infantil: um estudo de caso”. A experiência do período de estágio curricular possibilitou-me outra entrada na complexidade do fenômeno educativo com suas inúmeras implicações. Durante este estágio, acompanhei o que a equipe daquela creche chamava de *conquista de formação contínua e no local de trabalho*, adotada pela rede municipal de Florianópolis para a Educação Infantil na gestão de Ângela Amin (2001-2004), mostrando-nos uma perspectiva histórica de luta para qualificação da área e que aponta para a possibilidade de transformação nos processos de reflexão da prática e apropriação teórica dos profissionais de Educação Infantil.

Com a entrada no Programa de Pós-Graduação, esboçando ainda com pouca clareza a existência da problemática na formação inicial e continuada de professores, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE)² e a realização das disciplinas e com a vida científica expandida³, instigaram-me reflexões acerca do projeto proposto e propiciaram uma redefinição temática, dirigindo o foco da pesquisa à formação

² Criado em 2001, o GEPIEE busca articular as Ciências Humanas e Sociais na explicitação dos fenômenos relativos à infância e à educação escolar. Entende a infância como condição histórico-cultural de *ser criança* e a escola como o *lugar* privilegiado de realização desta condição na contemporaneidade. Tem como objetivo principal a produção do conhecimento sobre as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; as dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança e as diferenças sócio-culturais e seus reflexos nos processos escolares; os processos de socialização na escola; os processos de ensino e de aprendizagens; os direitos sociais da criança com ênfase aos de aprender e brincar, bem como, das políticas públicas oferecidas à infância. Assim, os pesquisadores deste grupo vêm veiculando e defendendo os direitos sociais, políticos e culturais da criança junto às próprias crianças, buscando compreender os limites e as possibilidades destes nos anos iniciais do ensino fundamental. (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007).

³ Contribuições para a formação de meu “espírito investigativo” (SEVERINO 2002): a primeira diz respeito à busca da maturidade intelectual no processo de conhecimento científico por meio do rigor metodológico, da seriedade, da sistematicidade e, assim, incorporando um espírito investigativo, no qual além das atividades curriculares básicas, o autor sugere uma vida científica expandida (congressos, simpósios, defesas). A segunda contribuição refere-se ao compromisso ético-político do pesquisador pelo respeito à dignidade da pessoa, possibilitando-me pensar na necessidade do desvelamento da realidade e, por fim, as reflexões com base no texto “O projeto de pesquisa como roteiro de trabalho” que garantiu, desde então, que meu anteprojeto fosse o subsídio primordial de planejamento.

continuada de professores para a infância, considerando nesse âmbito os professores de Educação Infantil e Séries Iniciais.

Na tentativa de diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é que se pensou de início investigar a formação continuada de professores para a infância, como forma de possibilitar uma reflexão sobre a formação do profissional que trabalha com crianças nas creches, pré-escolas e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Sônia Kramer, em recente artigo (2006), discute a Educação Infantil no contexto das políticas educacionais no Brasil e focaliza a formação de profissionais para esta área como um dos maiores desafios, analisando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como instâncias indissociáveis do processo de democratização da educação em nosso país. Segundo ela:

[...] embora educação infantil e ensino fundamental sejam freqüentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões tais como alfabetizar ou não na educação infantil e a integração de educação infantil e ensino fundamental permanecem atuais. Além disso, temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. [...] Aliás, do meu ponto de vista, educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. (p. 810)

Kramer chama a atenção para a necessidade do diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, especialmente agora com a Lei n. 11.274/ 2006⁴ que torna obrigatória a inclusão das crianças de seis (6) anos no Ensino Fundamental. Se antes da lei este diálogo já era uma questão urgente, pensar a infância levando em conta a singularidade das ações infantis compreendendo as crianças enquanto sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais é fundamental tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

Embora considerando substancial e imprescindível a construção deste diálogo entre estas duas etapas da Educação Básica, Educação Infantil e séries iniciais, deparamo-nos com algumas dificuldades: por um lado, são modalidades educativas com trajetórias distintas e produções científicas também distintas; por outro lado, o fato de que, no Brasil, a Educação Básica, apesar de composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a etapa do Ensino Fundamental é a única de oferta obrigatória do Estado, além de sua

⁴ Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 2006)

prioridade nas políticas educacionais⁵, o que lhe assegura maiores investimentos do que na Educação Infantil. Neste caso, optamos permanecer dentro da etapa da educação básica onde se deu grande parte de nossa trajetória profissional: a educação infantil.

1.1 Percurso da pesquisa

Três foram as aproximações iniciais pelas quais se organizou a delimitação da temática, a escolha do período da pesquisa e o foco (ou *corpus*) de análise, a saber: a primeira aproximação com a produção sobre formação continuada de professores, indicava a centralidade da formação de professores no conjunto das reformas educacionais no país a partir da década de 1990, sob forte influência e orientações dos Organismos Multilaterais (OM)⁶. A disciplina do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, “Tópicos de pesquisa em política educacional”, cursada no segundo semestre de 2006, objetivando discutir aspectos da pesquisa no campo das políticas para a educação, particularmente aquelas destinadas à formação docente, contribuiu por examinar conceitos importantes para a compreensão das políticas educativas no Brasil, bem como das diretrizes emanadas de agências multilaterais nelas presentes, destacando-se:

a) conhecimento – essencial para a verificação da apropriação realizada de tal conceito pelas referidas políticas; b) contradição e totalidade – fundamentais para a compreensão do fenômeno educativo em suas múltiplas determinações; c) trabalho – central para a discussão das formas atuais de organização do capitalismo e da noção de globalização e d) democracia – importante para o debate sobre os comprometimentos políticos presentes tanto em documentos internacionais quanto nacionais sobre política de educação. (EVANGELISTA, 2006, p.1)

Os estudos ali realizados foram decisivos para buscar a compreensão da formação continuada de professores nos documentos de políticas educacionais. Por fim, duas dissertações de Mestrado defendidas no PPGE/ UFSC na linha de Pesquisa Educação e Infância, a qual esta pesquisa está vinculada, sinalizaram: que a formação continuada de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental já fora analisada na

⁵ LDB 9.394/1996: Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

⁶Dentre eles os de maior influência no campo educacional: UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe; ONU - Organização das Nações Unidas; BM - Banco Mundial, BIRD - Banco internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

produção nacional brasileira na modalidade de dissertação no banco de dados da CAPES no período de 1987 a 2004⁷; que a formação inicial de professores de educação infantil fora analisada no âmbito dos documentos oficiais que abordam a formação inicial de professores para a educação básica⁸.

Conhecida as indicações de que a formação de professores passou a ter papel de destaque nas reformas a partir de 1990; de que para a compreensão das políticas educativas no Brasil é importante examinar conceitos e verificar a apropriação que é feita deles; de que a formação continuada de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental já fora analisada na produção nacional brasileira e que no âmbito dos documentos oficiais somente a formação inicial de professores de Educação Infantil havia sido analisada, delimitamos o objeto de nossa investigação em: as concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990.

Neste período da década de 1990, na área educacional, uma vasta documentação foi gerada por organismos multilaterais divulgando, por meio de diagnósticos, análises e propostas a todos os países da América Latina e Caribe, o papel da educação para o desenvolvimento social⁹. Em nosso país, conforme ressaltam Shiroma; Moraes e Evangelista (2004, p.56), o ideário salvacionista conferido à educação tomou forma na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993). Veremos, posteriormente, que as reformas educacionais desencadeadas neste período são constitutivas da reestruturação social e econômica do Estado brasileiro, em resposta à reestruturação produtiva do capitalismo em escala planetária. Assim, também a difusão da ideologia da globalização parece apontar para uma tentativa de homogeneização da educação no mundo.

Chamada a adequar-se às demandas dessa reestruturação produtiva mundial e adequar-se ao Estado ajustado pelo “modelo neoliberal”, a educação passa a ter que dar respostas às mudanças no mundo do trabalho. Em linhas gerais, a implementação de uma nova lógica requerida pelas inovações tecnológicas e organizacionais vinculadas a “complexidade do

⁷ Flôr (2007): “Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?”

⁸ Bonetti (2004): “A especificidade da docência na educação infantil no âmbito dos documentos oficiais após a LDB 9.394/1996”

⁹ No livro “Política Educacional” (SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M. de, EVANGELISTA; 2004) as autoras apresentam os principais delineamentos de alguns documentos importantes que marcaram a década de 1990 nos quais estão presentes as propostas para a educação: Conferência Mundial de Educação para Todos. (1990); .Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad. CEPAL/UNESCO (1992); Relatório Delors/ UNESCO (1993-1996); Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe / PROMEDLAC. (publicado em 1982, mas divulgado e incrementado a partir de 1990); Prioridades y estrategias para la Educación/ BM (1995).

mundo contemporâneo” (CAMPOS¹⁰, 2002b, p.06) traz para o campo da educação o discurso da desqualificação e ineficácia de seus sistemas, incapazes de suprir as necessidades geradas pelas demandas atuais do capitalismo.

Neste caso, Shiroma, Moraes, Evangelista, (2000) e Campos (2002) ressaltam a interferência dos pressupostos dos organismos multilaterais nos processos de formação de professores, uma vez que era preciso reformar a educação e também a formação dos professores considerados, muitas vezes, os responsáveis pela baixa qualidade do ensino no país.

O ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las. Tornou-se necessário, então, não apenas convencer o professor de que o conteúdo da reforma lhe dizia respeito, mas de nelas se envolver, como aliás recomenda o Relatório Delors. O fracasso escolar seria a ferida exposta a atestar no que sua formação deságua. A construção da imagem do professor como um não-profissional, cujas ações redundavam não raro em perdas para os alunos e para o sistema de ensino, teve em vista criar as condições para a proposição deste projeto. Seus determinantes residem em razões que ultrapassam o campo das preocupações com a qualidade docente, ou seja o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo e em total sintonia com o leitmotiv da reforma. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2004, p.98).

Dentro deste quadro, fortaleceu-se uma compreensão, nos últimos anos, de que é preciso profissionalizar o professor, torná-lo “apto a responder aos problemas imediatos do cotidiano escolar” (SOARES, 2006, p.2). Nestes termos, sob a ótica do capitalismo não é mais possível “perder tempo com uma formação inicial extensa e intensa, pois a formação dos docentes e a própria educação inserem-se no movimento de circulação de mercadorias” (SOARES, 2008, p.14). Em nossa compreensão, aqui reside o cerne da discussão acerca da formação continuada de professores: sua indicação como mecanismo mais apropriado, eficaz e barato de efetivação das medidas da reforma educativa. A desvalorização da formação inicial em prol da formação continuada relaciona-se à idéia da obsolescência do conhecimento no mundo atual. Se o contexto apresentado pelos pesquisadores da área é este, neste caso cabe indagarmos acerca dos documentos que expressam a reforma da formação de professores e a política nacional de Educação Infantil, *corpus* de análise desta investigação: como esses documentos focalizam e orientam a formação continuada de professores? Quais as

¹⁰ A autora Roselane Campos será citada como Campos e outras duas referências Campos serão diferenciadas com as iniciais Campos, M. M. para a autora Maria Malta Campos e Campos R. para a autora Rovânia Campos.

concepções que se tornam hegemônicas nesses documentos com relação a essa formação? Guardadas as devidas particularidades presentes em cada documento, em que eles se assemelham em relação à temática investigada? Em que se diferem? Quais os termos ressignificados de um documento para outro? Quais as implicações para a formação continuada de professores da educação infantil essas concepções trazem? É possível afirmar que as concepções de que tratam os documentos gerais, são incorporados nos documentos específicos, compondo assim uma única forma de tratar esta modalidade de formação?

Nos itens a seguir são discutidos os critérios com base nos quais foram selecionados os documentos analisados, bem como a metodologia utilizada.

1.1.1 Seleção dos documentos oficiais a serem analisados

Segundo André (2002), a incidência das pesquisas de Mestrado e Doutorado sobre formação de professores na década de 1990 era incipiente no país e, em se tratando das políticas de Formação Continuada de Professores, o número de apenas dois (2) trabalhos evidenciava o quase total desinteresse por esta temática.

Ao realizar o mapeamento geral da produção sobre o tema Formação Continuada de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais, constatou-se que, apesar de crescente o número de publicações sobre Formação de professores, este número é pouco expressivo quando se trata de fazer o cruzamento entre Formação Continuada de Professores x Documentos de Política Educacional x Educação Infantil. Neste sentido é que se pensou investigar nos documentos nacionais e internacionais sobre Políticas de Formação de Professores, a compreensão presente sobre Formação e sobre a Formação continuada de professores de Educação Infantil.

Partindo de um levantamento dos documentos produzidos na década de 1990 que abordavam a formação de professores da Educação Básica e em seu âmbito o de Educação Infantil, selecionamos a princípio quatorze (14) documentos nacionais e quatro (4) internacionais. Contudo, para este estudo optamos por analisar sete (7) documentos nacionais que embasavam as determinações para a formação continuada dos professores da Educação Básica e os delineamentos para a formação continuada de professores de Educação Infantil. Os documentos internacionais serviram como subsídios para referendar as possíveis influências no teor e na composição dos diferentes documentos nacionais.

Estes documentos foram escolhidos como os mais adequados para a investigação, por conterem de forma mais detalhada as orientações da reforma da formação. É importante elucidar a natureza destes documentos, pois mesmo que não sejam todos de caráter mandatário, fazem parte de um processo legal para a instauração ou não, de seu conteúdo. Desta forma, esclarecemos que entre os documentos analisados estão: hum (1) lei, hum (1) plano, hum (1) referencial, hum (1) parecer com a respectiva resolução que o normatiza, dois (2) Doc. de Política Nacional para uma etapa específica e hum (1) proposta de política de formação.

O Quadro 01 apresenta os documentos gerais que consideramos mais importantes na orientação das políticas educacionais e que abordam a temática de formação inicial e continuada para a formação de professores da Educação Básica, documentos específicos da área de educação infantil, bem como documentos de orientação e indicação de organismos multilaterais.

DOCUMENTOS E PROGRAMAS NACIONAIS	ANO
Plano Decenal de Educação Para Todos - MEC,	1993
Por Uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil	1994
Política Nacional de Educação Infantil	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394	1996
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	1998
Referenciais para Formação de Professores	1998/ 2002 reedição
Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação - Educação Infantil	1999
Plano Nacional de Educação	2001
Parecer CNE/CES 009/2001 de 08 de Maio. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena.	2001
Resolução 001/2002	2002
Pro-Infantil: Formação Inicial Nível Médio para Professores da Educação Infantil em exercício – Curso a Distância	2005
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica	2005
Política Nacional de Educação Infantil	2006
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	2006
DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	
ANO	
Educacion y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad CEPAL/ UNESCO	1992
Prioridades y Estratégias para la educación	1995
Educação: um tesouro a descobrir UNESCO	1996
Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida	2000

Quadro 1 – Documentos Nacionais e internacionais que abordam a formação de professores por ordem cronológica

Os quatro documentos gerais foram selecionados seguindo os critérios de importância

na determinação de marcos regulatórios que reorientaram significativamente as políticas educacionais nacionais, e especificamente a formação de professores. São eles: a LDB 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001 como documentos mandatários da educação do país e o Referencial para a Formação de Professores de 1998 e o Parecer 009/2001 que dispõem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; como constitutivos e ao mesmo tempo, portadores da reforma da formação dos professores da educação básica. Dos documentos específicos, selecionamos dois da década de 1990 e um da década de 2000, que são orientadores de uma política nacional para a educação infantil, sendo que um deles é específico para uma política de formação de professores para esta etapa da educação básica. São eles: Política de Educação Infantil MEC/COEDI 1994; Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil – MEC/SEF/COEDI/ 1994 e Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação infantil – MEC/SEB/2006.

Embora não façam parte do *corpus* de análise, consideramos importante também para esta investigação, a explicitação dos programas de formação continuada de professores de educação infantil desenvolvidos no âmbito do governo federal nas décadas de 1990 e 2000. São eles: o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação; o Proinfantil e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

1.1.2 Técnica para análise de documentos

Descrever a metodologia adotada para análise de dados de pesquisa constitui-se em mais uma das complexidades que envolvem uma investigação científica. Em texto recente, André (2006b) aponta, em estudo comparativo entre as produções sobre formação de professores de 1992 e 2002, a preocupação com o número elevado de dissertações e teses que não identificam, não descrevem a metodologia utilizada nos trabalhos¹¹. Salienta que, embora o percentual tenha diminuído durante este período de dez anos, ainda é preocupante que as pesquisas acadêmicas não deixem claro os procedimentos teórico-metodológicos.

Dentro da multiplicidade de práticas teórico-analíticas das pesquisas, torna-se permanente a luta pela definição da melhor *caixa de ferramentas* a ser utilizada durante o

¹¹ Em 1992, 25% das pesquisas não identificavam a metodologia empregada e em 2002 este percentual passou para 11,1%.

processo de investigação. É comum que nesse processo muitos conceitos se apresentem como um espaço de confronto aberto entre posicionamentos epistemológicos distintos, já que o tempo de pesquisa muitas vezes não permite apreender completamente o seu sentido.

Patrícia Torriglia (2004, p.24), em sua tese de doutoramento, afirma que as questões metodológicas interpelam de maneira constante o trabalho. Especialmente quando procuramos compreender o movimento do fenômeno estudado para além da aparência, a relação entre teoria e método se inscreve durante todo o processo de estudo da pesquisa.

Após o mapeamento da produção e a identificação dos documentos como fonte de análise, procurou-se orientação para escolher a *caixa de ferramentas* mais adequada para responder sobre o tratamento dado à formação continuada de professores para a Educação Básica, no âmbito destes documentos, tendo como objetivo buscar superar a percepção imediata, as impressões primeiras e uma análise empiricista do objeto. Assim, com base em outros estudos que tratam sobre análise de documentos, e após refletir sobre as técnicas que melhor responderiam a esta pesquisa, escolheu-se a técnica de análise de conteúdo como a mais apropriada para possibilitar as inferências capazes de desvelar o conteúdo dos documentos investigados.

Os subsídios para fundamentar esta escolha pela análise de conteúdo vieram dos textos de Bardin (1977), Vala (1986) e Franco (2003) e do artigo intitulado: “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos” de Shiroma, Campos, Garcia (2005) que são subsídios utilizados pelo Grupo de estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO)¹² do qual as pesquisadoras fazem parte.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo atualmente é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos e conteúdos diversificados. Caracterizada como “técnicas” para análise de conteúdo de diferentes tipos de materiais desde textos jornalísticos, revistas, imagens, até documentos de política e artigos, a análise de

¹² O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) está vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina. Congrega professores do CED e de outras instituições de ensino superior e alunos de pós-graduação de duas linhas de pesquisa do PPGE – *Educação e Trabalho e História e Política Educacional* –, que vêm desenvolvendo pesquisas coletivamente desde 1995. Atualmente, além dos já citados, integram o grupo graduandos, bolsistas de iniciação científica e professores da rede pública de ensino. Os membros do grupo têm se dedicado à pesquisa documental sobre várias áreas – política educacional, trabalho e educação, história da educação, formação de professores, educação e saúde – e modalidades – educação especial, educação profissional, educação indígena, educação à distância, educação continuada. Conquanto cada pesquisador se dedique a um tema de pesquisa específico, temos em comum o trabalho de análise de documentos oficiais, nacionais e internacionais. A ampla diversidade de questões de estudo encontra sua unidade no campo das políticas públicas.

conteúdo é um esforço de interpretação e de “desocultação” do escondido, do não-aparente, do latente de uma mensagem. Para o autor, apelar para estes instrumentos de investigação é querer dizer não “a ilusão da transparência”, ou afastar dos perigos da compreensão espontânea dos fenômenos sociais. Diz Bardin:

esta atitude de “vigilância crítica” exige o rodeio metodológico e o emprego de “técnicas de ruptura” e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise. É ainda dizer não a leitura simples do real, sempre sedutoras [...] (p. 28)

Partindo então do pressuposto de que é necessário compreender para além dos significados imediatos, a análise de conteúdo, pela insistência no rigor e na necessidade de se ir além das aparências, caracteriza-se como o conjunto de técnicas adequado para a interpretação e desvelamento do conteúdo dos documentos escolhidos nesta investigação. Contudo, é preciso evidenciar que não se trata da aplicação de uma simples técnica porque sua utilização implica na compreensão, também, de um conjunto de circunstâncias envolvidas na produção do material, públicos destinatários e efeitos produzidos.

Para compreender os mecanismos da análise de conteúdo, Bardin (1977) alerta que isto somente acontecerá na prática, pois a formação nestas técnicas se dá na manipulação, na confrontação, na análise, nas escolhas, na observação que possibilitarão dar visibilidade de um conteúdo.

Já que “enquanto técnica de pesquisa, a análise de conteúdo exige a maior explicitação de todos os procedimentos utilizados” (VALA, 1986, p.103), procuramos evidenciar nosso percurso metodológico. Nesta investigação utilizamos as fases propostas pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977 p.95; FRANCO, 2003, p.43) para organização da análise dos documentos. São elas: 1) fase pré-análise: na qual procedemos com a leitura preliminar, a leitura flutuante do material para podermos num primeiro momento aproximarmo-nos do material, das particularidades dos textos, da seletividade do material, de suas nuances e de sua representatividade para o objeto de pesquisa. Neste momento deu-se a escolha do *corpus* de análise; 2) processo de categorização que, segundo Franco (2003, p.51), “é o ponto crucial da análise de conteúdo”. Depois da identificação do tipo de recorte passamos ao processo de construção de categorias que foram definidas segundo o modelo misto de categorização: uma parte das categorias foi definida no início da pesquisa (categorias pré existentes) e outra parte surgiu durante a análise dos documentos; 3) quantificação e tratamento científico:

evidenciamos nesta fase a ordem de frequência e de enunciados classificados em cada categoria, procurando dar visibilidade ao material analisado; 4) descrição científica: por fim, na última fase da análise, procurou-se conjugar a análise quantitativa e qualitativa dos dados, articulando-os ao aporte teórico.

Assim descrita, a análise de conteúdo foi a metodologia que possibilitou lidar com os documentos escolhidos para entender como é tratada a temática da formação continuada de professores de Educação Infantil e, sobretudo, como as políticas educacionais focalizam e orientam a formação continuada de professores para a Educação Infantil e quais as concepções que se tornam hegemônicas nesses documentos com relação à essa formação.

Evidentemente, em se tratando de um número grande de documentos para a análise e do tempo para a pesquisa, embora a identificação das bases epistemológicas, dos princípios que a orientam e as indicações e normas que dão coesão às propostas apresentadas (CAMPOS, 2002) fossem rigorosamente perseguidas, optamos por restringir nossa análise à categoria por nós definida no início da pesquisa: formação continuada de professores e deixamos lugar, igualmente, para o surgimento de novas categorias. Através da análise, o processo para este desvelamento ajudou a entender a produção dos programas, pareceres, resoluções e das leis que embasaram esta investigação.

Cabe ressaltar que em todos os documentos selecionados, os procedimentos de análise foram os mesmos. Buscando ultrapassar os limites de uma leitura superficial destes documentos, sistematizamos nossa análise baseada nos procedimentos aqui apresentados. Embora enfrentando a exigência desafiadora de procurar entender a política pela sua produção, pelos documentos de orientação, os pareceres, os resultados de embates, a escolha da análise de conteúdo como a metodologia mais apropriada para lidar com os documentos de política educacional respondeu aos propósitos desta pesquisa. Nosso desafio foi sempre não perder o foco da análise, mesmo procurando perseguir o movimento do real. Ater-nos à categoria escolhida a priori foi uma forma de não dispersão, mediante a diversidade dos temas e das discussões que o material analisado suscitou.

Em um esforço de interpretação do que está escrito nos documentos e também de “desocultação” do escondido, do que não aparece; surgiram durante a análise dos documentos, as subcategorias que explicitam objetivamente as concepções de formação continuada de professores.

A partir dos quadros de unidades de registro (Apêndice A) de cada um dos documentos selecionados para compor o foco desta investigação, foi possível fazer o

levantamento das concepções de formação continuada mais recorrentes e classifica-las em subcategorias. Identificamos seis (6) subcategorias centrais no que diz respeito as concepções de formação continuada nos documentos: Atualização e aprofundamento; Reflexão sobre a prática; Formação permanente; Valorização do magistério; Formação em serviço e Desenvolvimento profissional. Buscamos analisar criticamente os dados levantados com base nas subcategorias selecionadas (conceitos evidenciados), sem dividi-las em análises distintas, procurando assim perceber os conceitos comuns entre os documentos, as diferenças e / ou semelhanças no tratamento dado aos conceitos e identificando as tendências com relação à pesquisa na área educacional referente a formação continuada de professores.

Neste trabalho, procuramos delinear as tendências e concepções de formação continuada de professores contidas nos documentos da reforma, articulando-as, ou seja, buscando seus nexos com as concepções de formação continuada de professores de Educação Infantil no âmbito dos documentos das políticas para esta etapa da Educação Básica. Para tanto, organizamos em quatro partes o texto: esta introdução em que é apresentada a delimitação do objeto, as questões que o fizeram emergir como temática de investigação, seu percurso, a seleção dos documentos e as técnicas para analisá-los. A segunda parte intitula-se “*Formação continuada de professores para a educação infantil: uma interlocução com a produção da área*” na qual se procurou explicitar, por meio do mapeamento da produção acadêmica sobre a temática e de referenciais atuais na produção da área, o número expressivo de trabalhos sobre a temática, mas a pouca incidência de trabalhos que fizessem o cruzamento entre a Formação Continuada de Professores x a análise de documentos de Política Educacional x e a Educação Infantil. Partindo das tendências apontadas, procuramos abordar os conceitos de conhecimento e *práxis* como fundamentos para a compreensão do fenômeno investigado. Tendo por base estes dois conceitos, apresentamos três hipóteses sobre a temática estudada: a) que para acompanhar as transformações científicas e tecnológicas da atualidade, o professor precisa de qualificação profissional adequada aos “novos tempos”; b) que em função da rapidez com que estas transformações vêm se dando, os professores precisam constantemente atualizar sua formação; c) que essa atualização do professor dá-se no campo da formação continuada de professores calcada na compreensão de reflexão da prática pedagógica.

O terceiro capítulo intitula-se “*Políticas para a formação de professores nos anos 90*” e procura buscar no passado recente um pouco dos elementos explicativos que dão sustentação às reformas educacionais da década de 1990. Assim, de forma bastante sintética,

trouxemos um panorama da discussão do contexto de reestruturação produtiva do capitalismo: a narrativa neoliberal, o consenso de Washington e a globalização como conceito chave da política neoliberal. A partir deste contexto, pretendeu-se mostrar, em especial, a centralidade conferida à reforma da formação de professores e, dentro dela, procuramos evidenciar as concepções de formação continuada de professores através da análise dos documentos selecionados. Foram as hipóteses do capítulo anterior que orientaram nosso olhar sobre os documentos selecionados. Na apresentação dos resultados da análise documental, indicamos a vinculação da formação continuada ao desenvolvimento profissional, que não mais se localiza apenas em um momento temporal, mas se desenvolve ao longo da vida. Também procuramos explicitar algumas das implicações dessa perspectiva: a responsabilização individualizada pela formação continuada, a idéia da obsolescência do conhecimento, a secundarização do exercício do pensamento e da abstração. Nesta análise também observamos como os termos vão sendo modificados, re-significados.

Na quarta parte do trabalho, intitulada *A formação continuada de professores no âmbito das políticas para a educação infantil*, ao trazermos as novas definições legais para a educação infantil e a presença dos organismos multilaterais na composição dos contornos e delineamentos da Política Nacional de Educação Infantil esforçamo-nos por mostrar sua articulação com o contexto mais amplo descrito no capítulo anterior, assim como evidenciar suas particularidades. Também aqui, buscando identificar as concepções de formação continuada de professores de Educação Infantil nos documentos selecionados para a análise, orientamo-nos pelas hipóteses descritas anteriormente. Acrescentamos a elas a hipótese de que no caso da formação continuada de professores de Educação Infantil é possível indicar um agravamento destas tendências, uma vez que a incorporação desta etapa à educação básica é bastante recente. Por fim, com a discussão da Política de Educação Infantil brasileira e os Programas de Formação Continuada destinados aos professores que trabalham com as crianças de 0 a 6 anos, apontamos que os marcos legais indicam para a necessidade de construção de políticas - o que tem se traduzido mais como programas, nem sempre articulados entre si, quase sempre de caráter pontual e emergencial - que assegurem ao professor de Educação Infantil uma formação que valorize a formação inicial consistente e abrangente e a formação continuada sustentada na *práxis*.

Nas considerações finais apresentamos uma síntese da análise acerca da problemática aqui apresentada e indicamos alguns questionamentos que possam contribuir para suscitar novas investigações.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERLOCUÇÃO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ÁREA

Nesse capítulo, com o propósito de fazer uma incursão inicial sobre a temática, procura-se mostrar a Revisão Bibliográfica feita durante o processo de pesquisa. Em um primeiro momento, trazem-se alguns marcos da produção da área assim como os referenciais atuais nesta produção. Em um segundo momento, a partir das tendências evidenciadas com relação à pesquisa na área educacional referente à formação continuada de professores, procuramos abordar os conceitos de conhecimento e *práxis* como base teórica de apoio para esta investigação.

Como forma de obter informações sobre esta produção, de início fez-se uma busca mais genérica nas fontes de pesquisa via *on-line* em língua portuguesa¹³, optando pela expressão e / ou assunto “Formação Continuada de Professores”, sem identificar os diferentes níveis de ensino. Esta abrangência deu-nos ciência dos aspectos variados, dos contextos diversos e mesmo dos materiais diversificados utilizados nesta modalidade de formação. Ainda no sentido de um rastreamento bibliográfico mais geral, foram contemplados diferentes termos utilizados para se falar nesta modalidade de formação. Como afirma Ana Maria Saul na Apresentação do Caderno CEDES n. 36, de 1995: “treinamento, capacitação, reciclagem estão sendo profundamente questionadas tanto do ponto de vista semântico como de suas implicações teórico-políticas e práticas” (p.5).

Foi no caminho destes levantamentos, na procura de uma aproximação com a “Formação Continuada de Professores” e após ter compreendido a dimensão dos estudos sobre esta modalidade, que se tentou demarcar melhor algumas produções significativas na área. Neste sentido, que optamos por eleger três produções como ‘marcos’ nesta temática, por sintetizarem de modo exemplar a produção da área.

2.1 Escolhendo alguns marcos na produção da área

¹³ As fontes pesquisadas foram: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES: banco de dissertações e teses; Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd: Grupos de Trabalho: Didática (GT 04), Estado e Política Educacional (GT 05), Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 07), Formação de Professores (GT 08), Educação Fundamental (GT 13); Publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e Google Acadêmico.

O primeiro ‘marco’ está justamente no Caderno CEDES n. 36 (1995), referido anteriormente, que sob o Título “Educação Continuada” concentra algumas das produções de um Grupo de Trabalho de educadores do estado de São Paulo, criado no âmbito do Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Este GT, sintonizado com as questões mais amplas da formação do educador, especialmente com a discussão sobre a formação continuada do professor, resolve, então, socializar algumas das suas produções.

Nesta publicação, nove textos tratam da questão da formação continuada de professores em diferentes aspectos, diferentes níveis de ensino, diferentes propostas. O texto de Alda Junqueira Marin, intitulado “Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções”, abre esta publicação e situa-nos em relação aos termos mais comuns encontrados, seja no discurso cotidiano nas escolas ou nas instâncias administrativas da educação. São eles: “reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada”. (1995, p.13) A autora examina, em cada um dos termos, sua concepção e possíveis influências. Para tanto recorre aos verbetes do “Novo dicionário Aurélio da Língua portuguesa”, mostrando as significações mais utilizadas e consagradas pelo senso comum.

A abordagem dos termos está assim colocada: O termo reciclagem diz respeito à “utilização pedagógica, cultural, para se obterem melhores resultados” e tem sido utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais, sendo que no contexto da educação a adoção deste termo levou a implantação de cursos rápidos e descontextualizados, sobretudo na década de 1980. Também o termo treinamento, segundo Marin, é ainda de uso comum na área de formação humana, mas esclarece que, se tratando de atividade educativa, o treinamento desencadeia ações com finalidade meramente mecânicas. Uma exceção se faz à área de Educação Física, que muitas vezes necessita treinamentos para ensinar e aprender novas técnicas esportivas. Aperfeiçoamento é o termo que tem o significado de tornar perfeito, completar o que estava incompleto. A autora indica a inadequação desse termo quando se pensa no processo educativo com grande número de fatores intervenientes que possibilitam acertos, mas também muitos erros.

Para o termo Capacitação, Alda Junqueira Marin, salienta que, no dicionário consultado, existem dois conjuntos de enunciados: um que significa tornar capaz, habilitar e outro que significa convencer, persuadir. É possível aceitar o primeiro significado, segundo a autora, quando este é expresso para denominar a elevação de níveis de profissionalidade. Já quanto ao significado de convencimento e persuasão, Marin é enfática ao afirmar que “os

profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de idéias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão”. (Ibidem, p. 17).

Os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada são examinados pela autora como similares, tendo como eixo o conhecimento. A educação permanente tem o significado da educação como processo prolongado pela vida toda; a formação continuada significando fundamentalmente a atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança, e a educação continuada como proposição e implementação desses processos no lócus do próprio trabalho.

“Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceituação” é o segundo texto, do caderno CEDES, de autoria de Martha Rosa Pisani Destro. A autora apresenta o contexto histórico da preocupação com educação de adultos e discute a conceituação de educação continuada, defendendo a concepção que

insere a educação continuada dentro do movimento de direitos humanos, buscando educar o povo, [...] essa educação libertaria as potencialidades e energias do povo, enfatizando a vontade, a imaginação e criatividade humana, levando a libertação de cada um e de todos. (1995, p. 26).

Na sua opinião, a educação continuada é, portanto, um direito humano inalienável do processo que leva à superação do individualismo por meio de uma visão crítica e cooperativa, de liberdade de pensamento e conquista da cidadania.

Três autoras assinam o terceiro texto, intitulado “Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações”: Célia Pezzolo Carvalho, Marisa Ramos Barbieri e Águeda Bernadete Uhle. As autoras argumentam a favor das razões que tornam obrigatória a continuidade de estudos para o professor e assumem que a formação continuada é necessária, justificando essa necessidade para além das condições em que se encontra a escola e, nela, a formação dita deficiente do professor. Assinalam como razão fundamental para a formação continuada aquela que se refere à própria natureza do fazer pedagógico, entendido como domínio da práxis e, portanto, histórico, inacabado. Destacam, também, algumas diferenciações terminológicas com referência à educação continuada, fazendo restrições e apontando inadequações de alguns termos.

José Cerchi Fusari e Terezinha Azeredo Rios são autores do quarto texto: “Formação continuada dos profissionais do ensino”. Partem da definição de formação continuada como “processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício

transmitir – criando e reproduzindo – o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade”. Afirmam que uma política para a educação do educador em serviço implica pressupostos coerentes com as exigências de democratização da educação escolar brasileira. Explicitam as dimensões da competência: a técnica e a política, que mesmo distintas, são profundamente articuladas. A dimensão técnica diz respeito ao conjunto organizado e sistematizado dos conhecimentos e aos meios e estratégia para socializá-los. A dimensão política é o compromisso assumido pelo educador, que define o direcionamento de sua prática. Propõem a dimensão ética como mediação,

na medida em que sua presença, imbricada na dimensão técnica, permite-nos verificar que aí não existe neutralidade, e na dimensão política, indica que os compromissos devem ser explicitados, implicando a consciência da intencionalidade e das conseqüências das ações educativas. (1995, p. 40).

Os autores fazem referência ao profissional competente como aquele que sabe fazer bem o que é necessário e possível no espaço de sua especificidade. Evidenciam que as condições para um trabalho competente encontram-se no educador e no contexto no qual ele exerce sua prática.

O quinto texto, “Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da psicologia”, é de autoria de Maria Helena Melhado Stroili e Carmen Lúcia Caldeira Gonçalves. O texto propõe que as instituições formadoras de psicólogos e educadores redimensionem sua práxis, revendo os princípios que norteiam a formação de seus alunos, no sentido de prepará-los para a inserção na realidade profissional. A formação continuada do professor é vista como um campo interdisciplinar e assumem que a psicologia tem importantes contribuições a dar nessa área.

O sexto texto, “A política de capacitação SEE/FDE”, é escrito por Maria Leite Alves. A autora apresenta as diretrizes básicas da política de capacitação assumida pela Secretaria da Educação de São Paulo, no período de 1992 a 1994, para a formação e atualização cultural e pedagógica dos profissionais do sistema público, com a finalidade de reverter a situação do ensino no estado. Tece considerações sobre o impacto desta política, destacando que

o que se pretende com este programa de capacitação é contribuir para que o professor, o diretor e o coordenador, partindo dos principais problemas que emergem de uma análise crítica de sua prática, encontrem formas de superá-los à luz de teorias científicas que podem oferecer respaldo para isso. (1995, p. 60).

“O desenvolvimento de um modelo construtivo-colaborativo de formação continuada centrado na escola: Relato de uma experiência” é o texto de número sete, escrito por quatro autoras: Aline M. de M. R. Reale, Ana Luiza R. V. Perdigão, Márcia Brito de O. Bueno e Roseli Rodrigues de Mello. Trata-se de um relato de uma experiência desenvolvida em uma escola estadual de primeiro e segundo graus, da cidade de São Carlos, como alternativa para a formação continuada de professores. Com essa experiência, os autores pretendem apresentar a proposta de desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo”, para a formação continuada, centrado na escola, que se diferencia da maioria das propostas de Formação continuada desta época.

No oitavo texto, Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur relata um projeto de desenvolvimento profissional dos professores, em que salienta a construção da autonomia docente. Sob o título: “Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5ª a 8ª séries”, a autora formula uma proposta que estabelece quatro níveis de construção da profissionalidade docente, hierarquicamente distribuídos: o nível I caracteriza a *prática reiterativa automatizada*, na qual o professor reproduz por experiência de ouvir dizer, ver fazer. O nível II chama-se *mobilidade espontânea pontual*: quebrando a resistência à mudança, ou tomando consciência desta resistência, o professor procura fugir do modelo pedagógico tradicional. No nível III, chamado de *exercício profissional refletido*, ao compreender e tomar consciência de sua prática, o professor consegue fazer autocrítica de seu trabalho. O nível IV seria uma sugestão de autonomia profissional plena, se fosse possível o exercício profissional independente de condicionamentos da realidade.

Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Aparecida Affonso Moysés são autoras do último texto: “Construindo o sucesso na escola. Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública”. Relatam um trabalho que alia a pesquisa à formação continuada de professores da rede pública. A pesquisa teve o objetivo de diagnosticar a escola, em sua dimensão coletiva, e identificar a maneira pela qual esta poderia se apropriar do diagnóstico e da metodologia correspondentes. O diagnóstico coletivo é visto como instrumento de auto-avaliação da escola, possibilitando-lhe o olhar crítico, a cooperação e a transformação. “Envolver a escola em um projeto coletivo é um passo essencial para a sua transformação, pois significa recuperar sua dimensão coletiva e o papel de sujeitos históricos para professores, alunos e pais” (1995, p. 110). Para as autoras, fica claro que o processo de transformação geralmente se inicia com pequenas mudanças e estas é que serão capazes de “arrancar os professores da inércia a que historicamente têm sido condenados”.

Como primeira publicação específica a tratar inteiramente da formação continuada de professores na década de 1990, este caderno CEDES n° 36 caracteriza-se como um marco de discussão desta temática, no qual estes nove trabalhos apresentam contribuições que sinalizam caminhos, tendo por base análises e reflexões, e demonstrando, também, necessidades de aprofundamento nos diversos aspectos, contextos e níveis de ensino em que esta modalidade se faz presente.

É importante sinalizar aqui que nesta publicação não há textos sobre a Formação continuada de professores de Educação Infantil. Também, através dos resumos não identificamos trabalhos que tratassem da análise de documentos oficiais sobre a formação de professores, apenas o trabalho de Maria Leite Alves que trata sobre a política de capacitação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, evidenciava mais claramente uma investigação acerca de uma determinada política educacional. Contudo, assinalamos a contribuição desta publicação para a investigação que empreendemos: sua preocupação central na definição e conceituação dos termos recorrentes sobre a formação continuada de professores e também o levantamento e identificação das formas em que se tem realizado tal formação.

No rastreamento bibliográfico realizado, outra publicação teve destaque como constante referência dos trabalhos encontrados nas fontes pesquisadas sobre o tema da formação de professores: o n° 68 do periódico Educação & Sociedade, publicado em dezembro de 1999.

Em seu editorial, as organizadoras Elizabeth Silvares P. Camargo, Ivany Rodrigues Pino e Sílvia M. Manfredi, membros do Comitê de Redação, discorrem sobre o contexto que elege a temática da formação do profissional da educação para este número especial de 1999. Escrevem elas:

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei no 9.394 de dezembro de 1996) integra o conjunto de reformas – econômicas, sociais e políticas – estabelecidas pelo modelo neoliberal que, hegemonicamente, vem sendo implantado no Brasil desde o início dos anos 90. Esta lei deu condições ao Ministério da Educação e Cultura para a formulação e o desenvolvimento de políticas públicas para a educação de cunho fortemente homogeneizador. Entre elas, pode-se citar o tripé – o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), os programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (educação básica e ensino superior) e a Formação dos Profissionais da Educação – como marcas do modelo regulador do Estado. (1999, p. 7).

Em função das importantes modificações que as políticas oficiais de formação do profissional da educação estavam introduzindo naquele momento no sistema da educação

nacional, a revista procura dar espaço a diferentes vozes. Nela são veiculadas posições e leituras críticas a respeito dos documentos legais sobre a formação docente para a educação básica, sendo incluídas análises das referidas políticas, tendências em debate no meio acadêmico nacional, bem como as tendências internacionais que se refletiram na elaboração da política nacional.

A revista foi organizada em três blocos: O primeiro bloco refere-se à análise das políticas públicas oficiais para a formação dos profissionais da educação; o segundo bloco é composto de artigos que tratam das políticas específicas de formação do professor e de suas tendências e o terceiro bloco traz as perspectivas críticas, inovadoras e prospectivas sobre as políticas oficiais. Fazem parte do primeiro bloco, dois textos: o artigo de Helena Costa Lopes de Freitas, “A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores”, e o artigo de Maria Teresa Leitão de Melo, “Programas oficiais para a formação dos professores da educação básica”.

Já o segundo bloco é composto de artigos que tratam das políticas específicas de formação do professor e de suas tendências. Tizuko Morchida Kishimoto, trata a temática das políticas voltadas para a Educação Infantil (0 a 6 anos) no artigo: “Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior”. As políticas específicas de formação de professores para as séries iniciais são analisadas no artigo “Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou luta pelo poder?”, de Iria Brzezinski. “As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente”, de Júlio Emílio Diniz Pereira, discute as recentes políticas de formação docente, tomando por foco os cursos de licenciatura no país, depois da aprovação da LDB.

Ainda nesse bloco, dois artigos tratam de tendências de políticas de formação do profissional da educação: o primeiro artigo, “A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate”, de Maria Malta Campos, se propõe a discutir as questões envolvidas na definição de um novo perfil para os professores de Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental e o segundo, de Miguel G. Arroyo traz a discussão sobre “Ciclos de Desenvolvimento Humano e formação de educadores”, apontando para a organização da escola em ciclos como uma realidade presente nas redes de Ensino Público e se pergunta pelo novo tipo de profissional que está sendo formado nessa prática pedagógica.

O artigo de Acacia Z. Kuenzer, “As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando” prossegue na temática básica, abordando as políticas específicas. A autora analisa as políticas de formação de professores, mostrando como se articulam de modo orgânico na constituição do novo modelo de educação que compõe o Plano de Governo, a partir de 1994. E, ainda tratando de políticas específicas, Vera Masagão Ribeiro, em “A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico”, situa o debate sobre a formação de educadores de jovens e adultos em uma perspectiva mais ampla, ou seja, como campo pedagógico e parte integrante do conjunto das políticas educacionais.

Trazendo as perspectivas críticas, inovadoras e prospectivas sobre as políticas oficiais, o terceiro bloco é composto por quatro artigos. O primeiro, de Cecília A. L. Collares, Maria Aparecida A. Moysés e João W. Geraldi: “Educação continuada: A política da descontinuidade”, contribuindo para o debate sobre a temática no prisma de uma concepção de formação que possa aventar a construção de novas liberdades humanas. Em “Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão”, Márcia Ângela Aguiar e Leda Scheibe estudam o contexto em que se dá a desestruturação / reestruturação da formação do pedagogo no Brasil. José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta dão continuidade ao debate com o texto “Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança”. Os autores contextualizam o início do debate nacional sobre a formação de pedagogos e de professores, ocorrido há cerca de 20 anos, ou seja, no início dos anos de 1980, por iniciativa dos movimentos de educadores, e em paralelo às ações oficiais no âmbito do Ministério da Educação.

Finalizando esse terceiro bloco, Menga Lüdke, Antônio Flávio Barbosa Moreira e Maria Isabel da Cunha refletem sobre as “Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores”. Eles reconstituem o processo de disseminação de algumas idéias relativas à formação de professores e suas repercussões por diversos países, ao longo da década de 1990, e um pouco antes, de forma particular, as experiências de formação de professores desenvolvidas na França e na Espanha e a tendência das reformas ocorridas recentemente na Inglaterra.

Também fazem parte desta publicação especial, na seção *Jornal da Educação*, o texto “Estado da arte da formação de professores do Brasil”, de Marli André, Regina H.S. Simões, Janete M. Carvalho e Iria Brzezinski, em que as autoras apresentam uma síntese integrativa do conhecimento sobre a temática da formação de professores. Ainda no *Jornal da Educação*

publicam-se, na íntegra, documentos legais de políticas de formação de profissionais da educação: o Decreto Presidencial nº 3.276 de 6/12/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para a Educação Básica; os pareceres CNE/CP 115 de 10/08/1999 e CNE/CES 970 de 9/11/1999 e dois documentos: a “Carta Denúncia”, elaborado por entidades do campo educacional e “Às universidades, sociedades entidades profissionais, relacionadas à educação”, de autoria de alguns conselheiros do CNE.

Nesta publicação, em especial no segundo bloco, apesar de a tônica principal dos artigos ser a formação inicial de professores e não a formação continuada, encontramos dois (2) artigos que cotejavam a temática das políticas voltadas para a Educação Infantil, dando elementos para se pensar as políticas específicas para os professores desta etapa da Educação Básica. Também a descrição do momento político pós LDB 9.394/96 pelas organizadoras deste número de “Educação e Sociedade”, bem como os demais artigos que discutem a política educacional nacional e as repercussões das tendências internacionais sobre a formação de professores, possibilitam uma primeira aproximação com o recorte temporal desta pesquisa (década de 1990 a 2007), caracterizada por diversas mudanças no processo formativo dos profissionais da educação no país.

Outra produção fundamental no sentido de estabelecimento dos marcos importantes nesta temática é o trabalho coordenado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e organizado por Marli André (2002) a respeito do Estado do Conhecimento sobre “Formação de Professores no Brasil (1990-1998)¹⁴”, como parte de um projeto mais amplo para mapear a produção científica nas áreas de Educação Infantil, Alfabetização, Ensino Superior e Formação de Professores no país.

O referido trabalho busca fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre esta temática, tendo por base a análise de três diferentes fontes da produção científica: as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país (entre 1990 e 1996), os artigos publicados em dez (10) periódicos da área (1990-1997) e as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores GT 8 (1992-1998) da ANPEd.

Em relação ao exame das dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 1996, a pesquisa demonstra que a produção discente quase dobrou, passando de 460, em 1990, para 834, em 1996. O mesmo não acontece com o número de trabalhos sobre Formação de

¹⁴ A seleção da década de 90 deve-se ao fato de os períodos anteriores já terem sido estudados (Feldens, 1989; Silva, 1991; Warde, 1993).

Professores, que não acompanhou esse crescimento, mantendo uma proporção estável de 5% a 7% sobre o total da produção discente. Da totalidade dos 284 trabalhos¹⁵ produzidos neste período, 216 (76%) trataram do tema Formação Inicial, com estudos sobre o curso Normal (40,8% do total das pesquisas), o de Licenciatura (22,5%) e o de Pedagogia (9,1%), além de três estudos comparados; 42 (14,8%) abordam o tema Formação Continuada, com estudos que analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%); e 26 (9,2%) focalizam o tema Identidade e Profissionalização Docente, com estudos sobre a busca da identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão.

Neste exame das dissertações e teses, embora o número dos estudos sobre Formação Continuada seja relativamente pequeno (14,8%), os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, de adultos), contextos diversos (rural, noturno, à distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, TV, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando-se assim dimensões bastante fecundas e significativas dessa modalidade de formação para futuras investigações. (ANDRÉ, 2002, p. 27).

Em relação às análises feitas dos 115 artigos publicados no período de 1990 a 1997, em dez periódicos selecionados com base nos critérios de expressividade e acessibilidade, isto é, a importância da instituição divulgadora e sua circulação nacional, o periódico que concentrou maior número de artigos sobre formação docente foi Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, com um total de 24 (20,8%), seguido pelas publicações: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, com 19 (16,5%), Tecnologia Educacional, com 16 (13,9%), Revista da Faculdade de Educação da USP, com 12 (10,4%), Teoria & Educação, com 10 (8,6%), Cadernos Cedes, com 9 (7,8%), Educação & Realidade, com 8 (6,9%), Educação & Sociedade, com 7 (6%), Em Aberto, com 7 (6%) e Revista Brasileira de Educação, com 3 (2,6%).

Interessante ressaltar que os temas mais enfatizados nos periódicos foram o inverso dos temas mais frequentes nas dissertações e teses. Nos periódicos a proporção foi assim distribuída: Identidade e Profissionalização Docente, com 33 artigos (28,6%); Formação Continuada, com 30 (26%); Formação Inicial, com 27 (23,4%); e Prática Pedagógica, com 25 (21,7%).

¹⁵ Considerados neste caso os trabalhos que se encontravam sob o descritor “formação de professores”.

Os conteúdos dos textos publicados nos periódicos sobre Formação Continuada podem ser resumidos em torno de três aspectos: a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. Nesta análise ficou evidenciada que o conceito predominante de formação continuada nos periódicos é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações e que as propostas, em sua maioria, são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético:

de modo geral, os autores dos diferentes artigos tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., assumindo a concepção de formação continuada como processo. Alguns a definem como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente; estes a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais. (CARVALHO, SIMÕES, 2002, p.171)

A terceira fonte deste trabalho foi a análise dos 70 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores, da ANPED, no período de 1992-98. Os principais temas abordados nesses textos foram: Formação Inicial, com um total de 29 textos (41,4%); Formação Continuada, com 15 textos (21,4%); Identidade e Profissionalização Docente, com 12 textos (17,1%); Prática Pedagógica, com 10 textos (14,2%); e Revisão de Literatura, com quatro textos (5,7%).

Os 15 textos (21,4%) analisados sobre o tema da Formação Continuada concebem-na como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar o seu trabalho pedagógico a partir da reflexão sobre a própria prática. Esta análise assinala, também, que os textos argumentam que a formação deve se estender ao longo da carreira e se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar em que o profissional exerce suas atividades.

Destes trabalhos, dois tratam das políticas de Formação Continuada, sendo que um deles analisa projetos de uma Instituição de Ensino Superior, e o outro, as políticas de formação do governo argentino. Ambos denunciam as conseqüências nefastas de políticas educacionais pouco comprometidas com o rigor acadêmico e com a formação de profissionais críticos; o segundo trabalho, inclusive, coloca sob suspeita as recomendações e imposições dos organismos internacionais e as políticas implementadas pelo Ministério de Cultura e Educação do país alvo da pesquisa.

É fundamental ressaltar que a concepção de formação de professores adotada pelos pesquisadores do GT e também predominante entre os investigadores brasileiros identifica-se, cada vez mais,

com o processo de desenvolvimento contínuo do professor, acentuando-se a unidade desse processo na diversidade de suas fases: formação pré-serviço (inicial) e formação em serviço (continuada). Desse modo, os investigadores do GT e os gestores das políticas educacionais assumem que, por princípio, Formação Inicial e Formação Continuada não são mais que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais. (Ibidem, p.315)

Segundo as pesquisadoras, também é necessário ressaltar que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) compartilha a concepção de formação adotada pelo GT da ANPEd, e que incorporou o princípio da contínua formação profissional em suas lutas pela profissionalização do magistério brasileiro.

Neste sentido, as pesquisadoras esclarecem que, diante desta concepção, vai ficando ultrapassada a idéia de que formação em serviço se traduz por treinamentos, e as críticas a respeito dessa modalidade de capacitação começam a aparecer nos trabalhos deste GT, as quais, segundo elas, “são cada vez mais qualificadas e contundentes”. (Ibidem, p.313).

Decorrente disto, os trabalhos procuram centrar seus focos nas análises que rejeitam: a) os cursos de pequena duração, feitos de maneira intensiva e rápida, impostos, muitas vezes, por gestores de políticas que ficam distantes da sala de aula e nela estiveram somente quando freqüentaram os bancos escolares como alunos; b) os treinamentos advindos de “pacotes encomendados” para “vender” materiais didáticos indispensáveis à operacionalização de certas concepções de educação e de ensino que estão “na moda”; c) os treinamentos de massa, feitos por meio da telemática sob o pretexto de capacitar o maior número de indivíduos, para melhor qualificar o desempenho da escola pública; d) as metodologias de formação em serviço que desvalorizam os saberes construídos na prática docente; e) os seminários, encontros ou qualquer modalidade ou técnica de treinamento descontextualizada do projeto político-pedagógico da escola e que descarta o docente como mediador cognitivo do que se “aprende” no processo de educação continuada. (Idem)

Dentro deste traçado crítico do que deve constituir a formação em serviço e pautadas nos pesquisadores portugueses Formosinho (1991) e Alarcão (1998), as pesquisadoras constatarem que as concepções expressas nos trabalhos evidenciam uma perspectiva de entender o protagonismo de quem vive o contexto da situação formativa, já que estes, diferentemente dos que vivem a formação inicial, possuem experiências de ensino.

Observou-se também, que os trabalhos manifestam a indissociabilidade entre a formação continuada e o exercício profissional do magistério, quando se objetiva refletir sobre a própria prática visando ao aprofundamento de conhecimentos ou à complementação de estudos. É também evidente o entendimento de que a formação é um processo e que para o seu desenvolvimento se fazem parcerias entre as instituições contratantes dos profissionais com Secretarias de Educação e Universidades ou Instituições de Ensino Superior.

Por fim, na análise do conteúdo de toda esta produção da década de 1990, os pesquisadores concluíram que as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar as práticas e políticas educacionais. Assim assinala Marli André na introdução desta pesquisa do Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil:

uma visão geral dos conteúdos abordados pelas pesquisas dos discentes revela que grande parte dos estudos se concentra em análises pontuais de um curso, de uma disciplina, de um programa ou de uma proposta específica de formação. Preocupam-se, sobretudo, com a avaliação do currículo desses cursos ou com seu funcionamento, para o que coletam opiniões e pontos de vista de diferentes agentes, por meio de questionários e entrevistas. Como são estudos voltados ao conhecimento de realidades locais, baseadas em opiniões de um grupo restrito de sujeitos, deixam abertas muitas indagações sobre aspectos abrangentes da formação docente, como, por exemplo, que processos e práticas de formação seriam mais efetivos no contexto atual da educação brasileira e que políticas deveriam ser formuladas para aperfeiçoar cada vez mais essas práticas e processos. (2002, p.10)

Além de fornecer toda esta síntese sobre a temática da Formação Continuada de professores, este trabalho sinaliza os aspectos pouco estudados, as questões abertas e as possibilidades de desenvolvimento de pesquisas nesta área. Dentre os temas pouco investigados, André (2006a, p.606) afirma ser os que dizem respeito às condições de trabalho do professor, à carreira e às formas de associação profissional; também despontando entre eles, os trabalhos sobre as políticas de formação.

2.2 Referenciais atuais na produção da área

Após essa primeira panorâmica inicial da temática e tendo assinalado algumas produções que foram significativas para a aproximação com a “Formação continuada de professores” e com foco, com o objeto desta investigação – que se propõe a analisar as concepções de formação continuada de professores de Educação Infantil no âmbito dos documentos oficiais que abordam a formação de professores para a Educação Básica e dos

documentos das políticas para a Educação Infantil a partir dos anos de 1990 – entendemos ser fundamental uma nova busca na produção acadêmica fazendo o cruzamento entre a formação de professores, a Educação Infantil e as Políticas Públicas. Assim, acessamos via on-line o Banco de teses e dissertações da CAPES¹⁶ e, a partir dos trabalhos apresentados na ANPED, optamos por fazer uma incursão nos Grupos de Trabalho que estavam diretamente relacionados com o objeto: Estado e Política Educacional (GT 05), Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT 07) e Formação de Professores (GT 08). Destas fontes, selecionamos apenas os trabalhos feitos sobre a Educação Infantil nesta modalidade, contemplando também as Políticas Educacionais para esta etapa da Educação Básica.

Para isso, definiram-se critérios de seleção¹⁷ dos trabalhos: 1) Formação continuada de professores (ou educadores) de Educação Infantil; 2) Formação em serviço; 3) Treinamento, aperfeiçoamento, Capacitação de professores e 4) Política educacional para Formação de Professores / gestões estaduais e municipais.

A partir desses descritores chegou-se a um mapeamento geral sobre o tema encontrado nestas fontes, compondo assim o quadro de referências atuais, considerando que a produção sobre a temática na década anterior foi contemplada no GT 08 e nas dissertações e teses que cotejaram a formação continuada de forma geral. Desta forma, limitaremos nosso levantamento aos anos disponíveis on-line nos GTs (2000 a 2006)¹⁸ e nas dissertações e teses a partir do ano de 1997 (não contemplado no Estado do Conhecimento) até 2006, selecionando os trabalhos específicos da área de Educação Infantil.

É necessário destacar que os dados levantados não fazem parte do corpus de análise desta investigação. Eles se inserem nesta pesquisa como parte da aproximação da temática e como expressão, em certa medida, das tendências atuais do que tem sido produzido na área de pesquisa em Educação. Não se trata, portanto, de averiguação do conteúdo teórico-metodológico dos textos encontrados, uma vez que o processo de seleção esteve focalizado apenas na leitura dos resumos.

¹⁶ Os dados da CAPES estavam disponibilizados de 1990 a 2006.

¹⁷ Os critérios de exclusão foram os seguintes: 1) Formação continuada de professores, do Ensino Fundamental das Séries iniciais e de 5ª a 8ª séries; no Ensino Médio e Profissionalizante; 2) Formação continuada de professores de Educação à Distância; 3) Formação Inicial; 4) Auto-formação; 5) Professor em sala de aula/práticas docentes, narrativas de professores e memórias; 6) Projeto Político Pedagógico; 7) Docência universitária; 8) Formação continuada de professores em temas específicos: Alfabetização, Classes de Aceleração, Tecnologias de Comunicação e Informação, Educação especial e Educação de jovens e adultos e 9) Aspectos específicos da realidade escolar: avaliação, planejamento, registros.

¹⁸ Os dados da Anped estavam disponibilizados de 2000 a 2006, com exceção ao GT 07 que dispunha de mais dois anos: de 1998 a 2006; contudo para uniformizar os dados, deixamos de registrar os dois anos a mais, disponíveis no GT 07.

No banco de dissertações e teses da CAPES, encontramos 380 dissertações e 64 teses (1997 a 2006) no mapeamento geral sobre a temática da formação continuada de professores; destas selecionamos, a partir da leitura dos resumos, as vinte (20) dissertações e uma (1) tese encontrada sobre esta modalidade de formação em Educação Infantil.

Importa indicar o aumento significativo de trabalhos sobre a formação continuada de professores. Das 42 dissertações encontradas no período investigado por André (2002) passamos para um número de 380 de 1997 a 2006, ou seja, no espaço de oito (8) anos. Não temos como estimar em percentuais, pois não dispomos de números totais de dissertações sobre a formação de professores como um todo. De qualquer forma, cabe o registro do significativo aumento das investigações nesta modalidade de formação.

Também na área específica de Educação Infantil, este aumento é bastante expressivo, principalmente nos anos de 2005 e 2006. Para ilustrar a incidência dos temas abordados e a recorrência dos termos utilizados nos vinte (20) trabalhos selecionados pelos seus resumos, destacamos no quadro 2 os títulos e as sínteses destes trabalhos.

TÍTULO/ INSTITUIÇÃO DE ENSINO	SÍNTESE DO TRABALHO	ANO
1. O profissional de Educação Infantil e as práticas públicas: o projeto de Formação em Serviço da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Universidade do Estado do RJ	Tem como objetivo a recuperação das políticas públicas voltadas para a formação do profissional de educação infantil, nas dec. De 80 e 90 no Brasil. Optou-se por uma investigação do projeto de formação em serviço da SME do Rio de Janeiro (1993 a 1998).	1999
2. A Formação em Serviço como espaço de tomada de consciência da Função Pedagógica das educadoras de creche. UF do Paraná	Relato da experiência de formação em serviço de um grupo de educadores que trabalham em uma creche. A metodologia utilizada foi o registro e análise dos momentos de troca de experiências das educadoras.	1999
3. Subsídios para a Formação Continuada de Professores de pré-escola a partir da análise de suas dificuldades. UF do Pará	Não forneceu o Resumo	2000
4. Grupos de Formação: análise de um processo de Formação em Serviço sob a perspectiva dos professores de Educação Infantil. UFSC	Compreender os sentidos e significados formulados pelos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis acerca de sua própria formação na experiência de formação em serviço por eles vivenciada nos Grupos de Formação (1994 a 1996).	2000
5. Da Orientação Oficial à prática efetiva: o percurso de ações e idéias sobre Formação Continuada da Educação Infantil. Universidade Metodista de Piracicaba/SP	Análise do percurso da implementação do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação (MEC/SEF) para a Ed. Infantil pela Secretaria de Educação de Araras.	2001

6. A Formação Continuada de Professores na dimensão da interdisciplinaridade: análise de uma experiência na pré-escola. Universidade Católica Dom Bosco	Organização e sistematização de uma experiência – intervenção cujo o eixo norteador forma as relações: interdisciplinaridade/ formação continuada e prática pedagógica das professoras de Educação Infantil de um CEI de Campo Grande/ MS.	2003
7. A formação continuada de professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores. UF do Espírito Santo	Analisa a política de formação continuada de professores da Educação Infantil desenvolvida pelo Sistema Municipal de Ensino de Vitória.	2003
8. Políticas Municipais de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil: Estudo de Caso. Universidade Metodista de SP	Discute a política municipal à partir da experiência de formação continuada de professores da educação infantil.	2004
9. A Formação em serviço de professores de Educação Infantil: dilemas e perspectivas a partir da análise de casos na cidade de Santos.	Análise da formação em serviço de professores de Educação Infantil levando em conta suas práticas cotidianas e o processo de construção e reconstrução de seu agir pedagógico.	2005
10. "Olhar" o professor de Educação Infantil: O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores como objeto de referência. UFMS	O estudo analisa a formação continuada de professores da Educação Infantil, tendo como objeto o programa oficial de formação do Ministério de Educação - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA.	2005
11. Uma Polêmica: a Formação Continuada de Professores da Educação Infantil em São Bernardo do Campo. Universidade Metodista de SP	A pesquisa aborda questões referentes à formação continuada dos educadores da Educação Infantil da rede pública municipal de São Bernardo do Campo. A questão central: a administração do processo de formação continuada.	2005
12. A Formação Continuada do Professor de Educação Infantil: um estudo dos cursos de Formação por SME e FABES no Município de São Paulo 1989 -1996. Centro Universitário Nove de Julho	Análise comparativa dos programas de formação continuada dos professores de educação infantil da Rede Municipal de São Paulo, no período de 1989 a 1996, com base nos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação – SME e pela Secretaria da Família e Bem Estar Social – FABES.	2005
13. A Tematização Da Prática Como Estratégia De Formação Continuada Do Professor: Problemas E Perspectivas. Universidade Braz Cubas	A formação de professores como um processo contínuo pautado na reflexão sobre a prática. A partir desta visão, esta pesquisa aborda a tematização de situações práticas como estratégia de formação que possibilita ao professor refletir criticamente sobre sua atuação pedagógica	2005
14. Parâmetros em Ação: um novo olhar sobre a Formação Continuada na Educação Infantil. UFPB	Análise da Formação Continuada dos Professores a partir das Políticas Públicas de Formação da Educação Infantil, expresso nos PCN em Ação para Educação Infantil.	2005
15. As câmaras temáticas como estratégia de Formação Continuada para professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora. Universidade Católica de Petrópolis	Estratégias de formação continuada, planejadas e implementadas pela Gerência de Educação Básica (GEB), da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, para os professores de Educação Infantil.	2005
16. Formação Contínua Docente: Um olhar epistemológico sobre a proposta da Escola Cabana. UFPA	Pesquisa teórica de cunho documental que investiga os fundamentos epistemológicos das políticas de formação contínua para docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) no período de 1997-2004, buscando identificar o modelo epistemológico assumido teoricamente e	2005

	seus nexos com as ações propostas.	
17. O processo de formação continuada dos professores e professoras de educação física que atuam na educação física que atuam na educação infantil no Município de Florianópolis: 1993-2004. UFSC	O objetivo do trabalho é analisar um processo de formação continuada de professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), oferecido entre os anos de 1993 e 2004.	2006
18. A observação e o registro pedagógico na formação em serviço : um estudo sobre as relações teórico práticas com professoras da educação infantil. UFSC	Estudo sobre o processo de formação em serviço de professoras da educação infantil realizado para um projeto de pesquisa da Universidade (UFSC), envolvendo professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (PMF), que teve por objetivo partir da observação e do registro pedagógico para ampliar o conhecimento sobre as relações educativas estabelecidas nas creches e nas pré-escolas.	2006
19. A prática reflexiva na formação docente: implicações na formação inicial e continuada . PUC - Campinas	Estudo crítico sobre a formação docente partindo da ampla disseminação e apropriação dos conceitos de professor e prática reflexiva. Busca pelo ser professora no exercício da profissão no interior de um grupo de formação continuada em serviço de professoras da Educação Infantil.	2006
20. Formação Continuada em Educação Física para professores de Educação Infantil: A técnica do diário de aula. USP	Curso de educação continuada em educação física mediado pela técnica dos diários de aula	2006

Quadro 2 - Dissertações da CAPES selecionadas sobre Formação Continuada (contínua ou em serviço) de Professores de Educação Infantil

A leitura dos resumos das dissertações selecionadas evidenciou a variedade de aspectos estudados sobre a “Formação continuada de professores de Educação Infantil”, que vão desde relatos de experiências na formação em serviço, até a análise de propostas de governo e Secretarias de Educação para a Formação continuada de professores. Contudo, para melhor evidenciar a ocorrência de interesses de investigação, agrupamos as dissertações em três grandes subitens: experiências de formação em serviço, com nove (9) trabalhos; implantação de programas do governo federal, com três (3) trabalhos; e as políticas públicas municipais voltadas para a formação continuada de professores, com oito (8) trabalhos.

Nas nove (9) dissertações que tratam de experiências de formação em serviço, há uma grande variedade de enfoque: implicações da prática reflexiva na formação inicial e continuada; análise de registro pedagógico ou diário de aula; tematização da prática como estratégia de formação continuada; análise de práticas cotidianas e do processo de construção e reconstrução do agir pedagógico do professor de educação infantil.

As três (3) dissertações que tratam de Programas Nacionais do MEC para a Educação Infantil analisam a formação continuada de professores a partir do percurso da implementação destes programas pelas secretarias municipais de educação.

As oito (8) dissertações que tratavam de políticas de formação analisavam especificamente a implementação, o desenvolvimento das políticas voltadas para a formação continuada de professores de Educação Infantil desenvolvida pelos sistemas municipais de ensino. Duas delas explicitam a investigação com base nos documentos dos programas desenvolvidos nos municípios. Também cabe salientar que cinco (5) destas dissertações foram produzidas recentemente, nos anos de 2005 e 2006. Pelos motivos já expressos não analisaremos estas dissertações, no entanto, é relevante assinalarmos aqui a incidência dos estudos sobre Políticas Públicas voltadas para a formação continuada em experiências municipais, para demonstrar que o cruzamento entre Políticas Públicas e Educação Infantil está sendo cotejado também no âmbito das análises de programas de formação continuada. Neste caso, também os programas federais fazem este cruzamento, pensando a formação continuada a partir das Políticas Públicas. Convém expressar que, na leitura dos resumos, apenas uma dessas dissertações explicita a pesquisa documental com o objetivo de buscar identificar o modelo epistemológico que fundamenta as políticas de formação continuada para os professores de Educação Infantil no município investigado. Este é um dado relevante para nossa pesquisa, uma vez que buscamos analisar as concepções de formação continuada de professores de Educação Infantil no âmbito dos documentos oficiais que abordam a formação de professores para a Educação Básica e no âmbito dos documentos das políticas para a Educação Infantil a partir dos anos de 1990, possibilitando assim o cruzamento da área de política educacional, de formação de professores e de Educação Infantil.

Em relação às teses da CAPES no mesmo período (1997 a 2006), encontramos apenas uma realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, “Reelaborando conceitos e resignificando a prática na Educação Infantil”. Trata-se de uma investigação sobre o percurso de trinta (30) professores de Educação Infantil em busca de formação profissional que possibilitasse entender a função de educar crianças. Este grupo de professoras inicia um processo de reflexão intencional, sistemática na tentativa de resignificar alguns conceitos do cotidiano de vida e de trabalho, articulando-os às suas práticas sociais, tendo como referência os princípios teóricos e metodológicos da abordagem sociohistórica e da pesquisa colaborativa. Neste resumo não aparece nenhum dos termos assinalados nas dissertações, contudo, seu conteúdo informa um tipo de formação em serviço, planejado pelo coletivo de

professores de Educação Infantil, com vistas ao desenvolvimento profissional.

Da produção da ANPEd, destacamos o número total de trabalhos apresentados nos três GTs nos anos de 2000 a 2006 e selecionamos somente os que tinham relação estreita com o objeto. Evidenciamos esses dados no quadro três.

FONTE ANPEd	TRABALHOS APRESENTADOS	TRABALHOS SOBRE F.C.P		TRABALHOS SOBRE F.C.P DE ED. INF.	
	Nº	Nº	%	Nº	%
GT 05: Estado e Política Educacional	123	1	0,81	0	0
GT 07 : Educação de crianças de 0 a 6 anos	100	33	33,0	5	5,0%
GT 08: Formação de Professores	146	47	32,2	1	0,7%
TOTAL	369	81	22,0	6	3,0%

Quadro 3 - Mapeamento geral da produção sobre Formação Continuada de Professores de educação infantil nos Grupos de Trabalho da ANPEd

Após este quadro geral do número de trabalho nestes três GTs, tendo verificado a não incidência de trabalhos no GT 05 e apenas um no GT 08 evidenciamos, no quadro 4, os trabalhos selecionados no GT 07.

TÍTULO	SÍNTESE DO TRABALHO	ANO
1. Grupos de Formação: análise de um processo de Formação em Serviço.	Compreender os sentidos e significados formulados pelos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis acerca de sua própria formação na experiência de formação em serviço por eles vivenciado nos Grupos de Formação.	2001
2. Da orientação oficial à prática efetiva: o percurso de ações e idéias sobre a formação continuada do educador infantil.	Análise da implementação do programa Parâmetros em ação adotada pela secretaria de educação do município de Araras-SP. Crítica a este modelo de formação continuada e defesa da prática reflexiva.	2002
3. A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática.	Investigação realizada com profissionais das Secretarias de Educação através de entrevistas coletivas. Em foco a discussão da questão da formação, em especial a relação teoria e prática.	2003
4. Concepções de Formação em Serviço: uma pesquisa com profissionais de Secretarias Municipais de Educação	Análise das concepções de formação em serviço através de entrevistas com profissionais que atuam na educação infantil que se referiram à formação em serviço utilizando diferentes termos: reciclagem, treinamento e principalmente capacitação. A autora assinala que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre com vista à construção uma identidade profissional.	2003
5. Contribuições da Pesquisa Colaborativa e do saber prático	Assinala o fracasso das estratégias de formação que têm sido utilizadas no Brasil. A partir deste contexto	2005

contextualizado para uma proposta de Formação Continuada de Professores de Educação Infantil	realiza um projeto de pesquisa colaborativa no campo da formação continuada de professoras de Educação Infantil.	
--	--	--

Quadro 4 – Formação Continuada de Professores de educação infantil: trabalhos selecionados no GT 07 ANPEd

Na leitura dos títulos dos cem (100) trabalhos apresentados no GT 07 de 2000 a 2006, verificou-se que trinta e três (33) deles tinham relação com a temática da formação de professores e / ou com as políticas educacionais. Deste total, onze (11) trabalhos mencionam Políticas Públicas, ou educacionais, ou políticas de Educação Infantil; doze (12) trabalhos tratavam de outras denominações que não a formação de professores ou formação continuada: profissão em construção, professora de crianças pequenininhas; professoras de Educação Infantil, identidades, saberes para o trabalho docente, participação profissional; e dez (10) trabalhos mencionam formação: um (1) necessidade formativa; um (1) experiência formativa; dois (2) formação em serviço; um (1) formação de profissionais; dois (2) formação inicial; dois (2) formação continuada e um (1) profissionalização.

Dos dez (10) trabalhos que tratavam especificamente da formação de professores, cinco (5) estavam relacionados aos processos de formação continuada, seja utilizando a expressão formação em serviço ou formação de profissionais. A questão da formação dos profissionais da Educação Infantil na modalidade de formação continuada é discutida nestes cinco textos de diferentes formas, com diferentes recortes. Contudo, o que vale registrar em relação a estes trabalhos é as questões que suscitaram ao estudo proposto aqui.

Seja indagando se não seria a formação em serviço uma prática compensatória, em virtude da formação inadequada que se verifica em escolas e faculdades de formação de magistério; seja assinalando o fracasso das estratégias de formação que têm sido utilizadas no Brasil; seja analisando os sentidos e significados formulados pelos professores da Educação Infantil acerca de sua própria formação na experiência de formação em serviço; esta produção traduz, em certa medida, algumas das questões debatidas neste GT em relação à formação continuada de professores.

É nesta direção da representatividade das tendências das discussões nacionais da educação manifestada na apresentação dos trabalhos dos GTs da ANPEd que duas teses recentemente apresentadas no PPGE / UFSC apontam (RAUPP, 2008 e SOARES, 2008)¹⁹.

¹⁹ Raupp (2008): Concepções de Formação das Educadoras de Infância em Portugal e das Professoras de Educação Infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006). Soares (2008): Trabalho Docente e Conhecimento. Disponível em: <http://www.ppge.ufsc.br/>

Ambas utilizam os textos ali apresentados como base empírica para suas análises das concepções sobre formação de professores: a primeira por tratar da formação de professores de Educação Infantil, elege o GT 07 “Educação das crianças de 0 a 6 anos” (trabalhos de 1995 a 2006) e a segunda por buscar compreender como tem sido tratado o trabalho docente, elege os GTs 08 ‘Formação de professores’ e 09 ‘Trabalho e educação’ (trabalhos de 1998 a 2007). Por se tratarem de teses com uma compreensão sintética qualitativamente mais elaborada, as duas delineiam as tendências e concepções hoje fortemente presentes nas formulações de políticas de formação, na literatura específica e no trabalho docente em exercício no país. Consideramos, portanto, que estes dois Estudos já referendaram em grande medida as concepções presentes nos trabalhos ali apresentados. Como nossa pretensão em relação a esta produção dos GTs é apenas localizá-las como forte tendência dos estudos nacionais acerca da Educação Infantil e da formação de professores, incorporamos os resultados apresentados por Raupp (2008) e Soares (2008). Neste sentido, destacamos brevemente a relação que ambos têm com a temática que nos propusemos investigar.

Raupp (2008) faz um estudo comparativo entre a produção científica portuguesa e a produção científica brasileira sobre como tem sido entendida a formação das educadoras de infância (Portugal) e professoras de Educação Infantil (Brasil) no período de 1995–2006. Em sua análise procura averiguar o conteúdo teórico, ou seja, a base epistemológica sobre a qual se constrói a concepção dessa formação. Dos dezenove (19) trabalhos que tratavam da formação inicial, da formação continuada e da formação de professores de um modo geral, foram selecionados nove (9) para compor o corpus de análise da pesquisa, que foi completado com livros, artigos e periódicos de autoria dos mesmos pesquisadores dos trabalhos selecionados.

Sua análise evidencia que as definições políticas de cada país, no campo da educação das crianças de 0 a 6 anos, geraram a maioria das concepções de formação das educadoras de infância e das professoras de Educação Infantil nas produções científicas portuguesas e brasileiras. Demonstrou, com isto, que as concepções de formação presentes nas produções científicas dos dois países, apesar de apresentarem diferentes conceitos, em sua maioria apresentam os mesmos aportes epistemológicos que revelam uma concepção de formação expressa no “esvaziamento do conhecimento” e objetiva-se na “desintelectualização”, tanto das educadoras de infância portuguesas quanto das professoras de Educação Infantil brasileiras (Idem). Importa salientar que, da totalidade dos trabalhos analisados (e, portanto, os de formação continuada de professores também), a autora encontrou apenas um que

indicava a concepção de formação pautada na *práxis*. As demais ficaram entre as categorias: formação prática reflexiva e formação pautada nos saberes.

Três trabalhos selecionados parecem corroborar as indicações de Raupp (2008), uma vez que todos apontam para a necessidade do aprimoramento contínuo do professor com reflexões críticas sobre sua prática pedagógica, ou, dito de outra forma, no saber prático contextualizado. Porém, dois deles indicam a necessidade de repensar as relações entre teoria e prática na formação do professor que atua na Educação Infantil, sendo que um, inclusive, aponta a formação pautada no conceito de *práxis*. Todos os cinco (5) trabalhos são unânimes na crítica aos processos de formação continuada no Brasil pautados em um modelo de descontinuidade como característica das políticas públicas, sendo que dois textos apontam para a experiência que analisaram como uma forma possível para os processos de formação continuada. O mesmo trabalho que indica o conceito de *práxis* entende também a formação continuada vinculada à valorização do magistério, mostrando que questões ligadas à profissão, carreira, salários, condições de trabalho e de produção precisam ser tratadas como um direito. Questão esta que estaremos debatendo quando da análise dos documentos das políticas de formação de professores no Brasil.

No GT 8, embora o número de trabalhos apresentados sobre formação continuada represente 32 % do total dos trabalhos apresentados entre 2000 e 2006, apenas um no ano de 2006 tratou especificamente da Educação Infantil. “A Formação Continuada de professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores”. Este trabalho busca, em linhas gerais, compreender os processos de formação continuada no sistema municipal de educação de Vitória / ES, fazendo referência a nova LDB, em relação à atribuição dada por ela, aos sistemas de ensino, em nível estadual e municipal e de sua responsabilidade de criar condições de valorização do magistério. Advoga em favor da crítica reflexiva do saber / fazer do professor utilizando como referências Alarcão (1996), Nóvoa (1995) e Ghedin (2002)²⁰.

Soares (2008) tendo por objetivo de análise a identificação dos principais aportes teóricos e metodológicos que fundamenta a pesquisa na área educacional no que diz respeito à discussão sobre o trabalho docente – sua formação, profissionalização, competências – aponta as tendências presentes neste campo. Em especial, buscou compreender “em que sentido tais

²⁰ Alarcão, I. (org.) Formação Reflexiva de professores: estratégias de superação. Portugal: Porto Editora, 1996. Nóvoa, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Ghedin, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica a autonomia da crítica. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. (Orgs.). O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

tendências aproximam-se ou afastam-se da possibilidade de que o conhecimento científico na área colabore para o fortalecimento de uma proposta contra-hegemônica de sociedade”. (2008, p.143). A autora orienta sua análise a partir da compreensão que tem em relação à pesquisa na área educacional e o trabalho docente, entendendo que tem ocorrido um empobrecimento da noção de conhecimento; a valorização da epistemologia da prática e o enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e em especial na formação dos docentes.

Com base nestas tendências, Soares identifica no total de 183 (164 do GT 08 e 19 do GT 09) textos analisados, dezoito eixos temáticos centrais no que diz respeito aos conceitos evidenciados. Dentre estes, o eixo com maior número de textos foi o eixo Formação continuada, com 71 textos. Este grande número de textos levou a autora indagar sobre os motivos pelos quais a formação continuada tem sido tão considerada na pesquisa educacional e qual a compreensão de formação continuada evidenciada nestes textos. Uma de suas hipóteses centrais no trabalho é a

de que a idéia de profissionalização docente atualmente em voga está sendo desenvolvida de uma forma específica no campo da formação continuada dos professores, calcada numa determinada compreensão de trabalho docente pragmática / praticista. (p.148).

A autora percebeu, na leitura destes 71 textos, que é comum a crítica ao modo como os cursos de formação continuada têm sido implementados. Os textos assinalam que os cursos de atualização e aperfeiçoamento ofertados pelas escolas, secretarias e universidades, têm sido pouco efetivos com relação à prática cotidiana dos professores. Neste sentido, a grande maioria dos autores aponta para a necessidade de serem revistas as propostas de formação continuada dos docentes, procurando tomar como *locus* da formação a escola e como objeto do processo de formação as práticas ali desenvolvidas. Criticam os modelos de formação continuada por sua falta de relação com os contextos práticos que não valorizam a prática docente e sugerem para o desenvolvimento de processos de formação continuada estratégias que valorizam o contato dos professores com seus colegas de trabalho, a troca de experiências, a resolução de problemas, os estudos de caso, as narrativas e histórias de vida dos professores. Soares afirma que este “enaltecimento da prática ocorre ao mesmo tempo em que pouco se discute a questão do conhecimento científico” (2008, p.150), uma vez que os conhecimentos práticos, os saberes da experiência são os privilegiados no processo de formação continuada.

Neste quadro, também o texto que selecionamos do GT 08 confirma a tendência apontada por Soares. Embora faça a crítica aos processos de formação continuada do sistema de Municipal de ensino que analisa, sua sugestão de mudança segue a linha da prática reflexiva.

Cabe ressaltar que, embora não tenhamos encontrado nenhum trabalho no GT 05 que fizesse referência a esta modalidade de formação na etapa da Educação Básica que estamos investigando, procuramos subsídios que possibilitassem o cruzamento da temática da formação continuada de professores com as políticas educacionais neste GT. Assim assinalamos no quadro cinco a presença de seis (6) textos encontrados.

GT 05	ANO	TÍTULO
Estado e Política Educacional	2000	O Estado Brasileiro e a Política Educacional
	2001	O Banco Mundial e as políticas de Educação, nos anos noventa.
	2001	O novo discurso do Banco Mundial e o seu mais recente documento de Política Educacional
	2002	Políticas educacionais e formação docente: desafios e dilemas no estado do Ceará
	2003	As Políticas de Formação de Professores: a Universidade e a prática.
	2003	Políticas para a Formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectiva. = texto encomendado

Quadro 5 - Textos selecionados sobre Política Educacional e formação docente no GT 05 da ANPED

Em nossa compreensão, essa incursão, ainda que limitada pela produção acadêmica nacional, permitiu perceber a importância de, ao fazer o cruzamento entre a Formação de Professores, Documentos de Política Educacional e Educação Infantil, evidenciar as concepções das políticas para esta etapa da Educação Básica. Portanto, considerando esta produção e constatando a pouca incidência de pesquisas que possibilitassem pensar sobre as concepções das Políticas Educacionais para a formação continuada de professores de Educação Infantil, reafirmou-se a necessidade da presente investigação.

Destacamos aqui também outro trabalho que não faz parte do período investigado nos GTs da ANPEd (2000 a 2006), por tratar-se de um trabalho encomendado pelo GT 08 para a apresentação na reunião anual de 2007. Este trabalho merece menção por dois motivos: além de tratar da temática das Políticas Públicas para formação continuada de professores, este trabalho, por ser encomendado, tende refletir a demanda da discussão em evidência no momento.

No trabalho, “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década”, a professora Bernardete Gatti da Fundação Carlos Chagas traz um panorama da educação continuada no país. Gatti (2008) afirma que nos últimos dez anos cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande ‘guarda-chuva’ do termo “educação continuada” e que as discussões sobre esse conceito nos estudos educacionais não ajudam a precisá-lo.

Segundo a autora, no âmbito das ações dirigidas para esse tipo de formação, sob esse rótulo, abrigam-se desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais (seja em nível médio, seja em nível superior) e que muitos desses cursos configuram-se como processos de educação à distância, que vão do formato totalmente virtual, via Internet, até o semi-presencial com materiais impressos. Neste sentido, nos coloca a dificuldade de obter o número de iniciativas de educação continuada no país, já que tanto o setor público (federal, estadual e municipal) como privado (fundações, ONGs, escolas) desenvolvem esta modalidade de formação.

O que mais chama a atenção, em sua análise, é que deste emaranhado de iniciativas, com tantos tipos de formação, salta-nos aos olhos o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação como absolutamente necessário à sociedade contemporânea:

nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (Ibidem, p.58).

A assimilação dessa posição de atualização constante em nosso país, segundo a autora, nada mais é do que a necessidade de suprir a formação deficitária pré-serviço, que responderia a uma situação particular do Brasil, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação; procurando assim, compensar a formação inicial inadequada para a atuação profissional.

Essa é uma das questões nodais na discussão da formação continuada de professores visto que, além da necessidade de analisar a relação entre a formação continuada e a formação inicial, é preciso compreender a intencionalidade do discurso da inadequação da formação de professores. Nesta direção, indicamos que muitas das iniciativas de formação continuada de

professores em nosso país adquiriram a feição de programas compensatórios e não de aprofundamento e avanço do conhecimento. Todavia, assinalamos que a procura de adequação da educação às demandas atuais da reestruturação produtiva do capitalismo que exige do professor atualização constante precisa ser analisada para além da aparência e do discurso de despreparo deste profissional.

Procuraremos mais adiante ressaltar o contexto da política educacional no Brasil e o que vem sendo veiculado nos documentos nacionais e internacionais que declaram a necessidade de formar professores mais atualizados e aprimorados nos avanços e inovações exigidas pelo mercado de trabalho.

2.3 Formação continuada de professores: caminhos de conceituação

Os marcos referenciais da discussão sobre a temática da formação de professores e as tendências das produções atuais sobre a formação continuada de professores de Educação Infantil, apontadas nos itens anteriores, fornecem-nos pistas para interrogarmos por quais caminhos teóricos tem sido compreendida esta questão.

Os conceitos questionados no início da década de 1990 por Alda Marin (1995) chamam a atenção para o contexto em que foram construídos e com que intenções, demonstrando que os conceitos refletem a realidade, não a criam. O que Marin evidencia é a mudança freqüente de terminologia ao longo da história desta temática. Trazer a preocupação conceitual é de suma importância para que fique entendido que os conceitos podem mudar seu significado por serem produtos históricos e por isso são relativos ao tempo e espaço que foram produzidos. Deixar claro esta condição histórica do conceito é indispensável porque isto implica descobrir em que medida e em que direção as transformações históricas modificam esses conceitos.

Queremos reforçar isto porque as categorias estão enraizadas no real, são abstrações a partir da realidade social concreta. É neste sentido que entendemos que, anterior a preocupação da conceituação da formação continuada de professores, importa discutir os conceitos que, a nosso ver, possam colaborar para a compreensão crítica da realidade da qual são expressão e para a qual se voltam. Neste caso, objetivamos discutir, ainda que de forma sintética, os conceitos de conhecimento e *práxis* como fundamentais para melhor compreensão desta modalidade de formação.

Especialmente nos interessa destacar a questão do conhecimento²¹ pelas discussões que tem suscitado no contexto da reestruturação produtiva do capitalismo e pelas implicações na formação dos trabalhadores em geral e dos professores, em particular. Este contexto, que trataremos no capítulo seguinte, é o pano de fundo para o debate acerca da reforma da formação de professores. É no âmbito desta reforma que se tornou primordial discutir sobre o conhecimento. Até porque, alguns autores (MORAES, 2003; MORAES, TORRIGLIA, 2003; DUARTE, 2006; HOSTINS, 2006; MARI, 2006) vem debatendo sobre os fortes impactos na produção do conhecimento, devido ao processo de aligeiramento da formação docente.

No livro “Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente”, resultado de um projeto desenvolvido por pesquisadores do Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, os artigos procuram, por meio de estudos sobre as políticas de formação docente, explicitar o acima exposto: “formar docentes, quer nos parecer, implica, no mínimo, uma discussão consistente sobre o conhecimento” (MORAES, TORRIGLIA, 2003). Essa discussão consistente de que falam as autoras evidencia um tipo de proposição sobre o conhecimento que vem sendo propalado nas políticas educacionais nacionais e, sobretudo, em muitos dos documentos internacionais que servem de indicativo para a composição destas políticas, que em muito diferem da produção do conhecimento defendida nestes artigos que questionam a “desintelectualização” dos professores (SHIROMA, 2006, p.76) e denunciam a “retração da teoria” (MORAES, 2003, p.154).

Torriglia (2004), denunciando o ocultamento de outros sentidos para a formação desta política reformista, explicita que é difícil compreender uma educação sem um projeto que aspire melhorar a condição humana, com a apropriação de conhecimentos. A autora salienta que esta questão é fundamental quando se trata de discutir a importância do conhecimento para a formação de professores:

a nosso ver, em qualquer espaço do campo formativo a discussão sobre a formação não pode prescindir dos aportes pedagógico-didáticos que são o centro da formação, mas devem ser concebidos como conhecimento e não como apêndices da pesquisa acadêmica. Possivelmente, esta questão é uma das múltiplas desvalorizações percebidas no processo formativo, e, embora não seja abordada explicitamente, está presente em diversas entrelinhas, e em especial quando nos perguntamos qual é o

²¹ O verbete Conhecimento no Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2000, p.174) traz uma síntese das interpretações do conhecimento que foram dadas ao longo da história da filosofia. Devido sua complexidade filosófica não trataremos neste trabalho. Contudo salientamos que o C. aqui é entendido como produção social, onde as determinações históricas dão as condições e permitem a apropriação do objeto pelo pensamento. Neste caso, o C. implica a reprodução espiritual da realidade.

sentido e a concepção de formar docentes. O conhecimento da formação docente é subsumido à construção de competências, que, por sua vez, são pensadas de modo a abranger todas as dimensões da atuação profissional. (p.264)

Defendendo a articulação entre a teoria e a prática²², Torriglia argumenta que a empiria não é suficiente para explicar a complexidade do ato educacional, do ensino-aprendizagem e da formação. E, como já mencionado anteriormente, em relação à questão do conhecimento, a defesa de que “conhecer é superar o cotidiano, sem por isso prescindir de sua riqueza” (p.265), é condição *sine qua non* para se entender a atividade do conhecer como elemento vital para formar docentes. Para isso, não pode se prender ao campo do imediato.

No próximo capítulo trataremos especificamente sobre estas políticas de formação docente, contudo, o que precisa ser ressaltado nesta discussão é a necessidade de se privilegiar a questão do conhecimento como central quando se fala em formação de professores. Três teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina da Linha de Pesquisa: *Educação, História e Política*, entre 2006 e 2008, tratam especialmente desta questão: “Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas (MARI, 2006); Formação de Pesquisadores na Pós-Graduação em Educação: Embates Ontológicos e Epistemológicos (HOSTINS, 2006) e Trabalho Docente e Conhecimento (SOARES, 2008)²³. Esses autores procuram revelar as conseqüências nefastas da descartabilidade do conhecimento, fazendo a crítica a esta sociedade dominada pela “economia do conhecimento”, na qual os pesquisadores das universidades são chamados a produzir conhecimentos úteis, disponíveis para o consumo:

do conhecimento – tão festejado e anunciado – importa seus conteúdos mais superficiais, úteis e imediatamente disponíveis para o consumo e para o saber-fazer. Um tipo de *fast-food* gnosiológico. Um imenso “supermercado” de idéias no qual a possibilidade de crítica, de debate e de compreensão das relações que engendram a sociedade é drasticamente diminuída e o agir humano se atém ao tópico e ao imediato. (HOSTIN, 2006, p.13)

Segundo a autora, a economia baseada em conhecimento – implantada nos anos de

²² Afirma TORRIGLIA (2004, p.265): Em outro contexto explicamos que a relação entre a reflexão sobre a docência e a prática tem se transformado em um “tecido desgastado”. Nessa circunstância indicamos o excesso de ênfase na experiência acumulada nos cursos de formação, e as conseqüências no relevo atribuído à polissêmica “prática reflexiva”. O interesse é defender a articulação entre a teoria e da prática, “[...] a configuração de um espaço efetivo da práxis e, portanto, do conhecimento e do agir humano” (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 47).

²³ Os trabalhos estão disponíveis em: www.ppge.ufsc.br/

1970 e consolidada na década de 1990 – desloca o eixo da riqueza e do desenvolvimento de setores industriais tradicionais para setores cujos produtos, processos e serviços são intensivos em tecnologia e conhecimento. Colocando em evidência então o “conhecimento *fast food*” por estar aliado ao mercado-consumo, Hostin aponta o problema da diluição de conceitos como o de usar o termo “conhecimento”, que expressa uma relação com o permanente, mas que está sendo utilizado como uma expressão mutante, que se agrega a qualquer “nova idéia”. Em seu estudo, a autora remete à degradação teórica observada no campo educacional, sobretudo na última década, que conduziu ao predomínio de um pragmatismo e a “formação de um docente pouco adepto ao exercício do pensamento” (Ibidem, p.14). Alerta que esta tendência gera equívocos e traz implicações políticas, éticas e epistemológicas que repercutem de forma ampla e diversa na produção do conhecimento e compreensão da realidade.

Também Vanilda Paiva (1998) discute a questão da mercantilização do conhecimento, ao problematizar a diferença entre o tempo da pesquisa, necessário para digerir bibliografias, dados, leituras e o tempo da política institucional. Ao informar sobre o movimento atual concernente à pesquisa no Brasil hoje, a autora localiza-nos um pouco deste contexto, que diz respeito à falta de dinheiro para pesquisa básica; a constatação de que as universidades estão em crise; a consciência de que *algo não vai bem* na interface entre a universidade e a vida econômica; os critérios empresariais e não acadêmicos que passam a julgar a pesquisa; o mundo interessado mais no lucro do que no que a pesquisa possa gerar; a subsunção da investigação aos interesses diretos do capital e por fim, a redução dos graus de liberdade da vida intelectual. Assim também Duarte (2006), em relação aos programas de pós-graduação, assevera que a redução do tempo para a elaboração de dissertações de mestrado e teses de doutorado contribuiu para a disseminação de uma relação utilitarista com o processo de formação do pesquisador e também para o rebaixamento das expectativas em relação ao grau de elaboração e de consistência teórica do texto final.

Vázquez (2007) em relação à questão do utilitarismo do conhecimento indica que muitos adversários do marxismo costumam imputar-lhe a concepção pragmática da verdade. No entanto, defende que, quando o marxismo fala desta utilidade ou mesmo da função prático-social da ciência, coloca-se em um plano muito diferente, pois não se trata da utilidade no sentido estritamente egoísta, mas sim da utilidade social:

o conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nele o homem pode transformar a realidade. O verdadeiro implica numa reprodução espiritual da

realidade, reprodução que não é um reflexo inerte, mas sim um processo ativo que Marx definiu como ascensão do abstrato ao concreto em e pelo pensamento, e em estreita vinculação com a prática social. (2007, p.242)

É nesta seara que a formação continuada precisa claramente colocar-se como uma formação que não desmereça a prática dos professores, mas considere sua radical insuficiência quando não alimentada com forte discussão teórica. Mas, com todas as dificuldades impetradas pelo discurso hegemônico nas políticas educacionais que apregoam a obsolescência dos antigos conhecimentos, para fazer frente a essa “sociedade do conhecimento”²⁴ (DUARTE, 2006) é preciso certo grau de consciência crítica. Neste sentido, a teoria atua como um elemento formador desta consciência, evidentemente como assevera Marx “estas abstrações, separadas da história real, não possuem valor algum” (1987, p.38).

Uma expressão que tem procurado traduzir essa sociedade do conhecimento é “educação ao longo da vida”, sustentada pelo documento da UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir” de 1996, e pelo “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida” de 2000, da comissão das comunidades européias, que parece conferir a este tipo de educação ao longo da vida, o remédio para todos os males. Ser capaz de responder as demandas do mercado competitivo confere a esta perspectiva um caráter renovador das competências necessárias à garantia de empregabilidade.

Este documento da UNESCO de 1996, mais conhecido como Relatório Delors, confere à educação um status de serviço necessário e fundamental para instruir trabalhadores para o mercado de trabalho em constante transformação:

(...) voltando à educação, a Comissão pensa que sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego. Tais sistemas levariam, também, a redução do insucesso escolar que, e todos devem estar conscientes disso, causa enorme desperdício de recursos humanos. (UNESCO, 1996, p.17)

(...) parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão.

²⁴ As bases utilizadas para a defesa da “sociedade do conhecimento” buscam fortalecer a hegemonia e visam “mascarar” as contradições sobre as quais os conhecimentos estão disponíveis e, segundo Mari (2006), subsumindo a noção de classes sociais por grupos definidos.

(Ibidem, p.18)

Em recente artigo para a revista da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Marilda Merência Rodrigues (2006), analisando esses dois documentos paradigmáticos mencionados acima, aborda a questão do tempo útil do conhecimento implícito nas propostas destes documentos. A análise de Rodrigues incide justamente sobre o significado da perspectiva “educação ao longo da vida”, prescrita para o século XXI, acentuando a centralidade da educação e sua suposta capacidade de qualificar profissionalmente, segundo os novos códigos da modernidade. Conforme observa, essa perspectiva de educação ou estratégia corresponde a uma redefinição e institucionalização de um “novo paradigma de sistema educacional, que, confere ao ser humano, em última instância, uma eterna obsolescência” (2006, p. 1).

Não se trata aqui simplesmente de condenar o termo “educação ao longo da vida” de que falam os documentos, mas expor o terreno arenoso das significações conceituais em que a temática da formação continuada de professores está inserida. Até porque, mesmo não utilizando esta expressão, essa idéia também é utilizada por István Mészáros no livro “A educação para além do capital”, só que em outra perspectiva. Seu entendimento de educação ao longo da vida, diz respeito a um mecanismo privilegiado para possibilitar a emancipação humana²⁵, na qual a educação não objetiva qualificar para o mercado, mas para a vida. Questionando se não é o “conhecimento elemento necessário para transformar em realidade o ideal de emancipação humana” (2005, p.47) apesar de todas as adversidades.

Corroboramos com a compreensão de Mészáros (2005), pois na temática da formação continuada de professores, garantir o acesso contínuo à aprendizagem não é uma questão de sustentabilidade no mercado, ao contrário, é uma possibilidade emancipatória. Porque, mesmo que inserido em um sistema em que o mercado rege as relações, comercializando o

²⁵ No dicionário do Pensamento marxista (BOTTOMORE, 2001, p.123) emancipação para Marx e os marxistas: tendem a ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana. Entre estes obstáculos, destacam-se as condições do trabalho assalariado. No dicionário do Pensamento Social do século XX (OUTHWAITE, BOTTOMORE, 1996, p.237): Usadas no século XIX para se referir à abolição de restrições jurídicas aos judeus europeus, aos servos russos e aos escravos americanos, as palavras ‘emancipação’ e ‘libertação’ mantiveram seus laços com a imagística da escravidão. Ao lado de motivos tirados da Revolução Francesa e dos movimentos operários, essas palavras formaram a retórica dos ‘movimentos de libertação nacional’ anticolonialista. Em outras áreas do pensamento radical, essas palavras costumam ser usadas como alternativas ou complementos de um vocabulário da revolução social, especialmente na teoria crítica (Escola de Frankfurt). DUARTE (2004, p.236) traz um excerto de Marx, retirado de um texto intitulado “Sobre a questão judaica”: Emancipação humana, isto é, a emancipação de todo o gênero humano.

conhecimento, afirmar a necessidade de constante atualização do professor em relação aos conhecimentos histórica e socialmente produzidos é também reivindicar uma formação de professores (inicial e continuada) sólida e de qualidade (teórica e metodologicamente), que efetivamente assuma que é preciso “aprender a ensinar”, (SERRÃO, 2006), trabalho este, que cabe ao professor.

Neste sentido, é preciso mostrar com clareza a defesa da formação continuada de professores como absolutamente necessária à própria natureza do fazer pedagógico, já que este, por se dar no domínio de uma *práxis*²⁶ historicamente datada, é um fazer inacabado, sujeito a transformações do devir humano e não como demonstração da descartabilidade do conhecimento.

Vale esclarecer que vários sentidos têm sido atribuídos ao termo *práxis*, mais comumente tratado no senso comum como significando ‘prático’, ‘utilitário’, até mesmo ‘rotineiro’. Não intencionando discutir a complexidade da concepção, vale indicar que estamos entendendo a *práxis* em sentido sociológico, no sentido que lhe atribui Marx (1987), à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo.

Partindo de Marx, Adolfo Sánchez Vazquez (2007), em sua “Filosofia da práxis”, discute longamente as fontes filosóficas para o estudo da práxis, os problemas em torno dela, procurando o resgate de seu verdadeiro sentido. Por isso, procura esclarecer que o termo *práxis* designa a atividade consciente objetiva, sem que, “por outro lado, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum” (2007, p.28). Neste sentido, Vazquez afirma que é preciso transcender os limites da consciência comum, da cotidianidade histórica e socialmente condicionada em que o homem está imerso para se elevar a uma verdadeira consciência da *práxis* capaz de ultrapassar a dimensão prático-utilitário das coisas do mundo em que vive e atua. Por isso, insiste na unidade entre teoria e prática, unidade que implica também em certa distinção e relativa autonomia. Segundo Vazquez: “a relação entre teoria e *práxis* é, para Marx, teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem,

²⁶ Sobre este conceito conferir o Dicionário do pensamento marxista (2001, p.292 a 294). No Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2003, p. 786) com esta palavra (que é a transcrição da palavra grega que significa ação), a terminologia marxista designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social, e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações. Marx dizia que é preciso explicar a formação das idéias a partir da “práxis material” e que, por conseguinte, formas e produtos da consciência só podem ser eliminados por meio da ‘inversão prática das relações sociais existentes’, e não por meio da “crítica intelectual”.

particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente”. (2007, p.109)

Assim, essa unidade entre teoria e prática é explicitada por Vázquez por seu caráter de dependência mútua e ao mesmo tempo autonomia de uma em relação à outra; já que a prática é fundamento da teoria no sentido de que é a relação prática que o homem estabelece com o conhecimento, mediante a produção material, que vai lhe colocar novas exigências. Não se trata, portanto, de uma teoria estreitamente empirista, nem tão pouco de uma prática esvaziada de elementos teóricos. Trata-se do progresso do conhecimento teórico vinculado às necessidades práticas dos homens. Tratando-se de professores em processo formativo, na perspectiva da *práxis* apontada anteriormente, tal processo permite compreender uma gama de possibilidades em seu agir humano intencional que poderá levá-los a interferir historicamente na realidade. Portanto, defendemos a valorização de uma formação de professores pautada na *práxis*.

Embora essa investigação se trate de uma etapa específica da Educação Básica, a da Educação Infantil, as questões assinaladas anteriormente também lhe dizem respeito, uma vez que estamos tratando de um contexto amplo de reformas na formação de professores. Deixaremos para discutir as particularidades da formação continuada de professores de Educação Infantil quando discutirmos os contornos da política educacional para esta etapa e a análise documental.

Conquanto as contribuições que apresentamos forneçam referências para se compreender a temática que ora tratamos, consideramos que quando se trata de pensar as terminologias utilizadas nas políticas e programas educacionais para se referir à formação continuada é preciso necessariamente estar atento ao que já foi referido sobre a técnica da “análise de conteúdo” no capítulo introdutório. Não basta saber das terminologias utilizadas, mas é necessário a compreensão também de um conjunto de circunstâncias envolvidas na produção dos programas educacionais, o material elaborado, o público destinatário e os efeitos produzidos com estas publicações. Neste sentido, examinar os termos colocados em pauta na discussão da formação continuada de professores requer um exame também do contexto e dos autores envolvidos em suas formulações.

Partindo das tendências já apontadas por pesquisas recentes na área da Educação, em especial nas discussões sobre a formação de professores e em particular em sua forma continuada, procuramos abordar os conceitos de conhecimento e *práxis* como fundamento para a compreensão do fenômeno investigado. A partir destes dois conceitos apresentamos as

três hipóteses sobre a temática estudada: a) que para acompanhar as transformações científicas e tecnológicas da atualidade, o professor precisa de qualificação profissional adequada aos “novos tempos”; b) que em função da rapidez com que estas transformações vêm se dando, os professores precisam constantemente atualizar sua formação; c) que essa atualização do professor dá-se no campo da formação continuada de professores, calcada na compreensão de reflexão da prática pedagógica.

No capítulo seguinte, quando se discute a política educacional da última década, traremos outros autores (SHIROMA 2003a, 2003b, 2004, 2005; EVANGELISTA 2003, 2005; CAMPOS 2002a, 2002b, 2004; TORRIGLIA 2004) que corroboram com a idéia de uma agenda global para a educação em consonância com a “nova” economia mundial. Portanto, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pelas pressões do mundo do trabalho, que vem se estruturando em novas condições e também pela constatação, pelos sistemas de governo, dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população.

Neste sentido, também, é que traremos a discussão da globalização e das políticas neoliberais, buscando a compreensão das dinâmicas mais amplas em nível mundial e o desenvolvimento das políticas educacionais no âmbito nacional, para se compreender um conjunto de políticas e práticas que vem configurando a Educação Infantil brasileira (FULLGRAF, 2007) e, em especial, a formação continuada de professores nesta etapa da Educação Básica.

3 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS 90

Miriam Limoeiro Cardoso, em texto intitulado “Questões sobre educação”, apresenta uma definição de educação em sentido geral, que pode nos auxiliar a melhor compreender as políticas educacionais dos anos de 1990. Diz ela: “a educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade” (2004, p.2) Tomada nessa perspectiva, podemos compreender a educação como projeto social em curso com seus respectivos desdobramentos: políticos, econômicos e acadêmicos. Ter clareza das determinações sociais e históricas de cada momento ajuda-nos a colocar em evidência a opção histórica por um projeto de país que coloca a sociedade e o Estado a serviço exclusivo da economia e do capital financeiro.

Neste sentido, este capítulo trata de buscar no passado recente um pouco dos elementos explicativos que dão sustentação às reformas educacionais da década de 1990, feita em um campo de possibilidades, entre embates, acordos e acertos costurados ao longo dos anos, dentro e fora de nosso país. Com este contexto, pretendemos mostrar, em especial, a centralidade conferida à reforma da formação de professores.

3.1 O contexto de reestruturação do capitalismo

De forma bastante sintética, trazemos um panorama da discussão do contexto de reestruturação produtiva do capitalismo, mais com o intuito de levantar alguns dos conceitos que comumente vêm sendo veiculados, seja corriqueiramente, em nosso cotidiano, seja de forma densa por bibliografia especializada; do que tecer um ensaio sobre a complexidade da história recente (década de 1970 até nossos dias), daquilo que se tem chamado de “pensamento único ou hegemonia ideológica neoliberal” (MORAES, 2002, p.14) no mundo globalizado.

3.1.1 A narrativa neoliberal

Não falaremos do modelo do liberalismo econômico, político e social, apenas queremos assinalar que o modelo neoliberal deriva, de uma forma ou de outra, como um sistema de crenças e convicções aceitas sem discussões, que formam um corpo de idéias nas

quais ele se fundamenta, constituindo uma ideologia que tem como princípios o individualismo, a liberdade e a propriedade.

O verbete neoliberalismo no Dicionário de Ciências Sociais é assim expresso: “doutrina que aspira a renovar certas posições do velho liberalismo, mas que permanece fiel às raízes do mesmo” (1987).

Tendo como centro irradiador de suas idéias os países de capitalismo mais avançado, é possível afirmar que o neoliberalismo começa a se constituir logo após o final da 2ª Guerra Mundial, como uma reação teórica e política ao modelo de desenvolvimento calcado na intervenção do Estado, que passou a se configurar como a principal força de estruturação do processo de acumulação de capital e de desenvolvimento social (ANDERSON, 1995).

Sendo a intervenção do Estado considerada como responsável pela crise do sistema capitalista de produção no período entre guerras, os neoliberais “passaram a atacar qualquer limitação aos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciando tal limitação como uma ameaça letal à liberdade econômica e política” (Ibidem, p.09) Desta forma, o mercado, noção que é obtida com base nas idéias de Adam Smith, é concebido como a única instância que tem a capacidade de organizar e coordenar quaisquer problemas, seja de ordem econômica, seja de ordem política e social.

Mesmo que o neoliberalismo tenha surgido como uma reação localizada ao Estado intervencionista e de bem-estar, para garantir a rentabilidade do sistema capital ele nasce como um fenômeno de alcance mundial, até porque, “para manter as taxas históricas de exploração, o capital tem que destruir um a um, os direitos conquistados no contexto das políticas do Estado de bem-estar social” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.96).

Grosso modo, o pensamento neoliberal²⁷ é a tentativa de alçar o mercado ao grau máximo de regulação da vida social; sendo assim, o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal porque o mercado tem sua lógica própria e qualquer intervenção que não seja apenas para garantir que estas regras sejam cumpridas deve ser combatida.

Nas palavras de Reginaldo Moraes, essa preeminência do mercado e a conquista hegemônica do neoliberalismo é assim apontada:

a narrativa neoliberal - produção de idéias, imagens, valores - descreve e pretende explicar os supostos despautérios do mundo social "regulado politicamente". Para a

²⁷ Também Saviani (1997, p.200) define o termo neoliberal como “valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos [...]”.

reforma dos serviços públicos, como se sabe, aponta a supremacia do mercado como mecanismo alocador de recursos (eficiência) e também como gerador de justiça, igualdade, liberdade. Desenha a iminência do apocalipse para insinuar propostas salvacionistas. As demais visões do mundo são acusadas de caudatárias de "interesses especiais", estratégia de um populismo de novo tipo, que faz a guerra contra o Estado... com base nos poderes de Estado. A conquista da hegemonia neoliberal não se mede pelo sucesso em indicadores convencionais (crescimento econômico, bem-estar social). Também não significa apenas nem principalmente definir as respostas certas aos problemas, mas definir quais são os problemas certos e os termos em que devem ser equacionados. Seu alvo é modificar drasticamente os temas e valores compartilhados, de modo que se enquadrem as eventuais alternativas no terreno pejorativo do impensável e se alterem em profundidade os espaços e processos em que se fazem as escolhas sociais relevantes. (2002, p.13)

O importante para nossa discussão sobre a reforma educacional no Brasil na década de 1990 é ressaltar que o neoliberalismo econômico, ao acentuar a supremacia do mercado propondo a "reforma" dos serviços públicos e providenciando reformas que façam funcionar os agentes públicos "como se" estivessem no mercado, modela o espaço público pelos padrões do privado.

Dito isto, falar de uma formação humana para a emancipação, independentemente de qualquer função utilitária imediata, é falar de um tipo de formação que não consegue espaço dentro deste modelo onde os critérios são: o rendimento, a produtividade e a eficácia. E, como veremos posteriormente, será este o modelo prescritivo para a regulação das políticas sociais.

3.1.2 O consenso de Washington

Em palestra sobre o consenso de Washington, José Luís Fiori procura explicitar a importância deste acordo na definição dos rumos a serem determinados aos países da América Latina. Trata-se de uma expressão quase acadêmica porque foi criada por um economista chamado John Williamson, que, em seu International Institute for Economy - Washington, reuniam-se diversos intelectuais para discutirem a perspectiva do poder.

Esse instituto promoveu, em 1989, uma reunião²⁸ cujo objetivo era discutir as reformas necessárias para que a América Latina saísse da década que alguns chamaram de perda, da estagnação, da inflação, da recessão, da dívida externa e retomasse o caminho do crescimento, do aumento da riqueza, do desenvolvimento, da igualdade.

²⁸ Segundo Fiori (1996): Os resultados dessa reunião foram publicados em livro, em 1990. Esse livro se espalhou e espalhou-se essa expressão. E, posteriormente, ele mesmo, John Williamson, tentou explicar o que queria dizer com essa expressão: "eu fiz, apenas, uma lista das políticas e das reformas que estão sendo requeridas na América Latina, em conjunto, consensualmente, pelos principais centros e círculos de poder sediados na cidade de Washington".

Participaram desta reunião uma rede de burocracias relevantes²⁹ para o comando e coordenação da política econômica mundial dos EUA em relação à América Latina. Evidenciou-se nesta reunião a forte convergência de pensamento sobre a América Latina:

aliás, não só a América Latina, o Consenso de Washington diz respeito à visão norte-americana sobre a condução da política econômica, sobretudo nos países periféricos, no mundo inteiro, mas, obviamente, de forma muito mais direta para os países da América Latina que, naquele momento, eram os países mais endividados, situados embaixo da zona de hegemonia, de supremacia norte-americana. (FIORI, 1996, p.2)

Portanto, converge o pensamento entre todas essas agências de que esses países periféricos deveriam buscar a estabilização monetária. Para isso, deveriam fazer políticas monetárias rígidas, já que a prioridade número um é a de que a estabilização e a política fiscal têm que ser submetida à política monetária.

E, para alcançar esta estabilidade, o consenso afirmava que era necessária uma política fiscal austera, com diversos cortes: corte de salários dos funcionários públicos, demissões, flexibilização do mercado, corte das contribuições sociais, reforma da previdência social. Depois disto, a segunda ordem de propostas e reformas: desonerar fiscalmente o capital para que ele possa aumentar a sua competitividade no mercado internacional, desregulado e aberto. E a terceira ordem de coisas que o consenso propunha: nada disso será possível se o modelo anterior que houve nesses continentes não for desmontado radicalmente.

Aparecem aqui as propostas no pacote das reformas estruturais que, pelo caminho imposto, pela renegociação da dívida externa ou pelo caminho imposto pelos condicionantes para se conseguir empréstimo no sistema financeiro internacional, foram colocadas como condições para a re-introdução da América Latina ao sistema financeiro internacional. Afastada do jogo econômico pela dívida externa, ela só reingressaria ao sistema se implementasse na prática essas políticas. Dentre estas reformas, está a reforma educacional da década de 1990 de que estamos tratando neste estudo.

3.1.3 A globalização: conceito chave da política neoliberal

Ramon Peña Castro (2001) em sua “Crítica da globalização como ideologia

²⁹ As principais burocracias econômicas do Tesouro norte-americano: o Fundo Africano de Desenvolvimento (FAD), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

economicista do capitalismo total” busca demonstrar que o ideário da globalização penetra imperceptivelmente nas relações sociais cotidianas, revelando-se como conceito chave da política neoliberal. De acordo com esta política neoliberal, a função social da escola é preparar para o mundo globalizado e existe um discurso oficial que legitima este preparo.

Na ideologia da globalização, ninguém assume efetivamente a responsabilidade pelos seus efeitos perversos em relação à circulação do capital e às mutações no mundo trabalho³⁰ acarretando mudanças nas relações sociais. A sociedade é, então, entendida em uma dimensão planetária (sociedade global) e desse modo não há como reconhecer e / ou atribuir a responsabilidade para um interlocutor específico.

De acordo com Castro (2001), há dois conjuntos de condições que tornam possível o surgimento e a difusão da ideologia da globalização: as pré-condições necessárias e as condições suficientes ou causas determinantes. Em um quadro de recessão do capitalismo mundial, após trinta anos de expansão (1945-1975)³¹, reforçando a necessidade dos investimentos especulativos, não produtivos, voláteis e instáveis, valendo-se da reestruturação do processo de trabalho, da flexibilização das formas de contratação da força de trabalho, do desmanche dos mecanismos de proteção social, exaltando as forças de mercado, em nome da eficiência empresarial contra os direitos dos trabalhadores; o conceito de globalização coloca-se como capaz de responder a essa dissimulação do que vem se constituindo mais intensamente nas duas últimas décadas.

Para que um fenômeno coloque-se, as pré-condições necessárias são imprescindíveis. Estando no campo ideológico, elas não determinam a existência, mas são as primeiras condições para preparar o terreno. Elas criam a visão mistificadora, o cerne, a essência. O autor indica as condições favoráveis de difusão da ideologia da globalização pelos EUA e Inglaterra: “o singular ambiente político resultante do eclipse das grandes utopias e projetos políticos alternativos” (2001, p.34), tal situação favoreceu a difusão da idéia de que a mercantilização da vida é incontornável, sendo aceitos, sem crítica, termos tais como:

³⁰ Ricardo Antunes e Giovanni Alves tratam das mutações no mundo do trabalho. Para esses autores, a classe trabalhadora no séc.XXI, que é uma era de globalização, está sendo cada vez mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada; por isso, o objetivo do texto é de analisar as principais mutações na objetividade e na subjetividade do mundo do trabalho, visando oferecer uma leitura diferenciada das que defendem a idéia do fim do trabalho e da classe trabalhadora.

³¹ Afirma Moraes: “(...) quando Margaret Thatcher e Ronald Reagan chegaram ao poder, em 1979 e 1980, respectivamente, a história do mundo parecia ter virado uma página. Ampliava-se significativamente o espaço político necessário para deslanchar, de vez, a transnacionalização dos negócios, especialmente das finanças, e para a aplicação das reformas orientadas para e pelo mercado. Tais plataformas políticas tomaram os governos dos principais países do centro capitalista. E os programas de ajuste passaram a ser receitados e impostos, na esteira da crise da dívida, aos países da periferia” (2004, p.310).

globalização, competitividade e empregabilidade, transferindo para o espaço planetário a responsabilidade pelas conseqüências sociais concretas provadas pelas mudanças econômicas lideradas pelo grande capital financeiro.

Já as causas determinantes vêm carregadas de outras questões secundárias: são determinadas por fatos que decorrem do processo econômico; elas estão no campo material. Uma causa determinante é a relação capital / trabalho³². Castro defende que a noção abstrata de globalização é incapaz de responder aos fundamentos sociais dos novos fenômenos do processo de internacionalização do capital porque se limita a uma descrição das aparências das relações financeiras e comerciais dos mercados, alimentando o poder mistificador da palavra globalização, amparando-se nos processos reais que dominam a economia mundial: progressos das telecomunicações e da informática, crescente integração comercial e financeira, internacionalização de muitos processos de produção.

O autor desconstrói o conceito de globalização, não o vendo como algo simples, mas como um constructo³³ social e historicamente posto. Para ele, sem as mudanças que se operam na construção da sociedade, não ocorrem os fenômenos (globalização). A globalização se constitui de vários conceitos, em que as aparências são generalizadas, pretendendo-se estabelecer como igual algo que lhe é particular.

Otávio Ianni descreve o que o conceito de globalização tem provocado:

muito do que parecia estabelecido em termos de conceitos, categorias ou interpretações, relativos aos mais diversos aspectos da realidade social, parece perder significado, tornar-se anacrônico ou adquirir outros sentidos. Os territórios e as fronteiras, os regimes políticos e os estilos de vida, as culturas e as civilizações parecem mesclar-se, tensionar-se e dinamizar-se em outras modalidades, direções ou possibilidades. As coisas, as gentes e as idéias movem-se em múltiplas direções, desenraízam-se, tornam-se volantes ou simplesmente desterritorializam-se. Alteram-se as sensações e as noções de próximo e distante, lento e rápido, instantâneo e ubíquo, passado e presente, atual e remoto, visível e invisível, singular e universal (1998, p.33).

É inegável que, historicamente, o fato da globalização está dado, porém, o pesquisador deve perceber as causas do processo, os elementos determinantes. Não se pode pensar a

³² Pode-se dizer que a relação capital/trabalho é necessariamente composta: o capital só existe como subsunção do trabalho, quer dizer que não podemos pensar o capital sem pensar o trabalho, porque é da espoliação do trabalho que se obtém o capital. Para compreender melhor a subsunção do trabalho, ver textos de Paulo Tumolo (2001; 2004).

³³ Segundo Abbagnano (2000, p.198) constructo ou construção lógica é termo usado frequentemente por escritores anglo-saxônicos para indicar entidades cuja existência se julga confirmada pela confirmação das hipóteses ou dos sistemas linguísticos em que se encontram, mas que nunca é observável ou inferida diretamente de fatos observáveis.

história como fenômeno linear, mas como uma construção dentro de um contexto suscetível de diferentes determinantes, com peculiaridades.

Por isso, Ianni (1998) também procura registrar que nos estudos de cientistas sociais, há congruências e disparidades, mas é unânime o reconhecimento da problemática da globalização. Afirmar que é notável a quantidade e a qualidade dos estudos sobre a globalização, ou os seus diferentes aspectos. Uns são monográficos e outros ensaísticos, assim como há os que são principalmente descritivos, ao lado dos interpretativos. Além disso, destacam-se os que são críticos, no sentido de que se debruçam sobre os nexos e os movimentos da realidade, buscando desvendar a sua constituição e a sua dinâmica, ao lado dos seus impasses e das suas contradições. Mas também se multiplicam os que se dedicam a fundamentar e explicitar prognósticos, diretrizes ou objetivos convenientes para governos, corporações, organismos multilaterais, movimentos sociais.

Da mesma forma ao se pensar nas reformas educativas em andamento no Brasil, ou mesmo nos demais países da América Latina e Caribe, a questão da globalização parece-nos apontar para uma tentativa de homogeneização da educação no mundo, sobretudo através dos lineamentos originários dos organismos multilaterais.

Evangelista e Shiroma (2005, p.247) asseveram que, embora a relação entre globalização e educação esteja marcada por mediações locais, a intenção das reformas em curso é a de produzir, nas diferentes regiões do mundo, uma reforma educativa com inúmeros elementos comuns, com um discurso uniforme, porém capaz de conduzir a resultados educacionais diferentes em países distintos, segundo a posição diferenciada que ocupam na divisão internacional do trabalho.

3.2 A reforma educacional: modelando “novos perfis” profissionais

A década de 1990, “década da educação” (FREITAS, 2003), tem sido considerada como o período das reformas educacionais no Brasil, que acompanharam o “movimento” reformista observado tanto nos países da América Latina como na Europa. Esta década presenciou um quadro de reformulações política e econômica do sistema, com destaque para a redução do papel do Estado (SCHEIBE, 2003) que, como assinalamos anteriormente, “hoje recebe a designação, pouco precisa, mas de notável eficácia ideológica, de neoliberalismo” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2004, p. 53).

Dentro deste contexto de reestruturação global da economia, em função da crise

econômica dos anos de 1980³⁴ (elevação da taxa de juros e recessão nos Estados Unidos da América), o governo Collor de Mello³⁵, alegando gravíssima situação econômica deflagrou o processo de ajuste da economia do país às exigências dessa reestruturação.

Adequando-se aos imperativos economicistas³⁶ dos organismos multilaterais³⁷, o Estado brasileiro, em consonância com os preceitos da chamada “agenda neoliberal”, promoveu ajustes e estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo da educação. (CAMPOS, 2004)

E, novamente na história do país, com o intuito de acompanhar o progresso tecnológico, a classe dominante recorre à educação como salvação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004) para os problemas nacionais. Alegando-se o atraso tecnológico do Brasil, propagou-se o ideário de um novo paradigma produtivo que demandava uma qualificação profissional adequada aos “novos tempos”.

Esse ideário tomou forma e força durante o governo de Fernando Henrique Cardoso³⁸. Ele adotou a princípio as medidas contempladas no Consenso de Washington (BATISTA, 1994), tais como: redução dos gastos públicos, abertura da economia, reforma tributária, privatizações, regime cambial e redução da ação do Estado sobre a economia. Realizou, também, a reforma do Estado que, segundo ele, era necessária para a reconstrução de uma administração pública com bases modernas e racionais de modo a atender uma economia globalizada, uma administração “gerencial” com base em conceitos atuais de administração e eficiência. Asseveram ainda Frigotto; Ciavatta:

Cardoso construiu um governo de centro-direita e, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha do *Consenso de Washington*, efetiva as reformas que alteram

³⁴ A década de 80 na América Latina foi perpassada pelo fim das ditaduras e pela degradação econômico-social. Nesta fase de transição vivemos a crise da dívida externa que provocou a crise fiscal no Estado brasileiro. (PERONI, 2000, p.7)

³⁵ O governo Collor de Mello foi de 15.03.1990 a 29.12.1992, quando de seu impeachment pelo Congresso Nacional.

³⁶ Adequação aos ajustes estruturais do Estado que elege as relações de mercado como dispositivo central na regulação das políticas sociais (CAMPOS, 2002).

³⁷ Sobre isso ver: Tommmasi; Warde; Haddad (2000): Banco mundial e as Políticas educacionais; Shiroma; Moraes; Evangelista (2003): Política educacional; Shiroma; Evangelista (2004): Prescrições das agências multilaterais; site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/seb/>: No âmbito multilateral, o Ministério da Educação mantém relacionamento com diversos Organismos Internacionais, dentre outros, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização dos Estados Americanos (OEA), e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), sobretudo por meio da participação em programas e projetos em áreas prioritárias ao desenvolvimento e melhoria dos sistemas educacionais dos países.

³⁸ O Governo FHC teve dois mandatos presidenciais: o primeiro de: 01. 01.1995 a 01. 01.1999 e o segundo de 01. 01.1999 a 01. 01.2003.

profundamente a estrutura do Estado brasileiro para “tornar o Brasil seguro para o capital” (2003, p.106).

Pautada portanto, em recomendações de organismos multilaterais expressas em uma abundante produção de documentos³⁹, a reforma educacional realizada a partir dos anos de 1990 vem concretizar no plano da educação a reestruturação produtiva em curso.

Para efetivar as mudanças pretendidas na educação do país, o Estado elegeu estrategicamente a profissionalização docente como sustentáculo capaz de atacar a suposta ineficiência e má qualidade da escola pública. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Em sua tese de doutoramento, Roselane Fátima Campos (2002a) salienta o caráter global destas reformas e o discurso legitimador dos organismos multilaterais que, realçando a presença de um “descompasso” entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado de trabalho, fornecem “receituários” que possibilitam o ocultamento das diferenças, fazendo crer que a crise na educação se deve a fatores pontuais como: gestão, formação de professores, currículos inadequados.

A autora examina o debate em torno da profissionalização dos professores que, integrado ao movimento mais amplo de reformas educacionais nos anos 80 e 90, questiona a função social da educação e da escola e, pontualmente, suas relações com as transformações no mundo do trabalho. Neste cenário, recai sobre a escola a crítica de que ela não seria capaz de prover as qualificações consideradas necessárias à competitividade do mercado, tão fortemente idealizadas pelas políticas neoliberais.

Campos afirma que os documentos oficiais são “peças fundamentais na constituição da dinâmica de profissionalização que se instala no país” (2002a, p.58) e os analisa a partir de dois planos: a estrutura que os conforma e os conteúdos que veiculam. Acrescenta, ainda, uma terceira dimensão de análise: as condições de produção do discurso da reforma. Nessa perspectiva de compreensão dos documentos, assinala que o “tom” da linguagem utilizada - “devem”, “precisam”, “exige-se”, “terão” - expressa o padrão prescritivo e normativo que caracteriza a estrutura argumentativa dos documentos. O que está em jogo não é apenas qualificar mais, mas construir um “tipo novo” de professor, cuja profissionalidade esteja

³⁹ Alguns destes documentos: Internacionais: Educacion y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL/ UNESCO, 1992), Prioridades y Estratégias para la educación (1995), Relatório Educação: um tesouro a descobrir (UNESCO, 1999), Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000). Nacionais: Um modelo para o século XXI (dados estatísticos MEC, 1998), Plano decenal de educação para todos (MEC, 1993), LDBEN 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997), Relatório EFA 2000, Plano Nacional de Educação (MEC, 2001).

ancorada, dentre outros aspectos, nas referências da adaptabilidade e eficácia profissional. (Ibidem, p.59)

As prescrições das agências internacionais procuram definir e modelar “novos perfis” profissionais, por meio da incorporação de noções como competência, eficiência, competitividade, produtividade. Neste sentido, em trabalho apresentado no Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 8) da Anped, Campos (2002b) objetiva evidenciar as filiações entre o modelo de formação de professores implementado pelo Estado e as recentes transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, em especial nas práticas de gestão de recursos humanos, instaurando uma nova lógica nas práticas de formação. A lógica das competências aparece como novo dispositivo de gestão e de controle da força de trabalho.

Neste mesmo trabalho, Roselane Fátima Campos (2002b) também salienta que dentre essas novas referências destacam-se o reconhecimento do professor como profissional e os atributos que configurariam, então, a nova profissionalidade docente, os novos perfis profissionais. A autora parte da hipótese de que a reforma da formação de professores apresentada pelo Estado na atualidade propõe, dentre outros aspectos, redefinir substancialmente a função docente, cabendo ao conceito de competências⁴⁰ lugar central neste processo:

rapidamente difundida nos campos do trabalho e da educação, a noção de competências foi adquirindo diferentes significados e sentidos e, no campo da formação de professores, constituiu-se no eixo orientador da reforma em curso. A difusão da noção de competência e do modelo pedagógico que lhe é associado ocorre no “rastros” da multiplicação das pesquisas que tematizam os chamados “saberes da prática”, “saberes pedagógicos”, “conhecimento do professor”. (Ibidem, p.1)

Vale salientar que a discussão sobre a profissionalização como modelo de formação de professores contida nos documentos da década de 1990, por aparecer como questão estratégica da reforma, voltará a ser tratada quando da análise dos documentos selecionados. Contudo, registramos o que Shiroma argumenta em relação a este termo: “a denominação ‘profissionalização’, teve como meta operar a desintelectualização do professor” (2003, p.76),

⁴⁰ FREITAS (1999, 2000) analisa concepções que fundamentam e informam sobre as políticas atuais; KUENZER (2000) vincula competência a ações mensuráveis através da aferição de resultados imediatos; CAMPOS (2002) assinala a noção de competências como polissêmica, possibilitando a sua adoção em análises teóricas e em práticas sociais orientadas por diferentes matizes políticos; SCHEIBE (2003) e FREITAS (2003) certificação de competências; SHIROMA; EVANGELISTA (2003) a incompetência produzida pelo discurso da competência; MARTINS (2004) redução da educação à formação de competências: competências para que e a serviço de quem?

uma vez que a reforma teve o objetivo deliberado de reduzir custos, aligeirando a formação docente.

Nesta mesma direção, Shiroma e Evangelista (2003) afirmam que, com a reforma pretendia-se produzir novos sentidos para a profissão docente. A centralidade atribuída ao professor acaba por gerar uma espécie de convencimento de difusão de uma verdade incontestável, vinculando-o à solução de problemas não só educacionais, mas ampliados para a esfera da economia e da política.

Neste contexto assinalado, Campos (2002a, p.17) reforça que,

reacendem-se os debates acerca da “profissão professor”, confrontando partidários de diferentes teses: o status da educação como atividade profissional ou semiprofissional; sobre os elementos que deveriam constituir como profissão; sobre as formas de controle, de autonomia e de suas relações com o Estado, enfim, sobre as possibilidades de resgate da profissionalidade docente, ou ao contrário, do aprofundamento de processos de proletarização ou desprofissionalização como consequência das reformas em curso.

Estes temas da reforma educacional – a profissionalização docente (ou desprofissionalização) e a gestão – têm sido recorrentes em artigos que tratam das Políticas educacionais e suas implicações para a formação de professores. Shiroma e Evangelista concluem que a política de profissionalização articulada ao gerencialismo é uma maneira de redefinir a formação de professores e administradores e, também, monitorar a incorporação das recomendações internacionais no trabalho pedagógico escolar. Esta articulação da formação de professores e gestão também visa, segundo Shiroma, modelar estes “novos perfis profissionais” de educadores, tecnicamente competentes e inofensivos politicamente, pretensão dos organismos multilaterais para o coletivo de professores dos países do terceiro mundo.

3.3 A Formação Continuada de Professores no contexto das Políticas Educacionais

Como procuramos demonstrar nos itens anteriores, as mudanças sociais vivenciadas na sociedade contemporânea estão marcadas pelos padrões da reestruturação produtiva do capitalismo no mundo, que emergiram no final da década de 1970. Nos países da América Latina e Caribe, essa reestruturação se expressa por meio da implementação de políticas neoliberais e da forte presença do sistema financeiro internacional.

No caso brasileiro, observamos que, particularmente com o governo de Fernando

Henrique Cardoso, consolidou-se no país a “hegemonia ideológica neoliberal” (MORAES, R. 2002) do mundo “globalizado”. Sob a influência dos organismos multilaterais, especialmente do BM, as políticas sociais, sobretudo as políticas educacionais, passam a ser parte constitutiva da reestruturação produtiva em curso. Além do mais, analistas destes organismos multilaterais afirmavam a existência de um desajuste entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado do trabalho. E, no Brasil, esta afirmação manifestou-se através da tão propalada crise educacional, traduzida como uma crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema, capaz de ser corrigida se o Estado adotasse mecanismos corretivos baseados no mercado.

Campos (2004) destaca que as críticas dirigidas à ineficácia da educação colocaram no centro do debate a atuação dos professores. Sob esta ótica, a formação dos profissionais da educação passou a ser considerada dispositivo central à implementação das reformas da Educação Básica e a profissionalização dos professores tornou-se, então, objeto de discurso e ação do Estado brasileiro.

Seguindo as prescrições internacionais de universalização do Ensino Básico, com a priorização de investimentos públicos para o Ensino Fundamental, os documentos após a LDB 9.394 / 1996 passam a evidenciar, em suas formulações, “a profissionalização do magistério como estratégia para a implementação das mudanças que colocariam a educação escolar em condições de enfrentar os desafios do século XXI” (Ibidem, 2002a, p.58).

Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a idéia de preparar os professores para formar as novas gerações para a nova economia mundial, explicitando muitas vezes o despreparo e a inadequação da escola e dos professores para isso. Dentro destes moldes, entende-se a centralidade facultada à reforma da formação de professores e, em particular, o papel renovador conferido à formação continuada, capaz de fazer o professor se adaptar as necessidades do mercado de trabalho.

Dado o exposto até aqui, procuraremos evidenciar por meio da incursão pelos principais marcos legais constitutivos da reforma da formação de professores no Brasil, como a formação continuada de professores vem sendo tratada. Assim, embora não desconsideremos o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, resultado nacional da Conferência de Educação para Todos de Jontiem, na Tailândia⁴¹, em 1990, partiremos da

⁴¹ Este evento contou com a participação de governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e intelectuais da educação de diversas partes do mundo. Participaram desta Conferência 155 países, que assinaram uma Declaração Mundial e um Marco de Ação e se comprometeram a garantir uma “Educação Básica de qualidade” para crianças, jovens e adultos no mundo todo.

nova LDB de 1996 por seu caráter mandatário, por ser o marco político-institucional deste processo de reforma (Parecer CNE/CP/009/2001, p.7) e por traduzir em certa medida as contradições e lutas do contexto da reforma educacional em nosso país⁴².

Temos clareza que tratar da legislação vigente exige esforços em uma ação investigativa que não admite uma leitura particularizada dos artigos, ou nas palavras de Cury: “é preciso, pois, tomar a lei como um todo. E ao assim se proceder, pode-se ter uma compreensão diferenciada desses artigos daquela que uma leitura isolada enseja” (2003, p.135). Contudo, aceitando o desafio de delinear um esboço do atual contexto, tomamos por base as prerrogativas legais vigentes, os marcos regulatórios que reorientaram significativamente as políticas educacionais, e especificamente a formação de professores, que são relevantes para a temática da formação continuada de professores, tentando compreender as suas repercussões para o delineamento desta formação, na atual Política de Educação Infantil.

Neste escopo, foram selecionados os documentos nacionais que tratam da formação de professores: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9.394 / 1996; Referencial para a Formação de Professores – MEC/SEF / 1998⁴³; Plano Nacional de Educação Lei 10.172 / 2001⁴⁴; Parecer – CNE/CP / 009 / 2001 e Resolução – CNE / CP / 001 / 2002.

Pela complexidade dos contornos que a reforma da educação, em especial a reforma

⁴² De acordo com Saviani (1997), o primeiro texto de projeto da LDB foi apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 pelo dep. Octávio Elísio e as discussões do Fórum Nacional nesse processo foi fixando linhas mestras de uma ordenação da educação nacional orgânica e coerente, criando uma proposta de referência. Ainda em 1988, o deputado acima citado apresentou emenda ao projeto que passou a tramitar nas comissões para análise e em março de 1989 foi constituído um Grupo de Trabalho, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, sob a coordenação de Florestan Fernandes e teve como relator Jorge Hage. Foram adicionadas propostas alternativas, projetos tratando de questões específicas em relação à LDB e diversas sugestões foram encaminhadas ao Grupo de Trabalho, iniciando assim um processo democrático. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública manteve-se mobilizado e o deputado Jorge Hage acolheu muitas contribuições percorrendo o país, onde expunha o andamento do projeto. Assim, em 28 de junho de 1990, após amplo processo democrático, foi aprovado na Comissão de Educação o substitutivo Jorge Hage. O substitutivo passou a tramitar nas comissões da Câmara dos deputados, porém em 1992 o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresentou texto próprio no Senado, desconsiderando o substitutivo Jorge Hage na Câmara dos Deputados. Representando os interesses do governo federal o projeto de Lei de Darcy Ribeiro ganhou prioridade na discussão junto ao Senado em detrimento do projeto de lei que estava em debate na Câmara dos deputados. Na Câmara sérias dificuldades foram encontradas para aprovação do substitutivo Jorge Hage e somente em 1993 foi para o Senado onde presenciou-se: de um lado o grupo que defendia a flexibilização do Estado e a abertura da legislação para as instituições privadas e do outro os parlamentares compromissados com o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, enfim preocupados com a Educação Pública. Com a articulação e mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e legisladores progressistas do Congresso Nacional algumas conquistas e avanços que estavam presentes no projeto Jorge Hage foram mantidos. Mas a lógica privatista não deixou de modificar o caráter público da educação no país.

⁴³ De agora em diante RFP 1998.

⁴⁴ De agora em diante PNE 2001.

da formação de professores, vem ganhando, principalmente após a LDB 9.394 / 1996, muitos trabalhos têm sido produzidos na área acerca dos múltiplos fatores e contingências que a determinam. Neste caso, as leis, políticas e programas nacionais que a cercam já foram discutidos amplamente por diversos autores⁴⁵. Portanto, tendo presente a produção da área educacional sobre os documentos aqui selecionados, trataremos de apresentá-los brevemente como forma de sinalizar sua importância no contexto desta investigação.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional integra o conjunto de reformas educacionais e passou por um longo processo de discussão de quase dez anos, acabando por expressar a contradição existente entre as perspectivas dos representantes do projeto neoliberal na Educação e a resistência dos educadores e dos movimentos organizados a exemplo do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁴⁶. Assim, as características neoliberais presente nas políticas educacionais deste período estão também contempladas na LDB 9.394 / 1996.

A exemplo do que vinha acontecendo com outros projetos e propostas para a educação nacional, também no processo de elaboração do Plano Nacional de Educação⁴⁷ evidenciaram-se as concepções antagônicas nos embates entre dois projetos de política educacional para o país⁴⁸. Por um lado, o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. Por outro, o neoliberal - tradução da política do capital financeiro internacional e da ideologia disseminada pelas classes dominantes - devidamente refletido em termos de diretrizes e metas no projeto do governo. Relembrando o que aconteceu com o processo de aprovação da LDB,

⁴⁵ LDB: Saviani (1997, 1998); Educação básica no Brasil: Cury (2002) Frigotto; Ciavatta (2003); Formação de professores: Freitas (1999, 2002); PNE: Valente, Romano (2002); RFP e Parecer 009 / 2001: Campos (2002a).

⁴⁶ Cabe ressaltar esta resistência, porque embora o projeto de Lei de Darcy Ribeiro tenha em grande parte sido priorizado; em vista da mobilização do Fórum, das reivindicações dos movimentos sociais e da atuação de congressistas que defendiam a Educação Pública, algumas conquistas foram alcançadas. A LDBEN 9.394/96 dedicou todo um capítulo (Título VI) aos chamados “profissionais da educação”, atentando para aspectos que entrariam com intensidade na agenda educacional dos anos seguintes, como a questão do *locus* de formação de professores, as modalidades da formação e o nível de formação previsto para admissão de professores na educação básica.

⁴⁷ Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 estabeleceram a obrigatoriedade do MEC em elaborar o PNE.

⁴⁸ O governo brasileiro, ao perceber a mobilização nacional em torno do PNE da sociedade brasileira, rapidamente se organizou e apresentou seu projeto de lei que foi anexado ao projeto organizado pela sociedade civil: “Essa não foi uma lei originada de um projeto que tivesse trâmite corriqueiro no parlamento federal. Ao contrário, ela surgiu da pressão social produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. As inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS). O plano, conhecido como *PNE da Sociedade Brasileira*, consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98, encabeçado pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados”. (VALENTE, ROMANO, 2002, p.97 grifo dos autores).

o projeto do Governo mais uma vez predominou no documento final do PNE, acabando por prevalecer os interesses imediatos do governo que, segundo Valente e Romano, acabaram “desfigurando o projeto originário da sociedade, reduzindo-o a uma carta de intenções” (2002, p.96).

Depois da promulgação da LDB 9.394 / 1996, e antes mesmo de sair o PNE 2001, muitos outros documentos começaram a ser elaborados com a finalidade de dar estrutura à reforma na formação de professores, buscando consenso em torno dessas propostas. Já no ano seguinte, em 1997, o MEC, através da Secretaria do Ensino Fundamental (SEF), apresentou um documento intitulado “Referencial Pedagógico-Curricular para a formação de Professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, com uma proposta de formação de professores. Além de integrantes da SEF, também participaram da elaboração e discussão deste material, a Secretaria do Ensino Superior (SESU), alguns consultores e “leitores críticos”.

Esta estratégia, segundo Campos (2002a), foi uma iniciativa do MEC para não constituir espaços públicos de debates, fazendo crer que, com a introdução de “leitores críticos”, o coletivo de professores, os sindicatos e os movimentos sociais estariam representados, inaugurando uma nova metodologia de elaboração de propostas para a formação, que negou a participação de representações coletivas neste processo.

Neste sentido, a autora salienta que apesar de anunciar, em sua apresentação, a possibilidade de interlocução com a comunidade educacional, o documento se contradiz posteriormente, afirmando a intenção de oferecer aos sistemas estaduais e municipais de ensino uma meta de qualidade para a intervenção na formação de professores.

Nos ateremos a análise da versão final deste documento, apresentado em dezembro de 1998, sob a organização da SEF e da Coordenadoria Geral de Estudos e Pesquisas do Departamento de Política da Educação Fundamental. Nesta versão, o título foi abreviado e passou a ser “Referencial para a formação de professores” (RFP), mas continuou a se referir basicamente à formação de professores de Educação Infantil e dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental (MEC / SEF, 1998, p. 9), propondo-se a subsidiar a formação inicial e continuada dos professores que atuam nestes níveis de ensino. O RFP 1998 organiza-se em seis partes e, após um diagnóstico sobre a formação de professores, procura fornecer indicativos a respeito do papel, do perfil, da função e formação do professor.

Após este referencial, outra proposta para a formação de professores foi elaborada sob a coordenação do MEC, no ano de 2000. Este novo documento, intitulado Proposta de

Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Curso de Nível Superior, ao contrário de referencial anterior, passou a restringir a profissionalização à formação inicial. Esta proposta de 2000 foi enviada para o Conselho Nacional de Educação, que, após algumas reuniões, encontros, seminários e conferências sobre a formação de professores acabam por se constituir no Parecer CNE / CP 009 / 2001, de 8 de maio. Este parecer que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica⁴⁹, segundo Campos (2002a, p.73), “mantêm-se em essência, todas as concepções e orientações constantes no documento elaborado em 2000⁵⁰”.

Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação inicial dos professores, o Parecer 009 / 2001 apresenta princípios orientadores e diretrizes para uma política de formação de professores objetivando: a) dar base comum à formação docente por meio de diretrizes que possibilitam a revisão criativa dos modelos em vigor; b) estabelecer sintonia entre a LDB 9394 / 96 e os parâmetros / referenciais para a Educação Básica e a formação de professores. Este documento reafirma preceitos já apresentados no documento de 2000, no entanto, apresenta objetivos mais diretos e fechados ao propor dar “base comum” para atuação em toda a Educação Básica; centrando-se no estabelecimento da sintonia com a reforma da educação básica, não mais oferecendo “orientações gerais” para a profissionalização.

Com fundamento no Parecer 009 / 2001, a Resolução CNE / CP / 001 / 2002⁵¹ institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

3.3.1 A formação continuada nos documentos da reforma da formação de professores

No intuito de evidenciar o que há de central em cada documento selecionado com relação às concepções de formação continuada de professores, montou-se um quadro síntese orientador da análise empreendida.

⁴⁹ “que aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o lócus institucional – Universidade ou ISE – áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica” (MEC/CNE, 2001, p.6)

⁵⁰ Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Curso de Nível Superior – MEC/SEMTEC/2000

⁵¹ Não tomaremos a Resolução como objeto de análise já que a mesma, ratifica o Parecer 009/2001.

DOC.	CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
LDB Lei 9.394/96	A formação continuada é tratada no âmbito da valorização do magistério, cabendo aos sistemas de ensino assegurar o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim” (art.67). Cabe aos municípios e apenas de forma suplementar aos Estados e União, a responsabilidade de sua oferta. Ainda no que se refere a relação entre formação continuada e valorização do magistério, apontam para a introdução de progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho dos professores.
PNE Lei 10.172/2001	A formação continuada é tratada no âmbito da valorização dos profissionais da educação. Faz parte dessa valorização uma política global de magistério que garanta simultaneamente: as condições adequadas de trabalho, salário e carreira; formação inicial e formação continuada. No PNE a formação continuada é compreendida como atualização e aperfeiçoamento, tendo como finalidade a reflexão sobre a prática educacional, sendo considerada ainda como estratégia para alavancar a qualidade da educação. O Plano, portanto, dá especial atenção à formação permanente (em serviço) para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais da educação, que deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais. Aponta para a criação de um sistema de educação continuada.
RFP MEC/SEF 1998	A formação continuada é compreendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor. Deve propiciar a estas atualizações, aprofundamentos das temáticas educacionais, apoiando-se sobre uma reflexão sobre a prática educativa, processo este que possibilita ao mesmo tempo, um processo constante de auto-avaliação, visando também a contínua construção de competências profissionais. Formação continuada, desenvolvimento profissional e progressão na carreira valorizam os professores que investem no seu desenvolvimento profissional ao longo de sua carreira. Apontam para a criação de um sistema de formação que promova o desenvolvimento profissional, indicando ainda a introdução de avaliações sucessivas da atuação profissional dos professores.
Parecer CNE/CP 009/2001	O documento apresenta princípios orientadores e diretrizes para uma política de formação de professores, objetivando a melhoria da qualificação profissional dos professores, num contexto de acelerado avanços científicos e tecnológicos. Na perspectiva deste “novo cenário”, a formação continuada é compreendida como a necessidade de atualização constante do professor e formação permanente ao longo da vida, adequando-se as mudanças constantes no mundo do trabalho. Assim, dentre um conjunto de competências profissionais que o professor precisa desenvolver, está o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, que inclui entre outras coisas a disponibilidade e flexibilidade para mudanças. Caberá ao MEC coordenar a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Quadro 6 – Documentos que tratam a formação continuada de professores da educação básica

Vale lembrar que, partindo de tendências já apontadas por pesquisas recentes na área da educação, em especial nas discussões sobre a formação de professores e em particular em sua forma continuada, procuramos abordar os conceitos de conhecimento e práxis como fundamentos para a compreensão do fenômeno investigado. A partir destes dois conceitos, apresentamos as três hipóteses sobre a temática estudada: a) que para acompanhar as transformações científicas e tecnológicas da atualidade, o professor precisa de qualificação profissional adequada aos “novos tempos”; b) que em função da rapidez com que estas transformações vêm se dando, os professores precisam constantemente atualizar sua formação; c) que essa atualização do professor dá-se no campo da formação continuada de professores calcada na compreensão de reflexão da prática pedagógica. São estas hipóteses que orientaram nosso olhar sobre os textos selecionados.

Na esteira destas tendências de formação de professores que começou a tomar forma a partir da década de 1990 procuraremos demonstrar qual o tratamento dado à formação continuada de professores nos documentos selecionados para esta investigação.

Para efeito de análise, agregaremos os dois documentos de Lei que tratam também essa temática – LDB e PNE, porque a LDB constitui-se a base para todas as demais. A seguir, analisamos também conjuntamente os dois documentos que se constituíram em referenciais para formação, entendendo que como o RFP nunca foi adotado, prevalece a concepção do Parecer 009 / 2001; contudo, não deixaremos de explicitar suas particularidades.

Sem perder a visão do conjunto da LDB 9.394 / 1996, assinalamos aqui os artigos que fazem referência à formação continuada de professores. São quatro os artigos nos quais aparece esta modalidade de formação: os artigos 61 e 67 do Título VI - dos profissionais da educação, o artigo 80 do Título VIII - das Disposições Gerais e o artigo 87, parágrafos 3º e 4º - das Disposições Transitórias. Em nenhum dos quatro artigos aparece o termo “formação continuada de professores”, contudo, para designar esta modalidade cada artigo usa um termo diferente: capacitação em serviço (art. 61), aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67), educação continuada (ensino a distância, art. 80) e treinamento em serviço (art. 87).

Tendo em vista esta mistura terminológica, perguntamo-nos como é compreendida então a formação continuada na LDB? Se, como vimos anteriormente, no caderno CEDES (1995) estes termos “capacitação”, “treinamento” e “aperfeiçoamento” estavam naquele período sendo questionados no sentido de seus enunciados, como a LDB promulgada no ano seguinte, não traduziu nos artigos este questionamento? E, pior ainda, na Lei há uma miscelânea com significações distintas? Cabe lembrar que Marin, recorrendo aos verbetes do Dicionário Aurélio, abordou cada um destes termos evidenciando compreensões de formação continuada diferentes entre si. Assim, o termo treinamento está relacionado à compreensão de um tipo de formação que desencadeia ações com finalidades meramente mecânicas. O termo aperfeiçoamento indica que se deve tornar perfeito aquilo que outras formações não possibilitaram, esquecendo assim que são múltiplas as determinações do processo educativo. Também a capacitação entra nesta seara de conceituações que pensam a formação em sua forma continuada em uma perspectiva de tornar capaz aquele que é incapaz, no caso, o professor. Evidenciamos então que, em qualquer uma delas, o professor parece ser desprovido de conhecimento.

As considerações apontadas acima evidenciam o desconhecimento do debate acerca das terminologias, ou no mínimo uma escolha descuidada para designar, na mesma lei, compreensões distintas. Contudo, o fato de a capacitação estar ligada aos processos de formação em serviço em sua forma continuada, o treinamento estar se referindo à habilitação

em serviço⁵² e o aperfeiçoamento estar vinculado à valorização do magistério, inclusive com direito a “licenciamento periódico remunerado para esse fim e progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho” (art. 67), traduz, em certa medida, formas diferentes de encaminhar a qualificação do professor.

Conquanto pese essas distinções manifestas é preciso ainda mostrar com clareza duas questões imbricadas no conjunto do prescrito para a formação continuada de professores na LDB. Em primeiro lugar, o fato de estar evidenciado o entendimento da formação como direito, assegurado inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público; e, em segundo lugar, a caracterização da formação continuada como sendo uma formação em serviço. Essas questões a princípio parecem apontar para uma conquista singular para os profissionais da educação. Contudo, junto delas estão coladas outras duas questões: primeiro, embora esteja indicada na lei a valorização desta modalidade como parte integrante da valorização dos profissionais da educação, ela acaba sendo vinculada, ao mesmo tempo, à avaliação do desempenho. Em segundo lugar, embora não consista em um problema o fato de a formação continuada ser para profissionais que já estão em serviço, isto vem “casado” com a concepção de uma formação inicial curta, rápida, a ser complementada depois, com a formação em serviço.

Nestas condições acima citadas, muitas vezes incorre-se nos “riscos de corrupção da teoria, porque (...) representam um barateamento da formação docente, com repercussões para a valorização profissional, pelo risco de conferirem um caráter meramente instrumental aos cursos de formação mediante a dissociação entre ensino e pesquisa” (MACHADO, 2000, p.227). Nesta direção também recorda Shiroma:

no Brasil, que conta com um imenso contingente de professores leigos em exercício, a reforma advogou não só a primazia da formação prática como também tentou, pelo Decreto 3.276 de 1999⁵³, desvinculá-la da universidade. Em suma, prescreveu mais

⁵² Se tomarmos os dados do censo escolar de 2002, é possível perceber que dos 2.444.562 de funções docentes no Brasil, pelo menos 99.715 eram exercidas por professores leigos. Esse dado revela em certa medida, a necessidade de se admitir e articular propostas de formação que possam contemplar esse contingente sem habilitação. Os dados estatísticos oferecidos pelo censo escolar nos anos de 1996, 1999 e 2002 possibilitam perceber, a cada ano, uma significativa redução no número de professores leigos no Brasil. www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar

⁵³ O Decreto N° 3.276, de 6 de dezembro de 1999 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica em vista o disposto nos arts. 61 a 63 da LDBEN/96, em seu Art. 3. § 2º estabelece o locus de formação deste professor: A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. Neste mesmo decreto, no artigo 5º incumbe o CNE, mediante a proposta do Ministro do Estado da Educação a definir as Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, que observarão as competências a serem desenvolvidas pelo professor. Dentre elas, está no inciso

prática para os que já a possuíam, privando-lhes da formação teórica e do acesso à universidade (2003, p.74).

Ainda a esse respeito, Torres assevera que o “encolhimento” de uma visão ampliada de educação proposta na Conferência Mundial de Educação Para Todos em Jontiem de 1990 remete à possibilidade da redução / substituição do conceito de formação, por uma formação instrumental orientada pelo mínimo necessário, em vez de orientar-se pelo essencial:

como parte do pacote de reforma educativa financiado com empréstimos internacionais generalizou-se nos países em desenvolvimento um esquema que privilegia os programas dirigidos aos docentes em serviço, reduz o tempo e os níveis de exigência da formação/capacitação docente e, em geral, encara a aprendizagem docente mais em termos de treinamento (manejo de um repertório de métodos e técnicas, uso de manuais e textos, instrumentalização das orientações da reforma educativa em curso, etc.) do que de formação ampla, integral e permanente (2001, p.42-43).

Neste sentido, Torres (2001) alerta para uma formação em serviço em uma perspectiva minimalista e para o papel dos organismos multilaterais na configuração desta formação. E, como já mencionado, diversos pesquisadores da educação (SHIROMA, 2003a; SOARES, 2008) vem apontando que, entre as possíveis conseqüências da reforma educacional para a formação dos professores, estaria o aprofundamento dessa concepção técnico-instrumental na formação, a diversificação e diferenciação das instituições de formação, a expansão e privatização do Ensino Superior, assim como o “aligeiramento” desta formação.

Também queremos chamar a atenção para a responsabilização conferida aos sistemas municipais pelo provimento desta modalidade de formação. A nosso ver, sem uma orientação e apoio do Governo Federal (ou seja, recursos financeiros), a formação continuada continuará sendo obra de voluntários, ou custeada pelos professores, oferecidas em cursos de especializações de qualidade duvidosa, ou seja, os problemas apontados por tantos estudos com relação a sua fragmentação, sua configuração predominantemente pontuais (cursos, oficinas, seminários e palestras), tendem a persistir. Além disto, modalidades de formação em serviço à distância, tão em evidência nas atuais políticas de formação de professores⁵⁴, passam a configurar este cenário.

VI, o professor deverá gerenciar o próprio desenvolvimento profissional. Disponível em: www.sinprosp.org.br/arquivos/direitos/legislacao/educacional/decreto3276.pdf. Esta competência será mantida no parecer do CNE 009/2001 sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores.

⁵⁴ Ver dissertação de Mestrado em Educação de Julia Malanchen: As Políticas de Formação Inicial a distância de Professores no Brasil: Democratização Ou Mistificação? Centro de Ciências da Educação / UFSC / 2007.

Tendo sido explicitada as prescrições da LDB em relação à formação continuada de professores, procuramos também evidenciar como esta modalidade foi tratada no PNE, fazendo as articulações, buscando as similitudes e diferenças entre os dois documentos de Lei.

No PNE 2001, o termo formação continuada já é incorporado ao documento e aparece como atualização e aprofundamento. Embora na LDB 9.394 / 1996 o termo atualização não apareça, em ambos os documentos de Lei esta formação aparece relacionada com a qualidade da educação; contudo, no PNE 2001, relaciona-se a necessidade de aperfeiçoamento ao desenvolvimento tecnológico:

a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (BRASIL, 2001a, p.67)

Essa idéia de atualização permanente vincula-se também à idéia da “sociedade do conhecimento” de que tratamos no capítulo dois. Essa lógica da reestruturação produtiva em curso tem pretensões de configurar um “novo” processo educativo, com outras feições, aquelas ligadas diretamente ao campo do trabalho. Assim:

os destinos da educação parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e aos paradigmas propostos para a sociedade de “aprendentes”. Não surpreende, dessa forma, que os sistemas educacionais dos vários países sofram pressões para operar adequadamente em uma economia sofisticada e seletiva, para gerar cidadãos capazes de manipular ou operar as tecnologias de informação e comunicação, e dispostos a se atualizar ao longo da vida (MORAES, 2003, p.152).

Essa lógica da “sociedade do conhecimento” acaba por imprimir uma racionalidade instrumental que desvaloriza completamente o conhecimento elaborado porque, como já vimos, está atrelada a uma concepção de conhecimento da prática imediata, cotidiana, que prioriza sobremaneira as habilidades do saber técnico em detrimento da apropriação e produção do conhecimento.

Também no PNE 2001, assim como na LDB 9.394 / 1996, a modalidade de ensino a distância aparece como alternativa para o aperfeiçoamento pretendido, mas o PNE acrescenta outro elemento que não apareceram nos quatro artigos da LDB: a formação continuada deve ter como foco a reflexão sobre a prática profissional.

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria

permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. (BRASIL, 2001a, p.68)

Importa indicar, aqui, o contraponto da investigação de Soares (2006) sobre o trabalho docente, que evidenciou na produção nacional a maior incidência de trabalhos sobre formação continuada de professores centrados na epistemologia da prática:

o que nos parece mais preocupante na criação destas inúmeras categorias a respeito do professor (reflexivo/pesquisador/prático-reflexivo...) é que estas propostas de formação parecem vir limitadas ao estreito campo do empirismo. E, ao restringir a ação docente à resolução de problemas imediatos na sala de aula, secundariza-se no processo da sua formação o exercício do pensamento, da abstração. Neste sentido aventamos uma terceira hipótese, a de que as políticas de profissionalização docente atualmente em voga, são desenvolvidas de uma forma específica no campo da formação continuada dos professores, calcadas na compreensão de trabalho docente “pragmática / praticista”. Na medida em que, na atualidade, apregoa-se a necessidade de adaptação dos indivíduos ao incessante novo a educação/formação continuada passa a ser entendida como fundamental. Isto ocorre ao mesmo tempo em que se secundariza a importância da formação inicial dos docentes, cada vez mais aligeirada, esvaziada. (2006, p.10).

Em ambos os documentos vinculam-se a formação continuada às políticas de valorização do magistério – já que em ambos os documentos tal formação é tratada no título especificamente destinado aos profissionais da educação. Valorização compreendida como formação inicial, continuada, salário e carreira. Incorporam-se, desse modo, antigas reivindicações do movimento nacional de educadores. A exemplo da ANFOPE⁵⁵, que desde sua origem entende que a Formação “[...] inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção” (FREITAS, 2002, p. 140).

Este é um destaque que merece ser feito já que, dentro dessa visão, a ANFOPE entende que a formação de todos os professores em todos os níveis de ensino precisa desenvolver-se tendo como referência a discussão sobre o tripé formação inicial – formação continuada – condições materiais de trabalho. Propõe a docência como base comum⁵⁶ da

⁵⁵ Juntamente com sindicatos e a CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.

⁵⁶ O termo “base comum nacional” foi cunhado pelo Movimento Nacional de Formação do Educador durante os debates para reformulação do curso de Pedagogia, tendo sido “explicitado pela primeira vez no Encontro Nacional para a ‘Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação’, realizado em Belo Horizonte em novembro de 1983” (SCHEIBE e AGUIAR, 1999, p.226).

identidade profissional de todo o educador, independente da área de atuação, respeitadas as especificidades exigidas por crianças, jovens e adultos nas suas diferentes idades. Dentro desta base comum, além de uma sólida formação teórica e prática que implica assumir uma postura em relação ao conhecimento, reivindica-se uma concepção de educação continuada como direito dos profissionais.

Contudo, esta valorização do magistério na letra das leis acaba por se colocar de forma subordinada à lógica produtivista que orientou a reforma, uma vez que, em ambos os documentos, a avaliação do desempenho do professor seja apontada como medida no âmbito da valorização. O que isso significa? Que, na prática, o salário e ascensão na carreira podem passar a ser vinculados à avaliação do desempenho do professor. Isso pode ter desdobramentos em termos da responsabilização individualizada, pelos professores, dos resultados dos processos de aprendizagem, dos resultados das metas educacionais de aprovação / reprovação, dentre outros.

Outro aspecto comum aos dois documentos é a responsabilidade atribuídas aos sistemas municipais pela oferta dessa formação. Se considerarmos que os sistemas municipais são plurais e que não há diretrizes nacionais nem de carreira, nem de formação continuada, como superar as práticas tão fragmentadas de formação já existentes? E mais: se a formação continuada fica tratada como um direito do professor, inclusive com direito a licenciamento remunerado, como os professores podem ter efetivado esse direito se não há uma política nacional, se não há dotação de recursos para isso?

O que temos de novo nos dois documentos que tratam da formação de professores? Diferente da LDB 9.394 / 1996 e do PNE 2001, o RFP 1998 e o Parecer 009 / 2001 compreendem a formação continuada como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor:

A formação continuada, como já foi explicitado, é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. (BRASIL, 1998a, p.70)

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação

permanente ao longo da vida. (BRASIL, 2001b, p.11)

No documento do Referencial aparecem críticas às práticas atuais de formação, sendo proposto como solução o princípio epistemológico da articulação teoria-prática, formando professores “práticos reflexivos” (BRASIL, 1998, p.67), capazes de refletirem sobre suas ações e, com isto, construir o conhecimento necessário à sua atuação profissional. Em síntese, o RFP 1998 concebe uma “nova” maneira de abordar a formação do professor com vistas a sua profissionalização, a sua “competência profissional”⁵⁷, contrapondo-se ao modelo vigente que, segundo o documento, não conferia o valor necessário aos conhecimentos práticos do professor. Isso permanece no Parecer 009 / 2001, que tem a epistemologia da prática como um de seus pilares.

Embora tendo a mesma conotação de “desenvolvimento profissional”, duas questões são importantes distinguir nos dois documentos: no RFP 1998, a formação continuada ainda aparece vinculada à questão da valorização do magistério e isso desaparece no Parecer 009 / 2001 que passa a incorporar a expressão “formação permanente ao longo da vida”⁵⁸ na perspectiva da sociedade do conhecimento, da grande velocidade das transformações científicas e tecnológicas.

Com a inserção de uma nova racionalidade nos sistemas de ensino e escolares, aparece a primazia da formação continuada dos profissionais da educação sobre a formação inicial, traduzida na idéia de educação ao longo da vida⁵⁹. Dentro desta perspectiva, é fundamental que se discuta a formação continuada em sua relação com a formação inicial, até porque dentro da reforma educacional proposta, especificamente a reforma da formação de professores, está evidenciada a proposta que aponta para uma formação inicial de 2800 horas⁶⁰, com forte ênfase em uma formação prática. Assim, pode-se compreender melhor a idéia da formação continuada como meio para atualização constante do professor, sustentada

⁵⁷ Concepção segundo a qual, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor. (MEC/SEF, 1998a, p.35).

⁵⁸ “O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender”. (UNESCO, 1996, p.19)

⁵⁹ Afirma EVANGELISTA (2005, p.5): essa diretriz política está presente nos três grandes projetos que hoje circulam na América Latina, o *PRELAC*, da UNESCO, o *Plano de Cooperação*, da Organização dos Estados Ibero-americanos, e o *Projeto Hemisférico para a Educação*, da Organização dos Estados Americanos.

⁶⁰ O documento final da reforma assimila reivindicações privatistas ao reduzir a carga horária de 3200 horas para 2800 horas, para serem integralizados no mínimo de 3 anos. (FREITAS, 2000, p.152)

em uma formação inicial curta, prática e de rápido retorno para o mercado de trabalho com baixo custo. Autores que vem estudando e analisando os documentos produzidos pelos organismos multilaterais⁶¹ destacam que essa relação entre formação inicial e continuada pode ser tomada não em termos de complementaridade, mas de tensão, já que a formação continuada aparece fortemente valorizada em detrimento da formação inicial. O indicativo, portanto, da formação inicial breve e flexível, vincula-se à concepção de uma formação continuada para o desenvolvimento profissional, que não se localiza apenas em um momento temporal, mas se desenvolve ao longo da vida.

Cabe ressaltar que, apesar de o RFP 1998 incorporar “dimensões que são caras ao movimento dos professores – formação continuada, salário e carreira (...), essas dimensões ficam subsumidas à lógica dos objetivos focais – é a escola, o professor e o aluno que devem ser o alvo das ações desenvolvidas” (CAMPOS, 2002a, p.69). Neste caso, a valorização do magistério, apesar de aparecer relacionada às condições adequadas de trabalho, carreira e salário no início do documento é entendida, ao final, estreitamente ligada à avaliação da atuação do professor⁶².

Esse enfoque na avaliação da atuação do professor dado no RFP 1998 toma proporções ainda maiores no Parecer 009 / 2001, ao relacioná-lo à avaliação para a certificação de competências. Essa “preocupação com a avaliação resulta da reforma de um Estado que se pretende não mais promotor direto, mas incentivador e regulador do desenvolvimento” (ZANARDINI, 2008, p.83). A ênfase dada à avaliação evidencia a posição de avaliador de resultados do Estado brasileiro no contexto da reforma:

Tomar o desenvolvimento profissional como princípio para a progressão na carreira significa dar maior peso relativo aos créditos obtidos por meio das avaliações sucessivas da atuação profissional do que àqueles relativos à certificação e ao tempo de serviço. (BRASIL, 1998a, p.153)

O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8o. da LDB, coordenará

⁶¹ Especialmente o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina. Congrega professores do CED e de outras instituições de ensino superior e alunos de pós-graduação de duas linhas de pesquisa do PPGE – *Educação e Trabalho* e *História e Política Educacional* –, que vêm desenvolvendo pesquisas coletivamente desde 1995. Os membros do grupo têm se dedicado à pesquisa documental sobre várias áreas – política educacional, trabalho e educação, história da educação, formação de professores, educação e saúde – e modalidades – educação especial, educação profissional, educação indígena, educação à distância, educação continuada. Conquanto cada pesquisador se dedique a um tema de pesquisa específico, temos em comum o trabalho de análise de documentos oficiais, nacionais e internacionais. A ampla diversidade de questões de estudo encontra sua unidade no campo das políticas públicas.

⁶² “Defesa da reorganização da carreira do magistério e do uso dos resultados das avaliações qualitativas da atuação profissional como o princípio norteador dos critérios para a progressão na carreira.” (BRASIL, 1998a, p.152).

e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica. (BRASIL, 2001b, p. 51)

Quando a perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de certificar sua formação profissional. (BRASIL, 2001b, p.33)

Aqui cabe fazer um destaque para a manifestação do posicionamento do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁶³ em relação a portaria nº1.403, de 9 de junho de 2003, do Ministro da Educação, e das ações do MEC visando a implantação de um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores,

[...] uma política de avaliação da educação brasileira é absolutamente relevante e necessária. Essa tem sido uma posição historicamente defendida pelo *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*. Mas defende o *Fórum* uma política que contemple programas de avaliação participativos e emancipatórios, fundados em princípios, como ética, democracia e autonomia; em critérios, como eficiência e qualidade; em metodologias que enfatizem as funções diagnóstica e formativa da avaliação, visando o estabelecimento de um padrão unitário de qualidade para o ensino, que deve ser cultural e cientificamente significativo e socialmente comprometido com a maioria da população. (Fórum 2003, p.1)

O Fórum procura evidenciar que este sistema é pautado na adoção de uma lógica competitiva como promotora de qualidade, articulada à implantação de incentivos, que tendem a produzir resultados socialmente injustos. Ao fim do documento, deixa claro a defesa da construção de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, que pressupõe uma formação inicial de boa qualidade, a garantia de formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira e salários condizente com as funções exercidas, como dimensões essenciais do trabalho profissional

⁶³ Documento de 6 de setembro de 2003 (Formar ou certificar? Muitas questões para a reflexão) elaborado pelas entidades que compõem o Fórum: ABEP, ABEEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONDSEF, CONTEE, DENEM, ENEC, ENECOS, ENEFAR, ENESSO, ExNEPe, ExNEEF, ENEN, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE. Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PI, PR, PE, RS, SC, SP. Fóruns Regionais: Norte Mineiro. Documento na íntegra disponível em: <http://www.andes.org.br/Anexo-Circ025-03.doc>

docente, e indica a substituição desta portaria por uma nova orientação que contemple as diretrizes que de fato condizem com um o *Sistema Nacional de Formação Continuada de Trabalhadores(as) em Educação*.

Neste sentido, Sheibe (2004), assevera que a instituição deste Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores do atual governo⁶⁴, não rompe com o modelo referenciado em uma perspectiva técnico-instrumental, do governo anterior. Desta forma, dá continuidade ao processo de profissionalização docente em curso, que objetiva construir um novo tipo de professor, “com capacidades subjetivas consoantes àquelas demandadas pelo mercado e pelas novas formas de sociabilidade exclusiva que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas” (2003, p.1).

Outro aspecto a ser destacado em relação à concepção de formação continuada de professores nestes dois documentos, também corroboram com esta lógica do sistema de certificação, uma vez que refere-se à responsabilização do professor por sua própria formação.

Dentre os instrumentos para avaliar competências profissionais está o estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação. (BRASIL, 1998a, p.33)

Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional: a) Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional; b) Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente; c) Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica. (BRASIL, 2001b, p. 44)

Shiroma infere que a ênfase “no professor-profissional, submetido a avaliações permanentes de suas competências, monitorado, classificado, remunerado por produtividade, tem por objetivo instituir uma forma de controle sobre o magistério pela via da estratificação da carreira dos professores” (2004, p.115).

Um conceito que permeia estes dois documentos e não estão nos documentos da Lei, é

⁶⁴ Recentemente (10/10/2008) o Ministério da Educação (MEC) com objetivo de estimular o ingresso e a permanência na carreira do magistério, aumentar o número de professores com formação superior em instituição pública e equalizar as oportunidades de formação em todo o país, lançou a minuta do decreto que instituirá o Sistema Nacional Público de Formação de Professores do Magistério. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

a noção de competência⁶⁵ como nuclear na orientação da formação dos professores. Segundo Campos, esta noção estava presente na versão de 1997 e era condição para o desenvolvimento do professor reflexivo; no entanto, no documento RFP 1998 o chamado “modelo das competências” (2002a, p.66) começa a se estruturar mais claramente no campo da formação. Assim, as competências deixam de ser consideradas como meio para a reflexão do professor e tornam-se o fim mesmo da formação. É importante ressaltar que o documento de 1998 promove a conciliação entre o modelo de competências e o do professor reflexivo numa tentativa, segundo a hipótese de Campos (2002a, p.67), de conciliar posições teóricas e políticas antagônicas geradas entre o discurso oficial e o pensamento pedagógico.

O que temos em comum quando olhamos para esses quatro documentos? Três deles associam a formação continuada com valorização, porém tratam essa de forma subordinada, quando associam a mesma a questão da avaliação do desempenho. Constatamos que o Parecer aprofunda essa lógica – abandona a idéia de associar a formação continuada à valorização e, radicalizando mais o caráter pragmático da reforma da formação, trata a formação como desenvolvimento e responsabiliza diretamente os professores pelo seu provimento, uma vez que é uma competência chave o “gerenciamento” do seu desenvolvimento profissional. Nesse último documento, de fato, abandona-se também a idéia da formação continuada como direito do professor, passa a ser responsabilidade e dever. Exceto a LDB, em todos os outros documentos analisados, compreende-se a formação continuada centrada na reflexão sobre a prática. Enfim, mesmo com diferenciações internas, quando cotejados o conjunto de documentos, verifica-se que nenhum avança no sentido seja de concepção, seja de direito e valorização.

Considerando esta análise, é possível compreender a dimensão que a formação continuada vem tomando na atualidade. Ela atende a essa reestruturação produtiva do capitalismo na lógica da informação, do conhecimento em constante transformação, bastante evidenciado na transferência de responsabilidade pela formação ao professor, que deve manter-se atualizado, suprindo seu estoque de competências. “Neste sentido, além da ênfase na formação continuada, também se destaca na atualidade a formação inicial na modalidade à distância, encerrando, na maioria das vezes, a lógica da redução de custos na área educacional”. (SOARES, 2008, p.17). Esta lógica costurada paulatinamente na história recente de nosso país confere à formação continuada um valor econômico sem precedentes: o

⁶⁵ Os estudos de Campos (2002a, 2002b, 2004) nos auxiliam a identificar este enaltecimento das competências.

professor, para garantir a empregabilidade neste mercado, necessita “investir” em sua formação.

No capítulo seguinte procuraremos fazer as articulações entre concepções evidenciadas nos documentos aqui analisados com as concepções de formação continuada de professores de educação infantil que serão destacados e analisados nos documentos específicos desta etapa da educação básica, buscando assim entender os contornos que as políticas educacionais de um nível de ensino, recebem nos delineamentos de uma política de educação de uma etapa específica neste nível, a da Educação Infantil.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

No intuito de dar destaque às principais mudanças referente à formação de professores nos esforçamos para trazer no capítulo anterior alguns dos elementos da reforma educacional da década de 1990 no panorama de reestruturação do sistema capitalista mundial. Tendo este quadro de pano de fundo, tratamos de analisar no âmbito dos quatro documentos selecionados, representativos da reforma da formação de professores, as concepções de formação continuada de professores.

Entendendo que – como a LDB 9.394 / 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001 são documentos mandatários da educação do país e os outros dois documentos são constitutivos e ao mesmo tempo, portadores da reforma da formação dos professores da educação básica, o Referencial para a Formação de Professores e o Parecer 009/2001 que dispõem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – as diretrizes contidas neles devem ser seguidas pelas políticas específicas das três etapas da educação básica. Assim, procuraremos dar visibilidade aos contornos e delineamentos na composição de uma política nacional de educação infantil, o que inclui as orientações para a formação de professores dessa etapa. Interessa-nos neste capítulo então, compreender nos documentos específicos formulados para a área de educação infantil as concepções de formação continuada ali presentes, procurando destacar as configurações que receberam no contexto desta primeira etapa da educação básica.

Os documentos selecionados para a análise neste capítulo são três documentos de orientação a uma política nacional de educação infantil, dois da década de 1990 e um da década de 2000: Política de Educação Infantil MEC / COEDI 1994; Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil – MEC / SEF / COEDI / 1994 e Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação infantil – MEC / SEB / 2006. Destes, apenas o documento, Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, trata especificamente da formação de professores.

Além da análise dos três documentos, explicitaremos os programas de formação continuada de professores de educação infantil desenvolvidos no âmbito do governo federal nas décadas de 1990 e 2000.

4.1 As novas definições legais para a educação infantil e a presença dos organismos multilaterais

Como já mencionado na introdução deste trabalho, muitos dos avanços conquistados nos anos de 1980 na área da Educação Infantil foram frutos da luta da sociedade civil pela redemocratização do Estado nacional, após os anos de ditadura militar. A Constituição Federal de 1988 trouxe novas definições legais para a educação infantil: creches e pré-escolas passam a desempenhar funções básicas de educar e cuidar de forma complementar à ação da família. Antes dessas definições, a educação na faixa etária de 0 a 3 anos estava vinculada a programas de assistência social⁶⁶ não reconhecida explicitamente como dever do Estado e direito da criança⁶⁷ e a educação pré-escolar embora vinculada ao MEC, estava baseada num modelo de educação compensatória, respaldado nos modelos de educação com parcerias, difundido especialmente pela UNESCO / UNICEF (ROSEMBERG, 2002).

Nesse caso, procurando por um atendimento em massa a custos reduzidos, o governo apropria-se dos recursos humanos e materiais próprios das comunidades para a expansão da educação infantil⁶⁸. Pautado neste modelo, entre os anos 70 e 80 ocorreu um aumento expressivo de educação de baixa qualidade para as crianças das classes populares. Segundo Campos, M. M. “(...) os aspectos que mais atraem a atenção governamental são aqueles que resultam em um suposto barateamento de custos: utilização de espaços existentes, emprego de pessoal local, equipamentos e materiais improvisados” (1985, p.15).

⁶⁶ Emenda Constitucional de 1969: Da Família, da Educação e da Cultura: Art 167 - A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos. § 4º - A lei instituirá a assistência à maternidade, à infância e à adolescência. Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. § 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos. § 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo. § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;” (BRASIL, 1969)

⁶⁷ Constituição de 1988: “Art. 208 - o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Art.211 - Parágrafo 2º - Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”.

⁶⁸ Essa estratégia pode ser verificada no próprio Programa Nacional de Educação Pré-escolar então organizado que: a) realizava convênios com as Secretarias Estaduais de Educação para expandir o atendimento infantil, utilizando-se de espaços ociosos na comunidade, bem como a mão-de-obra de mães voluntárias b) integrava o Mobral, instituição destinada à alfabetização e educação continuada de adultos, ao Programa. Essa alternativa de educação infantil resultou nos programas denominados “mães-crecheiras”, “creches domiciliares”, os quais legitimavam a idéia da relação natural entre mulher-mãe-educadora infantil, sendo a mulher considerada naturalmente preparada para esse trabalho, o que contribuiu para a laicização da área. (CAMPOS, R., 2002)

Neste sentido, Fullgraf afirma que “a história da Política Nacional de Educação Infantil⁶⁹, acompanha de certa forma a trajetória histórica das instituições de educação infantil no Brasil, onde as políticas de expansão do atendimento às crianças pequenas têm sofrido a influência de diversos segmentos e diferentes concepções educativas” (2001, p.48). Aqui vale ressaltar que, mesmo que nas últimas décadas se caracterizaram duas formas de atendimento com funções diferentes para as creches (assistência) e pré-escolas (função educativa). Kuhlmann Jr vem demonstrando através de diversas pesquisas que a clássica análise, adotada por muitos teóricos, de que a distinção entre creches e pré-escolas era devido ao caráter assistencial da primeira e educativa da segunda, é falso, já que, as duas se constituíram inequivocamente como instituições educacionais. Para o autor, o que dividia e distinguia essas instituições era o caráter de classe, ou seja, a procedência social de seus usuários, pois as creches também tinham caráter educativo, porém, numa concepção de subalternidade.

Os direitos das crianças reconhecidos na Constituição foram reforçados pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, que além de regulamentar as conquistas em favor das crianças e dos adolescentes na Constituição Federal, explicita o dever do Estado em assegurar o direito das crianças à Educação Infantil (artigos 4º, 53º e 54º inciso IV) e propõe políticas públicas para a Infância. Posteriormente, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, embora estabeleça a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, direito da criança e dever do Estado, prioriza o ensino Fundamental. Essa priorização repercutirá na Emenda Constitucional que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que excluiu da divisão de recursos, tanto a Educação Infantil quanto o ensino médio.

No entanto, embora estas leis garantam um avanço jurídico em relação aos direitos das crianças e em especial ao direito das crianças de zero a seis anos a Educação Infantil, essas novas definições legais não têm sido acompanhadas de dotação orçamentária que garantam a sua efetivação, assim “o novo paradigma, que proclama para as crianças o status de sujeito de direitos, não traduzem na prática a concretização desse direito” (FULLGRAF, 2001, p.46). Até porque, como vimos no capítulo anterior, a partir das mudanças estruturais no Estado

⁶⁹ Na história recente da educação infantil brasileira destacam-se três grandes períodos: o primeiro, entre o fim dos anos 1970 e fim dos anos 1980, correspondente a um modelo de expansão da oferta a baixo custo, visando aumentar o acesso à população de baixa renda, minimizando custos e sem, necessariamente, contemplar a qualidade; o segundo, no contexto do fim do período de governo militar e da elaboração da nova Constituição, caracterizado pela ação dos movimentos sociais; e o terceiro, a partir da sanção, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e sua implementação (ROSEMBERG apud OCDE/UNESCO, 2006).

brasileiro vividas nos últimos anos, dentro da perspectiva neoliberal de Estado mínimo, o enxugamento de recursos públicos disponíveis para as políticas sociais fica evidenciado.

Nesta perspectiva também é que se entende a Portaria n.º 2.854, da Secretaria de Assistência Social, de 19 de julho de 2000, que regulamenta outras modalidades de atendimento de Apoio à Criança de zero a seis anos, possibilitando nos municípios a instituição de programas “informais” de caráter assistencial. Através de programas incentivados pela parceria das comunidades, essa Portaria deu abertura para as entidades sociais conveniadas, filantrópicas, domiciliares expandirem o atendimento às crianças de zero a seis anos das mais diversas formas.

Na década de 1990 observamos novamente a presença dos organismos multilaterais na educação, e a entrada do BM na Educação Infantil brasileira principalmente através de dois eixos complementares: “o da reforma educacional geral que, entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental; o da retomada da proposta de programas "não formais" a baixo investimento público de EI para crianças pequenas pobres”. (ROSEMBERG, 2002, 2003; CAMPOS, M. 2006).

Ao analisar três projetos voltados para educação na América Latina e Caribe em especial as indicações presentes nestes para a educação infantil – a Agenda Iberoamericana para Infância e a Adolescência (AIIA), o Programa Iberoamericano de Educação (PIE) e o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC) – Rosânia Campos (2008) indica que reservadas as particularidades de cada projeto, em todos eles a educação infantil é nomeada como mais uma estratégia importante para se alcançar “o alívio a pobreza”⁷⁰, ampliada com as reformas estruturais dos Estados. Afirma R. Campos (2008, p.186):

nossas análises indicaram que essas transformações em relação à educação também podem ser observadas na educação infantil, tomada como uma estratégia importante no alívio da pobreza. Mais do que isso, por meio da educação infantil é possível educar as mulheres, disciplinar as famílias e ainda reduzir custos, posto que a lógica economicista prega que investimentos na infância significam economia no futuro.

⁷⁰ Verbete pobreza, segundo o Dicionário do Pensamento Social do século XX (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p.578): O uso deste conceito, em vez de diminuir, cresceu com o passar dos anos. É um dos conceitos organizadores para declarações sobre “a condição social” – quer se aplique a sociedades ricas ou pobres, e neste final do século XX a coerência de significado em todas as sociedades tornou-se uma questão científica crítica. Os livros sobre pobreza no Terceiro Mundo durante esse período foram mais críticos e teoricamente mais radicais do que os escritos a respeito da pobreza no Primeiro Mundo. As divergências de significado produziram, ou refletiram, divergências na metodologia, nos modos de explicação e nas estratégias de melhoramento.

Observamos, assim, que os programas e/ou projetos, implementados no final da década de 1990 e início da década de 2000, sempre reservam alguma indicação para a educação infantil. O interessante é que ainda que esses sejam projetos distintos, coordenados por organismos diferentes, há uma interrelação entre eles, tanto na repetição de conceitos e pressupostos quanto nas concepções que os fundamentam.

Nesse caso, R. Campos enfatiza que a educação infantil é apresentada e discutida nos projetos como uma medida compensatória, focalizando as ações do Estado nas populações pobres.

Também Helen Penn (2002), ao examinar a visão do BM sobre a primeira infância, afirma que a intenção original do Banco era promover um novo fluxo de desenvolvimento e a reconstrução das economias enfraquecidas pela Segunda Guerra Mundial, no entanto “há evidências de que não só tem sido malsucedido em seus esforços para diminuir a pobreza, como também de que pode estar contribuindo para torná-la mais aguda” (2002, p.10). Em sua análise, Penn (2002) cita diversos autores que mostram como a implementação das políticas econômicas neoliberais do BM não tem sido bem sucedida e de como isso tem afetado as crianças através do crescimento da pobreza nos países onde interveio.

O que precisa ser ressaltado é que o BM considera-se um importante promotor do debate sobre a primeira infância porque tem direcionado grande parte de seu investimento externo⁷¹, subsidiando políticas para o atendimento do que chamam o “capital humano do futuro”. Neste sentido promovem políticas de Early Childhood Care and Development (desenvolvimento e cuidado da primeira infância) utilizando o modelo de desenvolvimento humano que reflete o modelo de desenvolvimento econômico. Pautados em um manual para programas destinados à infância, o Banco Mundial alega ter evidências suficientes de que a experiência dos EUA é válida para o mundo inteiro. Através de ‘práticas apropriadas ao desenvolvimento’ o Banco defende a idéia de as crianças pequenas passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento nas mesmas idades, independente da região, do país, da cultura em que vivem.

Rosseti-Ferreira, Ramon, Silva (2002) em artigo intitulado “Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento” demonstram as justificativas dos investimentos do BM tendo como base as ‘práticas apropriadas ao desenvolvimento’:

⁷¹ Segundo Rosemberg (2002) no período 1991-1994 o montante do empréstimo do BM para o setor educacional brasileiro foi da ordem de US\$1059 milhões (ou 29% do total de empréstimos aprovados), muito superior aos US\$74 milhões (2% do total) do período anterior (1987-1990). Ao lado dos empréstimos, a difusão de idéias, por meio de assessorias, continua ocupando posição proeminente na ação contemporânea do BM no setor educacional.

as justificativas econômicas para o investimento na primeira infância pautam-se na premissa de que é necessário investir desde cedo no desenvolvimento das crianças para que, na vida adulta, elas possam inserir-se no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, o que reduz gastos futuros com educação e saúde. A justificativa científica para a implantação de programas do que passou a ser denominado desenvolvimento infantil parte de pesquisas baseadas nas neurociências, que sugerem que o potencial de uma criança é definido pelas suas experiências durante os primeiros anos de vida. O Banco Mundial apropriou-se do discurso de que investir no desenvolvimento da criança pequena abre "janelas de oportunidade" para o indivíduo posteriormente. Se esse período não for aproveitado, as possibilidades de desenvolvimento ficarão prejudicadas. (ROSSETI, FERREIRA, SILVA, 2002, p.75).

De olho na produtividade que estas crianças representam no futuro da economia do mundo, o investimento do BM nos países em desenvolvimento confirma os interesses em jogo na reestruturação produtiva com “equidade”⁷².

No entanto, cabe ressaltar que embora a atuação dos OM se dê numa perspectiva global, aonde vêm atuando como instâncias de mediação e de difusão de modelos de atendimento para a educação infantil, “suas influências sobre as políticas educativas não se exercem de modo uniforme, unidirecional e consensual” (FULLGRAF, 2007). Esta é uma afirmação que Fullgraf (2007) faz em sua tese de doutoramento que objetivava identificar se, e como, a influência do UNICEF incide sobre a política de educação infantil brasileira na perspectiva de uma agenda globalmente estruturada⁷³; alertando para a necessidade de compreendermos a relação entre política de educação infantil e os organismos multilaterais em seus processos de mediação.

Também outro estudo recente (CAMPOS, R., 2008) na perspectiva de uma agenda

⁷² No dicionário Aurélio o verbete equidade é definido como a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um. Nos documentos internacionais (Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidad - CEPAL 1992; Prioridades y estrategias para la educacion - Banco Mundial 1995; Educação: um tesouro a descobrir - UNESCO 1996), assim como também em âmbito nacional (no Plano decenal de Educação para todos de 1993) esta expressão aparece com frequência para afirmar o compromisso tanto internacional como nacional de oferecer a todos sem discriminação, uma educação básica de qualidade.

⁷³ Para uma melhor compreensão das concepções de Roger Dale (2001) ver: DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente estruturada para a Educação”? Educação & Sociedade & Cultura, n. 16, p. 133-169, 2001. Também Ellen Wood (2006), discute a questão dos Estados Nacionais frente a globalização: No es verdad que el estado territorial que conocimos se encuentre en declinación frente a la economía global. Por el contrario, creo que el capital depende más que nunca de un sistema de estados locales que administren el capitalismo global. El problema del Estado en el capitalismo internacional es más complicado dado que el capitalismo global no posee un Estado internacional que lo sustente y, hasta el momento, tampoco creo que construya tal Estado. La forma política de la globalización no es un Estado internacional sino un sistema de varios estados nacionales; de hecho, considero que la esencia de la globalización es una creciente contradicción entre el alcance global del poder económico capitalista y el mucho más limitado alcance de los estados territoriales que el capitalismo necesita para sostener las condiciones de acumulación.

globalmente estruturada para a educação procura analisar as relações entre a política nacional de educação infantil e as indicações produzidas por organismos internacionais, em três projetos para a América Latina e Caribe, ressaltando da mesma forma, que nesse processo a apropriação pelos Estados e a incorporação nas políticas educativas locais, não ocorrem de forma linear, direta e sem participação estatal. Afirma Campos, R.:

(...) faz-se necessário compreender dialeticamente a relação entre as indicações dos organismos internacionais e a apropriação destas pelos governos locais, porém não compreendendo esse processo como simples submissão dos governos locais aos ditames das grandes potências econômicas”. (2008, p.184)

Rosemberg (2002) já mencionara que a aplicação na prática, das reformas educacionais na América Latina difere de um país para outro, pois as OM não detêm poder capaz de determinar diretamente as orientações nacionais de políticas sociais. Esta discussão é relevante porque cada realidade se encarrega de moldar a proposta e contrapor alternativas próprias⁷⁴. Neste sentido, a autora afirma a capacidade nacional de contrapor alternativas próprias, também pelo cabedal de conhecimentos disponíveis em nível local. Assim, situa suas pesquisas atuais na FCC como parte desta construção da capacidade nacional para avaliar as propostas de políticas de educação infantil propugnadas pelas OM.

Evidentemente pelas limitações deste trabalho não trataremos dos processos de mediação, contudo vale salientar que de forma alguma se desconsidera que os efeitos da reestruturação da economia global incidem diretamente sobre as políticas nacionais, mas que é necessário analisá-los em suas mediações no contexto brasileiro.

Mesmo não tratando destas mediações, cabe aqui destacar que na área de educação infantil três frentes de discussão precisam ser mencionadas: 1) os “fóruns estaduais têm se constituindo num espaço privilegiado de discussão acerca dos desafios e problemáticas desta área” e a partir de 1999 o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) tem mobilizado participantes de fóruns de diferentes estados objetivando o desenvolvimento de “ações que visem mobilização e articulação nacional comprometidas com a educação infantil” (FULLGRAF, 2007, p.13), cumprindo importante papel, de atuar no sentido de “converter em realidade o que foi conquistado na lei”⁷⁵ (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006, p.93);

⁷⁴ A agenda é globalmente estruturada no Brasil, como em outros países, mas diferentemente estruturada não só porque se trata de contextos distintos, mas porque a posição de cada país no sistema internacional é diferente (ANTUNES, 2005, p.451)

⁷⁵ Neste sentido, é importante ressaltar uma recente conquista: a inclusão da educação infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), passados dez anos da promulgação da LDB.

2) os núcleos e grupos de pesquisa⁷⁶ têm desempenhado papel relevante neste contexto. Segundo Arce (2003), o movimento do processo constituinte até a nova LDB, levou a um crescimento nas pesquisas na área. O aumento de trabalhos de mestrado de 1990 a 1993 que era de 18 ao ano passou para 39 nos anos de 1994-1996. Com a qualificação maior dos profissionais da área em nível de pós-graduação, criam-se os grupos de pesquisa que fomentaram muitas das produções da área de educação infantil; e 3) o Grupo de Trabalho 07 ‘Educação de crianças de 0 a 6 anos’⁷⁷ da Anped, que vem segundo Eloisa Acires Candal Rocha (2007) ao longo dos últimos trinta anos de Anped, consolidando um campo de investigação, voltado para a educação infantil, dando especial atenção ao conjunto das determinações que constituem as relações educativas com crianças (nos espaços educativos formais ou fora deles), e que passa a exigir a contribuição de várias áreas do conhecimento, no sentido de “dar conta” da compreensão dos processos educativos neste âmbito em suas múltiplas facetas sociais, históricas e culturais.

Como mencionamos no capítulo anterior, as reformas educacionais desencadeadas pelo governo brasileiro a partir da década de 1990 traduzem no campo da educação a reestruturação produtiva, vinculada aos imperativos economicistas, sobretudo, dos organismos multilaterais. Da mesma forma, no que concerne à educação infantil, embora possa se considerar uma conquista as novas definições legais, da Constituição, do ECA e da LDB 9.394; além de não destinarem recursos financeiros para a área, a própria política de

Este novo Fundo foi criado pela Ementa Constituição n. 53, publicada no Diário Oficial da União do dia 20 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória n. 339 de 28 de dezembro de 2006 e objetiva que a educação básica e conseqüentemente a educação infantil avance no Brasil sob diversos aspectos.

⁷⁶ Um dos primeiros grupos a estabelecer-se na década de oitenta encontra-se na Fundação Carlos Chagas – SP e é formado pelos seguintes pesquisadores: Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, Maria Lúcia de A. Machado e Moisés Kulmann Jr (www.fcc.org.br). Outro grupo de pesquisa consolidou-se em torno da criação do Laboratório de brinquedos e materiais pedagógicos na Faculdade de Educação da USP/SP em 1987, sob a coordenação de Tizuko Morchida Kischimoto (www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/histla.htm). Na UNICAMP encontramos o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural – GEPEDISC, no interior deste grupo, Ana Lúcia Goulart Faria é a pesquisadora que coordena o Grupo de Estudos em Educação Infantil (www.life.fae.unicamp.br/grupos/infantil/gepedisc.htm). Na USP em Ribeirão Preto, encontramos o grupo de pesquisas Centro Brasileiro de Investigação sobre o Desenvolvimento Infantil. Criado em 1988 é coordenado pelas pesquisadoras Maria Clotilde T. Rosseti Ferreira e Mara Ignez Campos Carvalho. Em Florianópolis na UFSC encontra-se o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – Nupein (www.ced.ufsc.br/nupein/). Destacam-se, deste grupo, os pesquisadores: Eloísa Acires C. Rocha e Josué da Silva Filho. E, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul está o Grupo de Estudos em Educação Infantil – GEIN (www.ufrgs.br/faced/gein/Gein03.htm). Destacam-se, neste grupo, as seguintes pesquisadoras com várias publicações na área: Leni Vieira Dornelles, Jane Felipe Neckel, Maria Isabel E. Bujes, Maria Célia B. de Amodeo, Gladis E. P. da Silva Kaercher, Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria Bernadette C. Rodrigues. (ARCE, 2003)

⁷⁷ Este GT inicialmente em 1981 denominava-se Educação Pré-escolar, passando em 1988 a denominar-se Educação da Criança de 0 a 6 anos. Atualmente é coordenado por Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino (UCP).

desobrigação de um Estado mínimo, acaba por demonstrar que parte da efetivação dessas definições, passa pelas parcerias com as comunidades e pelas prescrições dos OM.

Em linhas gerais, o que percebemos é que as conquistas legais da educação infantil a partir da Constituição, por si só não lhe garante a viabilização de uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos. O que fica explícito nesta breve caracterização das relações entre a política de educação infantil e os OM é a presença constante na trajetória da educação infantil no Brasil de orientações desses organismos. Especialmente a partir da década de 1990 a atuação dos OM ganha relevância no quadro de reestruturação produtiva e especificamente na educação infantil, o que se verifica através dos estudos mencionados, é que esta influência ganha contornos e delineamentos distintos.

Alguns dos aspectos que foram aparecendo na trajetória destas novas definições legais para a educação infantil são fundamentais para o estudo que nos propusemos realizar. Dentre eles estão: a falta de recursos financeiros específicos para esta etapa da educação básica; a priorização do ensino fundamental; a atuação dos OM e a abertura para o atendimento não formal ou formas “alternativas” de atendimento para as crianças de 0 a 6 anos, através de parcerias com entidades comunitárias e filantrópicas. Todos estes aspectos retornam nos documentos analisados por estarem estritamente ligadas a qualificação dos profissionais que trabalham nesta etapa da educação.

4.2 A formação continuada de professores nos documentos de orientação a uma Política Nacional para a Educação Infantil

Considerando a centralidade da formação de professores na reforma da educação a partir da década de 1990, procuramos evidenciar nos quatro documentos analisados no capítulo anterior, as concepções de formação continuada de professores. Por se tratarem de documentos gerais para a educação básica, suas orientações e diretrizes contemplam também a educação infantil. Contudo, por não serem documentos específicos da área, procuramos analisar também três documentos elaborados para esta etapa da educação. Assim, selecionamos dois documentos da década de 1990, elaborados antes da nova LDB 9.394/1996 e um documento da década de 2000, após os novos delineamentos da reforma da educação.

Sem perder de vista o quadro em que a reforma da formação de professores foi se constituindo e também os aspectos evidenciados no item anterior que auxiliam a reflexão

acerca da qualificação dos profissionais para a educação infantil; tratamos de evidenciar o que há de central em cada documento selecionado com relação as concepções de formação continuada de professores de educação infantil. Para tanto, elaboramos um quadro síntese orientador da análise empreendida.

DOCUMENTO	CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
Política Nacional de Educação Infantil – 1994 MEC/COEDI	O documento de proposição de diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil, compreende a formação continuada no âmbito da valorização dos profissionais de educação infantil. Isto implica que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional. Dentre as ações prioritárias está a necessidade de intensificar ações voltada para a estruturação de processos de formação inicial e continuada dos profissionais de educação infantil, tendo o MEC como coordenador das articulações para este fim.
Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil – 1994 MEC/SEF/DPE/COEDI	Este documento com subsídios para a análise de questões relevantes para a formulação de uma política nacional de formação dos profissionais de Educação Infantil, compreende que em relação a formação continuada de professores, o MEC deve assumir como diretrizes políticas suas: o entendimento de formação como direito que redundem em avanço na escolaridade e em seu progresso na carreira, passando a ser indissociáveis formação e profissionalização; a explicitação das fontes de financiamento disponíveis – para a educação infantil e para a formação de seus profissionais; a superação do caráter emergencial e episódico das estratégias de formação dos profissionais que estão em serviço, o que supõe formação permanente destes profissionais.
Política Nacional de Educação Infantil – 2006 MEC	A formação continuada das professoras e professores de Educação Infantil é compreendida como direito e deve ser assegurada a todos pelos sistemas de ensino, garantindo a valorização das professoras e professores da Educação Infantil por meio de formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira do magistério. Dentre suas metas está a de colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como para a formação dos funcionários não-docentes. Dentre suas estratégias está o apoio técnico aos estados e municípios para que promovam a formação inicial dos professores em exercício (implementação do Proinfantil); a implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica, colaborando para que a especificidade da Educação Infantil esteja ali assegurada e o apoio técnico e financeiro as secretarias estaduais e municipais de Educação na promoção de programas de formação continuada.

Quadro 7 – Documentos que tratam a formação continuada de professores de educação infantil

Num esforço de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem o objeto pesquisado, qual seja, as concepções de formação continuada de professores de educação infantil procuramos agregar os documentos por décadas, analisando primeiro os dois que antecederam os documentos analisados no capítulo anterior (LDB 1996, PNE 2001, RFP 1998 e Parecer 009/2001): Política de Educação Infantil proposta MEC/COEDI e Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil – MEC/SEF/COEDI de 1994 e um posterior: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação infantil – MEC/SEB de 2006.

4.2.1 A formação continuada de professores em dois documentos do MEC/COEDI de

1994

O período que se seguiu após a promulgação da Carta Magna, foi profícuo para a área de Educação Infantil, até porque, o MEC, para reforçar seu compromisso assumido internacionalmente na Conferência de Educação para Todos de Jomtien, desempenhou importante papel na formulação de diretrizes para a educação infantil, publicando documentos⁷⁸, promovendo estudos e debates, elaborando propostas curriculares e apoiando as mobilizações da área em diversos espaços. (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006)

Rosemberg (2002) afirma que após a votação da Constituição de 1988, a Coordenação de Educação Infantil (Coedi) do MEC foi ocupada por uma nova equipe, que elaborou uma nova proposta nacional de política de Educação Infantil que explicitava metas de expansão com atendimento de qualidade, distanciando-se do modelo de baixo investimento público que marcaram a história da educação de crianças de zero a seis anos no país.

Nesta direção, Ana Lucia Goulart de Faria (2005) ressalta em artigo sobre as políticas de regulação na educação infantil, a posição de vanguarda da Fundação Carlos Chagas (FCC) nas pesquisas educacionais, investigando a mulher e o feminismo e, em seguida, iniciando a pesquisa sobre as crianças de 0 a 6 anos, principalmente referidas nas políticas públicas. Essa instituição de pesquisa protagonizou a formulação dos conteúdos das políticas para as crianças de zero a seis anos tanto na nova Constituição de 1988, quanto no interior da LDB de 1996 e até mesmo na criação da Coordenadoria de Educação Infantil (Coedi) do MEC, em 1992.

Lembrando deste protagonismo, Faria (2005) recorda que as mesmas pesquisadoras da FCC, feministas e “criancistas”, Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, na SBPC de 1995, em São Luiz do Maranhão, apresentam o documento azul encomendado pela COEDI-MEC: *Critérios de atendimento de uma creche que respeita os direitos fundamentais da criança*⁷⁹, e

⁷⁸ Entre 1994 e 1996, o MEC realizou vários seminários e debates, com a participação de diferentes segmentos e organizações sociais, buscando contribuir para a construção de uma nova concepção para a educação das crianças de 0 até 6 anos. As discussões realizadas nesses eventos deram origem a uma série de publicações. São elas: *Política Nacional de Educação Infantil* (Brasil, 1994a); *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (Brasil, 1994b); *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (Brasil, 1994c); *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 1995a); *Educação Infantil: bibliografia anotada* (Brasil, 1995b) e *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil* (Brasil, 1996).

⁷⁹ Além dos documentos que serão mencionados, publicados pelo COEDI/MEC está: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” de 1994, este documento apresenta princípios orientadores para o trabalho em creches e pré-escolas tendo por foco a criança e seus direitos fundamentais. Longe de se apresentar como uma “proposta curricular”, esse texto, de forma simples, direta e incisiva, indica critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito

o vídeo *Esta creche respeita criança*. Também outros documentos foram produzidos no âmbito do MEC neste período de discussões, com o propósito de subsidiar a construção de políticas para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos e para a formação de seus profissionais. Dentre eles estão os dois documentos selecionados para a análise: a *Política Nacional para a Educação Infantil*, MEC/SEF/COEDI 1994 e *Por uma Política nacional de formação do profissional de Educação Infantil*, MEC/SEF/COEDI 1994; este último trata de maneira mais específica do professor de educação infantil.

O MEC iniciou, a partir de outubro de 1993, a discussão de diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil, bem como as ações que o Ministério deveria coordenar, nos próximos anos, relativas a Educação Infantil, reafirmando o reconhecimento de que a Educação destinada às crianças de zero a seis anos, é dever do Estado. Com o objetivo então de viabilizar esse processo de discussão da proposta e subsidiar a implementação da política, foi instituída a Comissão Nacional de Educação Infantil, integrada inicialmente pelas seguintes entidades, sob a coordenação da primeira: Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), Departamento de Políticas Educacionais (DPE/SEF/MEC), Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE/MEC), Ministério da Saúde (MS), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP/BRASIL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), e, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)/Pastoral da Criança. Já no começo de 1994 foram incorporados à Comissão a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Fundação de Assistência ao Educando (FAE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

No entendimento desta Comissão, essa proposta de política de educação infantil precisava ser divulgação em todo o País. Desta forma, em agosto de 1994, em Brasília realizou-se o I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Nesse evento, aprovou-se a proposta do MEC como documento definitivo da Política Nacional de Educação Infantil.

A *Política Nacional de Educação Infantil* MEC/SEF/COEDI de 1994 procurou divulgar a situação da educação infantil naquele momento e traçar algumas diretrizes para o atendimento de qualidade, em nível nacional. Dentro deste quadro nacional, bastante incompleto por falta de dados disponíveis, o documento acaba por destacar que a falta de investimentos técnicos e financeiros necessários para a expansão desta etapa acarretou significativa desqualificação do atendimento as crianças, especialmente nas creches. Além disso outra problema classificado no documento como grave, é a desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais que atuam na área.

Naquele momento histórico, uma das grandes questões da área era a do reconhecimento deste profissional que atuava nas creches e pré-escolas. Por isso, a Política de Educação Infantil (1994) explicita diretrizes para uma política de recursos humanos que assegurasse condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com a especificidade⁸⁰ do papel que o profissional de educação infantil ocupava. Assim, dentro dos objetivos propostos para a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas, foi traçado dentre as ações prioritárias, a promoção da formação e valorização dos profissionais de educação infantil através da intensificação de ações voltada para a estruturação de processos de formação inicial e continuada destes profissionais. Neste sentido afirma o documento:

É fundamental o envolvimento das universidades nesse processo, especialmente por sua atuação na formação de formadores e na pesquisa e desenvolvimento na área. Constitui prioridade o investimento, a curto prazo, na criação de cursos emergenciais, sem prejuízo da qualidade, destinados aos profissionais não habilitados que atuam nas creches e pré-escolas. Ações nesse sentido serão apoiadas e incentivadas pelo Ministério. (BRASIL, 1994a, p.11)

Este reconhecimento à questão da formação evidenciada no documento da Política de Educação Infantil 1994, ainda é explicitada nas seguintes diretrizes relativas à formação: Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados; a formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais da Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional; a formação do profissional de

⁸⁰ Cabe destacar que não se trata de criar dicotomias entre os professores da educação infantil e os do ensino fundamental, e sim chamar a atenção para o fazer deste profissional que é específico em função das crianças pequenas, as quais exigem encaminhamentos docentes diferenciados especialmente em função do nível de autonomia e dependência próprias dessa criança, no sentido de assegurar-lhes os direitos básicos e de bem estar, sem no entanto deixar de pertencer aos quadros do magistério da educação básica (BONETTI, 2004, p.13)

Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento e as condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de oito anos.

Em vista destas diretrizes, a promoção da formação e valorização dos profissionais desta área passa a ser prioritária, constituindo-se uma das tarefas imprescindíveis para a implementação de uma Política de Educação Infantil. Este é um elemento central das políticas da COEDI no início dos anos 90: a necessidade de uma política específica para a formação de professores para a educação infantil que redundou na produção de um documento específico para este fim.

Essa urgência na definição de uma política de formação do profissional de educação infantil levou o departamento de Políticas educacionais da Secretaria de Educação Fundamental (DPE/SEF), a promover o Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil em 1994. Ângela M. R. F. Rabelo Barreto (1994), como coordenadora do COEDI nesta época assinala na introdução do documento Política de Formação 1994, resultado deste encontro:

a formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento (...) No Brasil, a relevância da questão tem levado vários estudiosos e profissionais que atuam na área a promover discussões e elaborar propostas para a formação do profissional de educação infantil (...) (BARRETO, 1994, p.11).

Sônia Kramer (1994) como relatora do Encontro organizou o Relatório-síntese explicitando as diretrizes e recomendações resultantes das apresentações e discussões. A autora assinala como consenso das discussões do Encontro, a necessidade de que o MEC assumira como suas, as diretrizes políticas ali discutidas. Dentre estas diretrizes selecionamos as relacionadas a concepção de formação continuada:

1- Entendimento de formação como direito. Formação e profissionalização passam a ser considerados como indissociáveis (...). 4- Explicitação das fontes de financiamento disponíveis – para a educação infantil e para a formação de seus profissionais (...) 7 – Superação do caráter emergencial e episódico das estratégias de formação dos profissionais que estão em serviço, o que supõe formação permanente destes profissionais, aliada a uma política que articule, a médio prazo, a formação com a carreira, oferecendo alternativas de formação (cursos, seminários, encontros) que tem periodicidade e que estão organizados num projeto mais amplo

de qualificação, com avanço na escolaridade e progressão na carreira. (...). 8- (...) Formulação de critérios para que o apoio técnico e financeiro do governo seja destinado a propostas que busquem superar o divórcio ou a fragmentação entre formação e profissionalização (...). 13- Incentivo à produção e à disseminação de pesquisas sobre inúmeros temas pertinentes à educação infantil, garantindo subsídios financeiros a fim de que universidades e centros de pesquisa tenham condições concretas para contribuir no avanço do conhecimento teórico (...). 15- Articulação da política de formação do profissional da educação infantil à política nacional de leitura e projetos culturais (...). (BRASIL, 1994b, p. 73 a 76)

Este documento traduz em certa medida as aspirações da área, que continuava mobilizada e atuante após a conquista na Constituição Federal de 1988. Neste momento, num novo contexto social, político e econômico com fortes lutas em direção as políticas sociais, propiciou uma crescente e significativa produção acadêmica no campo da educação, e em especial na área de educação infantil: “Essa produção centrava fortes críticas aos programas emergenciais e à lógica de ampliação do atendimento a baixo custo” (CAMPOS, R., 2008, p.135) para as crianças de 0 a 6 anos, propondo-se a discutir as questões imbricadas na qualificação do atendimento. Portanto, no caso específico da educação infantil, estes documentos resultaram da primeira iniciativa governamental na direção da definição de uma política mais orgânica para a área.

Algumas questões apontadas nestes documentos são primordiais para nossa análise: a preocupação com a qualificação dos profissionais da área, em especial com a formação dos leigos que já estavam em serviço; a preocupação com as fontes de financiamento para a educação infantil e para a formação de seus profissionais; e a preocupação em garantir que a discussão sobre a especificidade da educação infantil fosse contemplada nos conteúdos de formação.

A desqualificação da área e de seus profissionais ficou evidenciada nas diretrizes desses documentos que declaravam claramente a necessidade do MEC assumir a responsabilidade pela efetivação dessas diretrizes, até porque já estava na forma da lei, na CF/88, o dever do Estado de garantir o atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Contudo, a problemática do financiamento para esta área também já estava posta, através da priorização do Ensino Fundamental e da utilização de recursos e indicações dos OM para subsidiar programas.

As considerações apontadas acima nos indicam que a formação colocada no campo do direito, caracterizada pela reivindicação de uma política que articulasse a formação com a carreira, oferecendo alternativas de formação evidencia as proposições da época. Nesse caso, também a formação continuada foi tratada no âmbito da valorização do magistério. Contudo,

devido a demanda por formação inicial⁸¹ ser necessidade explícita, inclusive admitindo-se a criação de cursos emergenciais, a formação continuada naquele momento, estava contemplada na formação dos profissionais em serviço, caracterizada por estratégias emergenciais.

Afirma Campos, R.:

A expansão da educação infantil não pode ocorrer somente na dimensão quantitativa, mas deve vir acompanhada de qualidade, que implica em valorização dos recursos humanos expressa por meio de reconhecimento em nível salarial, pela qualificação profissional e por condições dignas de desenvolverem seus trabalhos. (...) o reconhecimento como um/uma profissional implica em possuir direitos assegurados como: condições de trabalho, plano de carreira, salários, formação específica e continuada. (2002, p.6)

Frente a essas questões, considerar a formação indissociável da profissionalização, como uma das diretrizes da política de formação, longe de estar ancorada na “nova profissionalização” docente discutida no capítulo anterior, a nosso ver, trata-se aqui da idéia de que essa profissão na área de educação infantil, ainda estava se constituindo.

Com base nestas reflexões mencionadas, lembrando que, os documentos da COEDI/MEC foram formulados antes da aprovação da LDB 9.394 de 1996, cabe salientar os diferenciais com relação aos documentos analisados no capítulo anterior. Quais seriam então, estes diferenciais: a) a ênfase dada a formação em serviço, visando atingir os chamados professores leigos que, com a inclusão da Educação Infantil na LDB e das exigências desta última no que se refere a qualificação mínima, evidenciava claramente a problemática dos professores que atuavam na Educação Infantil; b) a necessidade de definir conteúdos de formação que preservassem e fortalecem a recém conquistada Educação Infantil como direito; nesse caso, a preocupação em garantir que a especificidade da Educação Infantil fosse discutida e fortalecida. Além destes dois, convém destacar que a formação continuada é tratada no âmbito da valorização do magistério, sem, contudo estar atrelada a avaliação de desempenho ou responsabilização individual de qualificação.

A conquista da Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica na LDB e a compreensão dessa modalidade de atendimento como direito das crianças e famílias por si só, não lhe dá garantias de que as questões pensadas e formuladas nos documentos da COEDI do

⁸¹ Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas do País, especialmente nas primeiras, diagnósticos realizados por pesquisadores de instituições como a Fundação Carlos Chagas, Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e universidades, mostram que muitos desses profissionais não têm formação adequada, percebem remuneração muito baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Mesmo no segmento da pré-escola, é grande o número de profissionais que não possuem segundo grau completo e que podem ser considerados leigos. (BARRETO, 1994, p.13)

período anterior sejam colocadas em prática. Ao contrário, o que verificamos é que embora essa conquista seja uma importante aliada nas discussões da área, com o “movimento” reformista da década de 1990, as reformulações no campo da educação e mais especificamente na formação de professores também atingirá esta etapa da educação.

Como já vimos anteriormente, ao final da década de 90, já com a LDB aprovada e com as novas exigências legais de formação mínima, e com a reforma educacional já em curso, reforçam-se os argumentos em prol de uma reforma da formação dos professores. O que muda então, se compararmos os documentos da Educação Infantil de 1994 com as concepções de formação continuada destes documentos da reforma a partir da LDB?

O que fica evidenciado em nossa análise é que estes documentos de 1994 antecederam aqueles que, no final da década de 90 e início dos anos 2000 configuraram o campo da formação e que as concepções contidas nos documentos específicos, acima mencionados, são abandonadas, em especial o que se refere a especificidade dessa etapa da educação básica e da formação de seus professores. Os documentos LDB 9.394/ 1996, Plano Nacional de Educação 2001, Referencial para a formação de professores 1998 e o Parecer 009/ 2001, trataram a formação dos professores de educação infantil de modo subordinado as concepções que orientaram a formação para as demais etapas da educação básica.

Essa subordinação à lógica que orienta a educação básica em sua totalidade e, de modo bem específico, aquela que orienta a formação dos professores dos anos iniciais, foi evidenciado no trabalho de Bonetti (2004). A autora em sua pesquisa procurou verificar se a especificidade da docência na educação infantil era reconhecida e como era tratada no âmbito dos documentos que abordam a formação de professores para a educação básica, dos quais, dois documentos, o RFP 1998 e o Parecer 009/2001 analisamos na presente investigação. Bonetti (2004) mostra que a especificidade da docência na educação infantil fica definida a partir do que se estabeleceu para o exercício da docência no ensino fundamental:

A formação do professor de educação infantil como um técnico que adapta e implementa a reforma da educação básica para crianças pequenas, passa a ser realizada a partir dos mesmos princípios e conteúdos que se quer viabilizar no ensino fundamental. A formação do técnico simplificado se dá em nível médio ou em curso normal superior, fora do âmbito universitário. (2004, p.142)

Essa orientação para a formação inicial, estende-se também no que diz respeito a formação continuada, ou seja, essa concepção técnico instrumental para todos os professores da educação básica e o locus de formação em instituições privadas, distantes do tripé

característico da formação universitária: ensino, pesquisa e extensão. Portanto, a concepção de formação continuada evidenciada nestes dois documentos com vistas a profissionalização docente, serve para toda a educação básica, sem referências específicas para a formação dos que atuam na educação das crianças de 0 a 6 anos.

Essas discussões em relação a formação de professores, em especial na discussão sobre o caráter e o lócus da formação suscitadas pelo RFP 1998 e posteriormente pelo decreto presidencial de 1999⁸², foram objeto de muitos artigos de pesquisadores da área, que embora não tratassem especificamente da formação continuada de professores, faziam a crítica as concepções de formação, vigentes no final da década de 1990.

Em artigo intitulado “Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior”, Kischimoto (1999) trata da política de formação profissional para a educação infantil dos anos 90 explicitando a história dos cursos de pedagogia e a polêmica da criação do curso normal superior (*locus* preferencial para a formação) pela nova LDBEN 9394/96. A autora defende que a luta da educação infantil após a promulgação desta lei é pela garantia de um processo de profissionalização que respeite o acesso ao ensino superior e seu gradual aperfeiçoamento, em cursos de especialização e pós-graduação, que o curso normal superior não é capaz de garantir, pois separa a formação docente da universitária.

Da mesma forma, em artigo no ano de 2002, “O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas”, Ana Beatriz Cerisara abordou a questão da gestão dos documentos relativos à formação das professoras da educação básica, assinalando que estes, tem se dado em meio a embates políticos entre dois projetos distintos: de um lado, o projeto defendido pelo movimento organizado dos educadores, de outro, o projeto defendido pelo Conselho Nacional de Educação, que segundo ela, se submete às políticas neoliberais. A autora aponta as incongruências entre estes dois projetos, destacando que ao entender a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério, considerando a universidade como lugar privilegiado para essa formação; defendendo uma sólida formação teórica; o movimento de educadores é contrário a defesa do CNE a uma formação técnico-profissionalizante. Neste sentido, Cerisara (2002) afirma que a possibilidade de aligeiramento da formação, reduz o papel da professora à mera executora de

⁸² Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, tendo em vista o disposto nos arts. 61 a 63 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1999)

tarefas pedagógicas.

Ainda neste artigo, Cerisara (2002) assevera que apesar de ampla discussão e participação dos segmentos que defendem a educação não como um serviço de satisfação ao cliente ou uma mercadoria comercializável, mas como um bem público, é a concepção articulada às reformas educacionais encaminhadas pelo governo que dá sustentação ao projeto que criou o curso normal superior para a formação das professoras da educação básica nos institutos superiores de educação. Segundo a autora, nessa proposta, as professoras serão formadas em um curso de 3.200 horas, sendo que, destas, a aluna egressa do magistério, em nível médio, descontará 800 horas; caso a aluna atue na educação básica, reduzirá mais 800 horas, neste caso, o curso acaba ficando com uma formação de 1.600 horas. Neste caso novamente torna-se evidente o princípio do aligeiramento da formação porque ao invés de capitalizar a experiência prática dos alunos, substitui-se a reflexão pela vivência, desarticulando desta forma, a teoria da prática. Afirma Cerisara (2002, p.334):

Em relação à formação das profissionais que hoje atuam com as crianças pequenas em creches e pré-escolas, vê-se uma avalanche de cursos chamados emergenciais, em sua grande maioria pagos, e que são justificados pelo prazo estabelecido pela LDB, de dez anos desde a sua publicação, para que todas tenham formação específica em nível superior, podendo ser aceito magistério, em nível médio. Mais uma vez o governo delega a essas professoras a responsabilidade por sua formação, sem assumir como sua a tarefa de fornecer as condições objetivas para que elas se profissionalizem.

Compreendemos ser fundamental este destaque em relação a formação de professores de educação infantil, não obstante as tendências apontadas na análise dos trabalhos do GT 07 da ANPEd, segundo Raupp (2008), evidenciassem a forte ênfase na prática reflexiva, as pesquisadoras da área demonstram uma preocupação com uma base sólida para a formação inicial dos professores que atuarão na Educação Infantil, tendo como lócus de sua formação as universidades.

Além destes dois artigos, um outro, de Maria Malta Campos (1999) “A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate” traz elementos novos para se pensar a formação inicial dos professores de educação infantil. Campos (1999) faz ver como, historicamente, constituíram-se dois modelos diferentes de professores: o do professor generalista (pré-escolar e 1ª a 4ª série), formado no nível médio, e o do professor especializado por disciplinas (5ª a 8ª série), formado no nível superior. A autora revela a hierarquização presente nestes níveis de ensino em nosso país demonstrando que quanto menor a criança, menor o prestígio do profissional e menos exigências de formação prévia.

Isto fica ainda mais evidente, quando se trata de profissionais leigos que atuam na educação infantil:

(...) mal pagos, muitas vezes sem vínculo formal de emprego. Estão presentes na maioria das creches, tanto públicas como conveniadas, nas escolas rurais unidocentes das regiões mais pobres, nas escolas comunitárias das favelas de cidades do Nordeste e do Norte, nos programas pré-escolares de baixo custo, ou como monitores de educação de adultos. Essas educadoras, na sua maioria mulheres, grande parte delas negras, muitas vezes estão vinculadas a programas educacionais fora da área de educação, ligados a órgãos de assistência social, a entidades filantrópicas ou comunitárias. Atendem os filhos da pobreza, aquelas crianças e adolescentes que costumam ser rejeitados pelos sistemas formais de ensino. (CAMPOS, M. M., 1999, p.135)

Neste sentido, a autora revela a importância de a nova LDB ter incluindo a educação em creches e pré-escolas na educação básica, definindo o mesmo tipo de formação para os professores que atuam na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental possibilitando superar a “segregação das “ordens” tradicionais, mas sem abandonar o conhecimento acumulado em cada um desses campos”. (CAMPOS, 1999, p.139).

Essa questão da qualificação dos professores de educação infantil continua sendo objeto de investigações. Em recente pesquisa sobre qualidade na educação infantil, Campos, M. M.; Füllgraf; Wiggers (2006) revelam que um importante indicador de qualidade é a qualificação dos professores e que no caso desta etapa da educação básica, tem revelado problemas, pois segundo dados de 2002, 64% das funções docentes na pré-escola tinham nível médio e apenas 23% nível superior de formação. Em se tratando de creche⁸³ a situação é bem mais precária e ainda não está bem retratada nas estatísticas oficiais. Mesmo no caso dos professores formados em nível médio e superior, a qualificação para o trabalho com crianças pequenas, continua bastante insuficiente e inadequada, como mostra um levantamento sobre pesquisas recentes realizadas no país. (CAMPOS, M. M., 2006, p.96)

Consideramos que a problemática em torno da formação inicial para os profissionais que atuam na educação infantil, evidencia que as políticas de formação de professores formuladas pelo MEC em fins da década de 1990 e início da década de 2000, encontram terreno fértil para se espalhar. Dito de outra forma, a falta de habilitação de muitos

⁸³ Como exemplo, na cidade de São Paulo, que conta com a maior e mais consolidada rede pública de creches do país, em 2001, 50% das educadoras de creche tinham menos que o nível médio de escolaridade (Campos, M. M., 2006).

profissionais que atuam na faixa etária do 0 aos 6 anos possibilita a aceitação não crítica de modelos de formação e de práticas puramente instrumentais. Nesse campo, a formação em serviço, como estratégia de formação continuada, parece ganhar contornos de solução rápida, eficaz e barata.

Tal problemática, também encontra terreno fértil, no PNE. Porque embora a formação dos profissionais da educação infantil esteja inserida na lista de “atenção especial” (2001a, p.14), essa atenção é justificada pelas tendências internacionais que indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, onde assinalam que “há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro” (BRASIL, 2001, p.13), além de ser “uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano” (BRASIL, 2001, p.15). Além disto, o PNE propõe uma rede de colaboração entre a União, os Estados e Municípios, Universidades, Institutos Superiores de Educação e Organizações não governamentais, para o estabelecimento de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil que assegure este retorno esperado. Ou seja, segue as tendências das indicações dos OM estreitamente ligadas ao custo/benefício desse atendimento, desconsideram que a educação infantil é direito da criança e não estratégia de combate a pobreza e, ainda, visando à redução do papel do Estado, inserem diversos parceiros (ONGs, ISE) nesta proposta.

O PNE, embora mencione a qualificação específica para atuar na faixa de 0 a 6 anos, a habilidade de reflexão sobre a prática é a solução proposta para qualificar o trabalho com as crianças:

A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente. (2001a, p.14)

Embora concordemos com a necessária reflexão acerca da prática, bem como da complexidade do fazer pedagógico, dentro das reflexões feitas sobre a questão do conhecimento anteriormente referidas, torna-se esvaziado o trabalho docente que se alimenta somente dos saberes da prática pedagógica, pois este por si só não é capaz de fornecer os elementos necessários que possibilite ao professor a compreensão mais adequada do real.

Sendo assim, uma intervenção do professor que vise a emancipação humana, não se sustenta longe do acesso e da apropriação do conhecimento científico.

Por fim, consideramos importante salientar que, sem dotação orçamentária específica para esta etapa da educação, todas as formulações dos documentos da COEDI de 1994 em relação a formação do profissional da educação infantil não encontraram respaldo Federal para sua concretização, bem como, uma certa vulnerabilidade desta etapa em constituição como parte da educação básica, possibilitou a entrada de modismos pedagógicos sem a devida crítica. Contudo, como já mencionamos, a exemplo do FUNDEB, o contraponto a esta política se faz presente, nos fóruns, nas associações, nos movimentos sociais, nas discussões dos pesquisadores da área, em instituições de Educação Infantil, nas universidades.

4.2.2 A formação continuada de professores em um documento do MEC de 2006

Um novo documento de Política Nacional para Educação Infantil foi elaborado no Governo Lula⁸⁴ e publicado pelo MEC/SEB em 2006. Com o título *Política Nacional para Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*, este documento foi elaborado a partir de um conjunto de seminários nacionais e com a colaboração de entidades representativas de segmentos organizados em educação e com a presença de organismos multilaterais⁸⁵.

Este documento traz uma breve contextualização da Educação Infantil desde 1975, quando a educação da criança de 4 a 6 anos foi inserida nas ações do MEC. Assim, “em coerência com esse processo histórico, político e técnico o MEC define a Política Nacional de Educação Infantil com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias” (BRASIL, 2006a, p.16).

Como documento desta década de 2000, a Política Nacional de Educação Infantil, o que traz de novo sobre a formação continuada de professores de educação infantil? O que muda? O que permanece?

O documento *Política Nacional para Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* de 2006 propondo-se a avançar em termos de uma política para a educação infantil, organiza suas propostas em 16 diretrizes, 18 objetivos, 14 metas, 42

⁸⁴ 1º mandato de 01.01.2003 a 01.01.2007 e 2º mandato de 01.01.2007 a 01.01.2011.

⁸⁵ Colaboradores: ANPEd, CNTE, CONSED, CONTEE, FIEP, FNCEE, GIFE, MIEIB, UNCME, SESU, SETEC, SEESP, SEED, Undime, Secretaria de Atenção à Saúde, Secretaria de Política de Assistência Social, UNICEF, UNESCO e OMEP.

estratégias e 6 recomendações. Para efeito de análise, destacaremos os aspectos relacionados ao tratamento dado a formação continuada de professores de educação infantil, bem como os aspectos relacionados de alguma forma, a qualificação do professor. Assim, os destaques são: 2 diretrizes, 3 objetivos, 4 metas, 9 estratégias e 1 recomendação.

Das diretrizes:

→ A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério. → Os sistemas de ensino devem assegurar a valorização de funcionários não-docentes (entende-se por não docentes todos os funcionários da educação que não atuam em salas de atividades com as crianças) que atuam nas instituições de Educação Infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada. (BRASIL, 2006a, p.18)

De acordo com o que destacamos acima, a formação continuada das professoras e professores da educação infantil, assim como no documento de orientação a uma Política de Educação Infantil de 1994, aparece no âmbito da valorização do magistério, no campo do direito; incorporando também aos programas de formação inicial e continuada a participação dos funcionários não-docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil. Entendemos que, como as atividades necessárias à consecução da educação infantil (assim como a escolar) não se restringem ao trabalho do professor, é essencial que a todos(as) os(as) demais profissionais que atuam neste ambiente sejam igualmente asseguradas condições de formação continuada.

Com relação aos objetivos,

→ Assegurar a valorização das professoras e professores de Educação Infantil, promovendo sua participação em Programas de Formação Inicial para professores em exercício, garantindo, nas redes públicas, a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério. → Garantir a valorização das professoras e professores da Educação Infantil por meio de formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira do magistério. → Garantir, nos programas de formação continuada para professoras e professores de Educação Infantil, os conhecimentos específicos da área de Educação Especial, necessários para a inclusão, nas instituições de Educação Infantil, de alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2006a, p.20)

Com relação as metas:

→ Admitir somente novos profissionais na Educação Infantil que possuam a

titulação mínima em nível médio, modalidade Normal. → Formar em nível médio, modalidade Normal, todos os professores em exercício na Educação Infantil que não possuam a formação mínima exigida por lei. → Extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias ou na secretaria de Educação e que exercem funções docentes. → Colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como para a formação dos funcionários não-docentes. (BRASIL, 2006a, p.22)

Cabe salientar aqui, que tanto as diretrizes, quanto os objetivos e as metas explicitadas neste documento, parecem realmente apontar para um grande avanço para a consolidação de uma política nacional de educação infantil mais comprometida com os anseios da área: formação inicial e continuada de professores como direito, assegurado nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público e inclusive garantido pelos sistemas de ensino, além do entendimento da formação continuada como necessária a atualização e aprofundamento dos conhecimentos do professor. Contudo, não podemos perder de vista as concepções que analisamos nos dois documentos de Lei, mandatários da educação do país. Tanto a LDB 9.394/ 1996 quanto o PNE de 2001 vinculam a valorização do magistério a avaliação do desempenho do professor, assim como em ambos os documentos a responsabilidade pela oferta da formação é atribuída aos sistemas municipais. Então, na prática o que isso significa? Que dependendo das estratégias propostas no próprio documento para a implementação das metas, novamente teremos conquistado no papel, o que não se consegue efetivar por falta de uma política nacional e dotação orçamentária que garanta ao professor este direito.

Neste sentido, das 42 estratégias propostas no documento, identificamos 9 delas como ações previstas para a implementação das metas relacionadas a formação continuada de professores, ou mesmo, a qualificação dos profissionais da área de Educação Infantil. São elas:

→ Apoiar técnica e pedagogicamente a construção de políticas municipais de Educação Infantil, envolvendo a formação de equipes técnicas. → Estabelecer parcerias com órgãos governamentais e não-governamentais. → Incluir a Educação Infantil – creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos) – no sistema de financiamento da Educação Básica, garantindo a inclusão da responsabilidade orçamentária da União para a manutenção e a continuidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos. → Colocar em todos os momentos de formação (seminários, Rede Nacional de Formação Continuada, encontros regionais, etc.) a proposta e seus processos de elaboração, implementação e avaliação. → Apoiar tecnicamente os estados, os municípios e o Distrito Federal para que promovam a formação inicial dos

professores em exercício na Educação Infantil que não possuem a formação mínima exigida por lei. → Implementar o programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil (Proinfantil), incentivando a participação dos estados, dos municípios e dos docentes. → Colaborar para que a especificidade da Educação Infantil esteja assegurada no Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação. → Implementar a Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica. → Apoiar técnica e financeiramente as secretarias estaduais e municipais de Educação na promoção de programas de formação continuada. (BRASIL, 2006, p.26)

Campos, R. (2008) ao analisar os documentos Política Nacional de 1994, PNE 2001 e Política Nacional de Educação 2006 afirma que, embora se verifique continuidades das bases da política educacional implementadas durante o Governo FHC, no Governo Lula, não há como desconsiderar que novas tensões geradas pelas pressões e demandas sociais que cercaram o novo Governo, produziram reorientações nestas políticas. Neste sentido, cabe apontar a existência de alguns aspectos inovadores neste último, em relação aos outros dois. São aspectos referentes à implementação da gestão democrática dos sistemas e instituições de educação infantil, ao financiamento e infra-estrutura. Afirma Campos, R.:

Comparando as metas e estratégias do Documento Política Nacional de Educação Infantil (2006), observamos que este, diferentemente do PNE e mesmo do documento de 1994 (Política Nacional de Educação Infantil), evidencia intenções de maior responsabilização da União para com a educação infantil (...). Certamente que a palavra “apoio” sempre nos remete à ação complementar da União, no pressuposto de que a responsabilidade maior cabe aos municípios em especial. Todavia, a aprovação do FUNDEB (Lei nº 11.494, de 20/06/2007), apesar de todos os limites que já apontados por diversos autores ao mesmo, traz como elemento novo a inclusão da educação infantil no fundo de financiamento público da educação. (2008, p.174)

Essa maior responsabilização da União manifesta especialmente com a inclusão da educação infantil no fundo de financiamento da educação básica é uma conquista singular para a área. Não obstante, como bem lembra Campos, R. (2008, p.193), “a definição de políticas é uma arena de negociações” e neste documento de 2006 a parceria com órgãos não-governamentais é definida como uma das estratégias da Política Nacional para a Educação Infantil. Assim, embora a inclusão das creches no FUNDEB represente uma grande conquista, existe “a possibilidade desse fundo ser destinado também às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas”, acaba por subvencionar com recursos públicos, essa forma de atendimento. Neste caso, não podemos deixar de mencionar que as constantes indicações dos

OM para a redução dos gastos na área social, encontra nas ONG's espaço para o fomento de uma educação infantil compensatória, como forma de “aliviar a pobreza” e reduzir o papel do Estado na ação social (CAMPOS, R. 2008, p.193). Indicação feita já no Plano Nacional de Educação, que sugere uma rede de colaboradores para formar os profissionais da Educação Infantil.

Outras duas estratégias destacadas dizem respeito aos Programas: Proinfantil e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Como trataremos separadamente dos Programas de formação continuada de professores das décadas de 1990 e 2000, deixaremos para sinalizar alguns aspectos dos programas referidos oportunamente.

Um destaque merece ser feito em relação aos outros dois documentos que abordam a formação de professores para a educação básica, o RFP 1998 e o Parecer 009/2001 que analisamos no capítulo anterior. Embora as estratégias para a implementação das ações para a formação continuada de professores de educação infantil incluam questões mais amplas tratadas na reforma da formação de professores da educação básica, como por exemplo, as estratégias de isenção do papel do Estado na oferta de formação, não encontramos neste documento específico da área de Educação Infantil, os termos e proposições dos documentos da reforma, não há menção as competências, nem responsabilização individual do professor por sua formação. Como os documentos de proposições políticas não vem sozinhos, cabe indagar se em outras proposições do MEC/SEB para a Educação Infantil a partir de 2006, estas questões voltam a aparecer.

4.3 Programas de formação continuada desenvolvidos no âmbito do governo federal

Já assinalamos algumas das proposições e diretrizes que vem compondo o cenário da discussão da política nacional de educação infantil e que indicam de certo modo as complexas relações existente entre as normatizações legais e a implementação do que foi formulado. Da mesma forma, os programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação na década de 1990 e atualmente, embora não seja corpus de análise, também auxiliam na reflexão que empreendemos neste capítulo sobre as concepções de formação continuada de professores de educação infantil.

4.3.1 Década de 1990: Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Parâmetros em Ação

O período em que o COEDI teve uma importante atuação como articulador das políticas para a Educação Infantil teve um corte abrupto na condução desta política com a troca de coordenação, com os documentos da reforma da formação de professores da educação básica e especificamente na área, com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil RCNEI 1998, “ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente pela Coordenadoria de Educação Infantil”. (FARIA; PALHARES, 1999, p.8)

Neste sentido, o RCNEI 1998 é um documento que merece destaque nesta trajetória. Elaborado por uma equipe de assessores contratados pelo MEC (BRASIL, 1998b) ele faz parte do contexto das reformas educacionais da década de 1990. De caráter pedagógico, este documento foi publicado e distribuído pelo MEC a todas as instituições credenciadas de Educação Infantil no país, antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais⁸⁶ (com caráter mandatário) fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Campos, Fullgraf, Wiggers, (2006, p.108) nos lembram que, uma versão preliminar do RCNEI foi enviada a cerca de 700 consultores para que elaborassem seus pareceres individuais. Com base nos pareceres que retornaram (230), o documento foi reformulado e enviado a todas as instituições de educação infantil do país e posteriormente com base no RCNEI, o MEC financiou processos de formação, por todo o país.

Do mesmo modo, Ana Beatriz Cerisara (1999) lembra-nos que esses pareceres solicitados pelo MEC para a análise revelaram retrocessos e incoerências em relação aos conhecimentos e pesquisas anteriormente elaboradas pelo COEDI. A autora ao apresentar uma avaliação sobre os pareceres enviados ao MEC, discute que vários pareceristas ficaram surpresos com a explícita falta de articulação e de continuidade entre o Referencial e os documentos que até então vinham sendo elaborados sob a coordenação da COEDI/MEC no período de 1993 a 1998. Neste sentido é que Cerisara afirma:

(...) a produção na área, nos últimos cinco anos coordenada pela COEDI, atendia perfeitamente aos anseios das pessoas que atuam nas instituições e era o que havia de melhor em termos de definição para a área para este momento histórico. Por isso,

⁸⁶ De caráter mandatário as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, instituídas mediante o Parecer CNE/CBE 1998, e Resolução 1999 representam a orientação nacional para a área da Educação Infantil na elaboração das Propostas pedagógicas, isto é, apresentam objetivos gerais que permitem o incentivo e as recomendações para a elaboração dos projetos pedagógicos na Educação Infantil. Procura dar ênfase à defesa dos direitos da criança e de sua família, acentuando o caráter público deste direito. Contudo, o CNE ao formular que as crianças sujeito de direitos, devem ser alvo preferencial de políticas públicas, deixa aberta a possibilidade para que o provimento deste direito seja dado a outra etapa da educação, no caso, na época, o Ensino Fundamental. (CAMPOS, R., 2008, p.166).

mesmo que o RCNEI tenha sido aperfeiçoado, melhorado, adaptado, ele continua significando uma ruptura com o que vinha sendo produzido e com o que vinha sendo defendido como a especificidade da educação infantil (CERISARA, 1999, p.44).

Embora se tenha reconhecido os méritos da iniciativa do MEC, o RCNEI traduziu uma série de incongruências com o que a área vinha discutindo na época, além do fato de que o programa de formação em serviço Parâmetros em Ação⁸⁷, implantada por este ministério, supunha a adoção por parte dos municípios e instituições, do RCNEI.

O RCNEI além de trazer algumas considerações sobre as creches e pré-escolas brasileiras, buscando analisar as concepções de educação que historicamente têm sido produzidas para este espaço educativo descreve também quem é o professor da educação infantil, qual seu perfil e enfatizam a formação inicial e continuada como prerrogativas de qualificação necessária deste profissional para a implantação/implementação de uma proposta curricular de qualidade (BRASIL, 1998b). Neste sentido, cabe o destaque aos Referenciais Nacionais porque, como indicam alguns autores⁸⁸, seu conteúdo tornou-se base curricular para todos os sistemas de ensino infantil e têm pautado boa parte das propostas de formação de professores, seja inicial ou continuada. Em outras palavras, os conteúdos apresentados tornam-se temáticas a serem discutidas e trabalhadas nos espaços de formação de professores, sendo a necessidade própria de cada contexto antecipada por formulações prévias que constam nos referenciais.

Para Kramer (2005, p. 162), “este documento tem sido alvo de críticas em função da ausência de um processo mais amplo de discussão que envolva os professores em seu processo de organização”. Além disso, desqualifica os professores no que diz respeito às decisões sobre a elaboração das propostas curriculares, e propõem formas de requalificação que investem no desenvolvimento de habilidades consideradas necessárias à implementação de tais propostas.

Também Arce (2001) considera o RFP inserido no movimento de articulação das políticas neoliberais, caracterizando-o, juntamente com o RCNEI, como “um kit neoliberal”. A autora ao analisar uma versão preliminar do RFP, identificou nele o alicerce do “aprender a

⁸⁷ O “Programa Parâmetros em Ação”, destinado a formação de professores no ensino fundamental é transposto para a educação infantil, denominado então “Parâmetros Curriculares em Ação na Educação Infantil”, aproveitando desta forma, a estrutura do programa, os materiais.

⁸⁸ Cerisara (1999; 2002); Kuhlmann Jr. (1999); Palhares; Martinez (1999); Arce (2001); Kramer (2005).

aprender”⁸⁹ na formação do professor e a preocupação pragmática e utilitária com o conteúdo a ser ensinado, ou seja, conteúdos que surgem somente de problemas da prática, “excluindo totalmente as questões teóricas que envolvem questionar os ‘porquês’ e a própria função da educação e do professor em nossa sociedade” (ARCE, 2001, p. 263).

Nesta perspectiva assinalada, o método é priorizado em detrimento do conhecimento, o como aprender é mais importante do que o que aprender e o porquê aprender. Conseqüentemente, o alicerce do “aprender a aprender” acaba por enfraquecer a função específica da escola, ligada a socialização do saber elaborado. Em decorrência disto, na formação docente, há a desintelectualização do professor, e no trabalho docente, a sua secundarização.

A partir de 2000, o MEC passou a difundir uma Política de Formação Continuada (BRASIL, 2000a), por meio dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) e também de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esta política incluía a formação das professoras da Educação Infantil, tendo como referência teórica os documentos produzidos pelo MEC. Desta política de formação, os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998) e o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: parâmetros em ação (BRASIL, 2000) exprimem o tipo de formação que se pretende. O PDPC, pautado nos RCNEI, tem a meta de “(...) impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores” (BRASIL, 2002b, p.7); para tanto, divide com estados e municípios a responsabilização pela sua execução, deixando sob a definição curricular por conta do MEC. No caso da educação infantil, este foi o único programa especificamente - de nível federal, voltado para a formação continuada de professores que atuam neste nível de ensino.

Em sua dissertação de mestrado, Adriana Kátia Rermes Mezacasa (2003) analisa como o Programa de desenvolvimento profissional continuado - Parâmetros em ação/ Educação infantil (PDPC/PA-EI) - desenvolvido pelo MEC foi recebido pelas profissionais de educação infantil do município de Concórdia/SC; buscando identificar o ponto de vista destas profissionais sobre a metodologia e o conteúdo deste programa. Ao analisar esta metodologia, Mezacasa (2003) evidenciou a falência dessa modalidade de formação via repasse, através de multiplicadores, neste caso, o MEC/SEF que elaborou o programa, depois os coordenadores de grupo que receberam formação dos especialistas do MEC/SEF; os multiplicadores que receberam formação do coordenador de grupo e finalmente, as professoras de pré-escola e

⁸⁹ Segundo Relatório Jacques Delors (1998, p.101-102) são quatro os pilares que dão a base para a educação do século XXI: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver e Aprender a ser.

Centros Municipais de Educação Infantil. O conteúdo do Programa, como já referido, foi o RCNEI 1998.

Os dados empíricos da pesquisa de Mezacasa (2003) confirmam todas as questões anteriormente destacadas em relação ao RCNEI 1998. Além disso, a autora chama a atenção para o fato de que este programa de formação continuada estava sendo oferecido antes mesmo que as profissionais da educação infantil tivessem formação inicial em nível médio, evidenciando que este “pacote de treinamento” (2003, p.73) foi utilizado pelo Estado como estratégia para divulgar sua política educacional.

A esse respeito, cabe ressaltar a crítica que Sonia Kramer (2002) faz aos programas de formação continuada distantes de seus contextos no artigo intitulado “O desenvolvimento de um modelo construtivo-colaborativo de formação continuada centrado na escola: Relato de uma experiência”. A autora ao discutir o lócus privilegiado para a formação, reforça o aspecto negativo de outras modalidades de formação continuada: “Aprendemos com a história da formação que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira”. (2002, p.121).

Esta autora procura problematizar a formação de profissionais de educação infantil, fazendo de início a escolha do termo que prefere utilizar quando se trata de falar na formação continuada (consagrada pela lei) dos profissionais da educação: formação em serviço. Defende que este termo define a continuidade da formação no local de trabalho, que, segundo ela, é o lugar privilegiado da formação. Sua crítica vai para os seguintes termos:

capacitação, que traz a idéia de dar algo para aqueles que, do contrário, seriam incapazes; ou reciclagem, de todos a meu ver o pior por sugerir que os profissionais, professores e auxiliares, podem se destacar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo. (2002, p.119)

Kramer (2002) faz essa distinção terminológica, privilegiando a escola como local mais apropriado para a formação continuada do professor, que deve ser garantida pelos sistemas de ensino. Neste sentido, a autora destaca o papel das secretarias de educação no investimento na formação de equipes pedagógicas que se tornem equipes de formação dos profissionais das escolas, creches e pré-escolas, favorecendo dessa forma o trabalho coletivo. O protagonismo da escola na formação em serviço, não significa para a autora, isolá-la dos conhecimentos produzidos no âmbito da investigação científica.

Esta é uma questão fundamental, já que a formação em serviço não deve estar desvinculada da produção do conhecimento feita nas universidades, ou centros de pesquisa.

Até porquê, eleger a universidade como um importante agente da formação continuada de professores possibilitará que a escola possa ir além dos conhecimentos da realidade imediata.

Como agente externo habilitado, a universidade tem condições mais favoráveis ao estranhamento necessário para a compreensão dos meandros da realidade. Contudo, responsabilizar a universidade pela compreensão dos nexos da sociedade e especificamente da realidade escolar e da formação de professores não significa responsabilizá-la de forma exclusiva pelos problemas nem por sua solução, mas considerá-la parceira na formação humana.

Outrossim, os programas, assim como os referenciais direcionados à formação dos professores, particularmente as professoras de educação infantil, são representativos de uma reforma educacional permeada pelo ideário neoliberal, com forte predominância de prescrições internacionais para a educação, alinhadas com uma proposta instrumental, técnica de atuação do professor.

4.3.2 Década de 2000: Proinfantil e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

Já ressaltamos também neste trabalho que dentro da modalidade de formação continuada muitas são as iniciativas colocadas “sob o grande guarda-chuva do termo educação continuada” (GATTI, 2008, p.57). Cabe aqui sinalizar que embora a expressão possa designar uma série de possibilidades de desenvolvimento profissional em serviço, à distância, ou em formações oferecidas por secretarias de educação; neste trabalho assinalaremos apenas os programas implementados pelo Governo Federal, através do MEC.

Em sua pesquisa sobre a análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, Bernadete Gatti (2008) faz um levantamento de alguns dos programas implementados no país sob a denominação de educação continuada ou em serviço. Dentre eles estão: o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação); o Programa de Educação Continuada (PEC); o projeto Veredas; o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão).

Com o objetivo de oferecer diploma de ensino médio a professores leigos o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), que através da organização em módulos, com multimeios e currículo organizado em eixos articuladores, já atendeu até 2006 em torno de cinquenta mil docentes nas Regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Outro

exemplo é o Programa de Educação Continuada: PEC-Formação Universitária, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desenvolvido em convênio com a USP, Unesp e PUC-SP; que embora com plataforma comum, assumiu características diferentes na oferta de cada instituição, com conteúdos, dinâmica e materiais próprios. Aproximadamente oito mil professores da rede do Estado de São Paulo foram titulados neste programa. Esse mesmo programa foi oferecido a municípios, e na Unesp, deu origem ao Programa Pedagogia Cidadã, que está atendendo basicamente municípios do Estado de São Paulo que necessitam formar o pessoal em exercício na educação infantil com titulação em nível superior.

Em Minas Gerais, o projeto Veredas – Formação Superior de Professores, desenvolvido em parceria do Governo de Minas com várias universidades e instituições de ensino superior daquele estado, é um programa caracterizado como formação em serviço de educação a distância, com momentos presenciais, que objetiva titular em quatro anos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas do estado.

Na esteira destas formações, também tomaram impulso nas políticas de governos propostas de aprimoramento de gestores. O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) em parceria com os estados, vem sendo implementado desde 2001 e já foi desenvolvido, com maior ou menor amplitude, em todos os estados do país. Só para registrar, em Santa Catarina, Pernambuco e Tocantins, participaram do programa todos os diretores em exercício, além de professores convidados. O número de atendidos pelo Progestão no país, até 2006, era de 128.764 gestores, conforme dados do sistema de monitoramento do Consed.

Outro tipo de projeto que Gatti (2008, p.60) identificou nesta miscelânea de programas de formação continuada, são os projetos⁹⁰ de intervenção em conjuntos de escolas, apoiados por poderes públicos municipais ou estaduais, que objetivam promover a aceleração de estudos, melhorar processos de alfabetização de crianças, melhorar o ensino de língua portuguesa e matemática ou outras disciplinas.

⁹⁰ Por exemplo, do Ministério da Educação: Um Salto para o Futuro; Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, implementado em parceria com várias universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em diversos estados e municípios; o Programa Praler, de apoio à leitura e à escrita, para professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar, do Fundescola; do Instituto Ayrton Senna: Projetos Acelera Brasil, Se liga e Gestão; Projeto Informática da Microsoft/PUC-SP; o Programa Intel – Educação para o futuro; o Formando Gestores, da Fundação Lemann; o projeto Poronga, da Fundação Roberto Marinho; os projetos de leitura e escrita, formação na escola para o ensino de Língua Portuguesa; e o Entre na Roda, do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, entre tantos e tantos outros que fica difícil nomear (GATTI, 2008, p.60)

Atualmente a Secretaria de Educação Básica⁹¹ (MEC/SEB), oferece para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, seis programas distintos: Rede Nacional de Formação de Professores; Pró-Letramento; Pró-Licenciatura; Programa Ética e Cidadania; Proinfantil e Saúde e Prevenção nas Escolas.

Destes programas, apenas dois estão sob o “guarda-chuva” do termo educação continuada: a Rede Nacional de Formação de Professores, voltada para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação e o Proinfantil que embora seja um curso de formação inicial para o magistério em nível médio, a distância, por destinar-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias; toma o formato de formação “em serviço”, já que se trata de uma formação complementar dos professores em exercício, para propiciar-lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação segundo o MEC/SEB (2008), foi criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, e é composta por Universidades que se constituem *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*. Esses Centros mantêm uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação.

Dentre os objetivos postulados pela rede, estão:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;
- Desenvolver uma concepção de sistema em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus limites na articulação e na interação;
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;

⁹¹ Na década de 1990 esta secretaria era denominada: Secretaria do Ensino Fundamental.

- Subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento e subsidiar o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares;
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

Os professores de Educação Básica, em exercício, estão entre o público alvo prioritário das ações da Rede Nacional de Formação Continuada, assim como diretores de escola e gestores de sistemas de ensino. Na implementação desta rede, o MEC definiu princípios e adotou algumas diretrizes norteadoras do processo como: a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; a formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; a formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola; a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

O Proinfantil⁹² é um curso nível médio com duração de 2 anos, com carga horária de 3.200 horas distribuídas em quatro módulos semestrais de 800 horas cada. Seus objetivos são:

- Valorizar o magistério;
- Oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor;
- Contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos;
- Elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes;
- Auxiliar estados e municípios a cumprirem a legislação vigente habilitando em Magistério para a Educação Infantil os professores no exercício da profissão.

Espera-se que ao final do curso o professor de educação infantil possa estar qualificado para: “Dominar o instrumental necessário para o desempenho de suas funções de

⁹² O PROINFANTIL fundamenta-se: - na LDB 9.394/ 1996, Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. - na Resolução CNE/CEB 01/2003 Art. 2: Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício. § 1º. Aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade Normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial. - na meta nº 5 do PNE, alíneas a e b, que determina a competência da União para o estabelecimento de um Programa de Formação de profissionais da Educação Infantil; na meta nº 6 do PNE, que estabelece critérios para a admissão de professores na Educação Infantil. – No Parecer CNE/CEB 15/98 que define diretrizes curriculares para o Ensino Médio. – no RFP 1998 e aprovado pelo CNE, Resolução CNE/CEB 2/99. – nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e nos documentos de orientação técnica do PROFORMAÇÃO.

educar e cuidar das crianças; Compreender a instituição de educação infantil como espaço coletivo de educar e cuidar das crianças de zero a seis anos, em parceria com a família e a comunidade; Comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças; Promover ações que assegurem um ambiente saudável e ecológico na instituição de educação infantil; Refletir sobre sua própria prática de modo a buscar a coerência entre o fazer pedagógico e as concepções teóricas; Desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógica adequadas às crianças, na perspectiva da indissociabilidade entre educar e cuidar; Apropriar-se do conhecimento de teorias e pesquisas desenvolvidas na área da educação e do desenvolvimento de crianças de até seis anos; Dominar os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção de conhecimento da vida contemporânea”.

Por serem dois programas recentes, tanto o Proinfantil quanto a Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, não foi possível identificar estudos que tratam das concepções de formação contida nestes programas. Todavia, cabe ressaltar que na composição atual da Rede Nacional a educação infantil não está contemplada. Em relação ao Proinfantil, embora tenha por objetivo habilitar em nível médio, os professores de educação infantil em exercício, fica difícil saber em que medida e em que condições um curso de dois anos qualificará estes professores para “dominar os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção de conhecimento da vida contemporânea” estabelecido como o esperado ao seu término.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar as concepções de formação continuada de professores de educação infantil no âmbito de quatro documentos oficiais que abordam a formação de professores para a educação básica e três documentos orientadores de uma política de educação infantil a partir da década de 1990 procuramos dar visibilidade a influência do ideário neoliberal no contexto das reformas educacionais, em especial a centralidade da formação de professores no conjunto dessas reformas. Assinalamos também as recomendações de organismos multilaterais para a reforma educacional, possibilitando a concretização no plano da educação da reestruturação produtiva no mundo.

Antes da análise propriamente dita, buscamos por meio do mapeamento da produção acadêmica sobre a temática da formação de professores e depois nos referenciais atuais na produção da área de educação infantil, formação de professores e política educacional algumas das tendências mais evidenciadas quando se trata de entender as concepções de formação continuada, sem contar a importante interlocução feita com estas áreas. Partindo das tendências que foram explicitadas especialmente, na discussão dos termos usados para denominar esta modalidade de formação; nas tendências apontadas nos GTs 07 e 08 da ANPEd, referenciados respectivamente, pelos trabalhos de Raupp (2008) e Soares (2008) e num quadro de reformas estruturais do Estado, foi possível delinear algumas hipóteses orientadoras da investigação empreendida que indicavam a defesa da formação continuada de professores na atualidade como fundamental: a qualificação profissional precisa acompanhar as transformações científicas e tecnológicas dos “novos tempos”, de um novo paradigma produtivo; a constante atualização para se adaptar as demandas do mercado e por fim a compreensão de que esta formação deve estar calcada na reflexão da prática pedagógica.

Com este quadro de tendências, defendemos a necessidade de abordar os conceitos de conhecimento e *práxis* como fundamentais para a compreensão de uma formação de professores que seja capaz de se contrapor a esse discurso hegemônico de constante adaptação às demandas incertas da Sociedade do Conhecimento. Como afirmam Frigotto; Ciavatta (2003, p.96) “Um dos efeitos devastadores do pensamento único, sem dúvida, manifesta-se no abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre os povos, culturas e nações”.

Foi neste sentido que, ao analisarmos o tratamento dado a formação continuada nos quatro documentos gerais (LDB 9.394/ 1996 – PNE 2001 – RFP 1998 – Parecer 009/ 2001), guardada as devidas particularidades de cada um já apontadas durante o trabalho, identificamos um discurso da necessidade de atualização do professor via formação continuada, estreitamente vinculadas a questões como: avaliação do desempenho, formação inicial aligeirada em Institutos de Educação Superior (distante do tripé: ensino – pesquisa – extensão), reflexão da prática, conhecimentos úteis para a prática (SHIROMA 2003, p.68), responsabilização individual do professor por sua formação. Em todos os casos, a redução do papel do Estado se faz presente.

Como pudemos demonstrar nas análises, especialmente do Plano Nacional de Educação de 2001 e do Parecer 009/2001, a formação continuada passa a ser responsabilidade individual de cada professor que deve investir em sua formação para manter o emprego diante das variações constantes do mercado de trabalho.

A análise também possibilitou-nos evidenciar como está sendo modificado, resignificado o termo formação continuada de professores a partir da década de 1990: desenvolvimento profissional, profissionalização, atualização permanente; educação ao longo da vida. Esses termos foram confrontados com pesquisas da área de educação, formação de professores e política educacional, que apontam para a difusão de uma nova lógica orientadora dos processos de formação de professores baseada na noção de competências (CAMPOS 2002a).

Além disso, a apresentação dos resultados da análise documental indica a vinculação da formação continuada ao desenvolvimento profissional, que não mais se localiza apenas em um momento temporal, mas se desenvolve ao longo da vida. E, explicitamos algumas das implicações dessa perspectiva: a responsabilização individualizada pela formação continuada, que faz emergir um modelo de conduta, voltado para o sucesso individual (HOSTIN, 2006), a idéia da obsolescência do conhecimento e a secundarização do exercício do pensamento e da abstração.

Seguindo esta lógica de atualização, como bem assinala Gatti (2008), tudo vira formação. Desta forma, podemos inferir que a questão do conhecimento e de seu papel fundamental na constituição do trabalho docente, fica fragilizada, uma vez que a racionalidade instrumental parece dar “conta” da prática pedagógica, confirmando assim a tese da “desvalorização do conhecimento elaborado/científico, que ocorre ao mesmo tempo

em que se elege a prática imediata, cotidiana como centro do processo de formação dos docentes e eixo basilar de sua prática”. (SOARES, 2008, p.105)

É-nos revelador essa compreensão pragmática e praticista da formação de professores estarem presente nos documentos de análise, nas tendências manifestas na produção nacional e também nas indicações dos OM que procuramos evidenciar. Como pudemos observar, essa compreensão parece se desenvolver de forma específica no campo da formação continuada de professores. Com a “educação ao longo da vida” há um enaltecimento dessa modalidade formativa, e a indicação de que ela deva se basear em estratégias que valorizem a prática cotidiana da escola, a resolução de problemas. Ao explicitarmos a relação da formação inicial com a formação continuada, destacamos que esse enaltecimento da última, acontece ao mesmo tempo em que políticas de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo incidem sobre os cursos de formação inicial de professores.

De qualquer forma, afirmamos a importância da formação continuada devido a própria especificidade do trabalho docente e porque defendemos que o conhecimento efetivamente se dá na e pela *práxis*. Assim corroboramos com Soares (2008) quando afirma que o saber tácito pode ser eficaz na prática imediata, mas não possibilita ir além:

Não negamos a dimensão formadora da prática pedagógica realizada no interior das escolas, nem a necessidade da formação continuada para a efetivação do trabalho docente. Entretanto, entendemos que a formação do professor exige para além da formação inicial, a formação continuada, por que esta pode contribuir para a permanente atualização frente aos conhecimentos científicos que embasam a prática docente. Ser professor exige estudar constantemente, assumir uma postura crítica frente ao conhecimento e, nesse sentido, a reflexão sobre a prática cotidiana é necessária, mas não basta, é preciso potencializá-la. (SOARES, 2008, p.154)

A defesa da formação continuada como direito do professor precisa ser feita, não pela necessidade adaptativa ao mercado de trabalho, mas porque entendemos ser característica da profissão de professor estar constantemente interrogando a relação teoria e prática. A formação continuada pode possibilitar a saída do senso comum pedagógico, explorando as incoerências desse saber próprio do senso comum, num processo constante de problematização, uma vez que, o debate entre os professores é fundamental.

Entendemos que a apropriação do saber acumulado historicamente é condição fundamental para promover a ruptura com a forma de pensamento e ação do cotidiano do professor. A formação continuada implica nesta ruptura.

O senso comum acaba criando a ilusão de um domínio das “teorias” cujos elementos ele incorpora. O professor que está imerso na sua prática muitas vezes não percebe a necessidade de romper com essa relação imediata entre pensamento e ação, o que leva a uma rejeição da reflexão filosófica e das teorias educacionais mais elaboradas (MAZZEU, 1998, p.64)

Neste sentido, a análise dos documentos nos permite inferir que os conceitos de formação continuada que a vinculam a valorização da prática em detrimento da teoria tem por finalidade diminuir a capacidade de intervenção consciente do professor. Afirmamos isso com base no que Frigotto; Ciavatta (2003) mencionam acerca do pensamento único, o pensamento hegemônico da ideologia neoliberal, do capital internacional, que ganha forças com a crise do pensamento comprometido com a mudança na atual ordem mundial. Ao discutirem a política de educação básica nos dois governos Fernando Henrique Cardoso, criticam o projeto social mais amplo e o projeto educativo a ele articulado, “ambos associados de forma ativa, consentida e subordinada aos organismos internacionais” (p.93) e afirmam a necessidade do esforço de produção de um pensamento crítico frente a este contexto.

Da mesma forma Shiroma; Evangelista sentenciam que esta política de formação em curso tem por objetivo o “fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e a sua atuação escolar” (2004, p.526), já que claramente a secundarização da discussão a respeito da necessidade dos professores adquirirem uma sólida base teórica que lhes permita compreender sua prática e intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico está posta em farta documentação educacional.

Contudo, lembrando a resistência da área da educação, a exemplo do Fórum em defesa da escola pública no caso do Sistema Nacional de Certificação (2003), e especificamente na educação infantil, a mobilização para não exclusão da creche no FUNDEB (2006), que reverteu uma decisão já tomada, são bons exemplos da capacidade de se contrapor a esta hegemonia. As mediações podem ser poderosas neste processo de luta pelos direitos, na distância que separa o prescrito e o realizado.

Estas são questões que precisam ser sinalizadas, já que ao trazermos as novas definições legais para a educação infantil, procurando evidenciar a presença dos organismos multilaterais na composição dos contornos e delineamentos da Política Nacional de Educação Infantil e explicitar as articulações e nexos da política geral com a específica, os três

documentos de orientação a uma política nacional de educação infantil, apontaram não só diferenças conceituais, mas também deixaram algumas marcas das lutas da área em relação ao que está prescrito. Evidentemente, que muitos são os determinantes que acarretaram em sérios problemas de qualidade registrados na educação infantil, mas a falta por muitos anos, de dotação orçamentária para esta etapa da educação é um ponto de expressiva representatividade nestas conseqüências: condições adversas de cuidado e educação, quantidade indefinida de instituições funcionando à margem dos sistemas, problemas com a qualificação dos professores. (CAMPO, M., M., 2006)

Como abordado no trabalho de Raupp (2008) sobre as concepções de formação de professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira, a contextualização sobre a constituição da formação das professoras de Educação Infantil no Brasil, evidencia que as políticas educacionais brasileiras têm impulsionado o pragmatismo no campo educacional. A autora assevera que este pragmatismo têm apontado para um aligeiramento e desintelectualização da formação das professoras, contribuindo assim, para a precariedade da qualidade da formação teórica e prática dessas profissionais. Contudo, é preciso que se considere que muitas questões estão imbricadas na qualificação destes profissionais: além da recente inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, existe a evidência de sua secundarização no conjunto das políticas para a educação básica, a problemática orçamentária durante muitos anos, as parcerias com as ONGs reforçadas na década de 1990 com um novo discurso publicitário da “introdução do voluntariado como uma questão de cidadania” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.113), a expansão do número de Institutos Superiores de Educação, a educação infantil tomada pelos OM como uma estratégia importante no “alívio da pobreza”, fomentando políticas focalizadas; isso tudo permeado pelo contexto de redução e desoneração do Estado.

Todas estas implicações confirmam nossa hipótese de agravamento das tendências pragmáticas na área. Como afirmamos no capítulo quatro (4) as políticas de formação de professores formuladas pelo MEC em fins da década de 1990 e início da década de 2000, encontra terreno fértil para se espriar numa área bastante vulnerável em diversos aspectos. Assim, a falta de habilitação de muitos profissionais de educação infantil possibilita a aceitação não crítica de modelos de formação e de práticas puramente instrumentais. Reafirmamos que, nesse campo, a formação em serviço, como estratégia de formação continuada se traduz em eficiente solução para o barateamento e aligeiramento da qualificação.

Em tempos de aligeiramento de processos de formação, estar na condição de produtora de conhecimento demanda um esforço muito maior de reflexão e apropriação cujo tempo é capaz de determinar a qualidade do que se produz. Em tempos de mestrado “enxuto” vindicar uma formação continuada de professores de educação infantil que respeite o necessário tempo para apreender a realidade estudada parece realmente estar no campo das utopias. A fala de Patrícia Torriglia (12/07/2006) durante uma aula de Seminário de Dissertação I: “O tempo também diz que tipo de formação se pretende”; informa sobre este contexto. Neste caso, visando opor resistência a esse processo de aligeiramento das formações, reivindicamos a urgência de um debate crítico sobre o tipo de intelectual que os cursos de mestrado e doutorado em educação estão formando, para que também o papel dos formadores entre nas discussões acerca da formação continuada de professores e possam concretamente apresentar elementos para a implantação e implementação de políticas educacionais que contribuam com a ampliação e o acesso aos instrumentos simbólicos fundamentais para a compreensão da realidade social por parte dos formandos. (SERRÃO, 2006)

Sem a pretensão de concluir, assinalamos ainda que, com a discussão da Política de Educação Infantil brasileira e os Programas de Formação Continuada destinados aos professores que trabalham com as crianças de 0 a 6 anos, apontamos que os marcos legais indicam para a necessidade de construção de políticas - o que tem se traduzido mais como programas, nem sempre articulados entre si, quase sempre de caráter pontual e emergencial - que assegurem ao professor de Educação Infantil uma formação que valorize a formação inicial consistente e abrangente e a formação continuada sustentada na *práxis* plenamente consciente e intencional. Sem assegurar esta formação, fica difícil vislumbrar a efetivação dos direitos das crianças de 0 a 6 anos a uma educação infantil de qualidade. Neste sentido, cabe-nos a desafiadora tarefa de se contrapor a esse discurso hegemônico que quer calar a criticidade do professor, afirmando a importância da formação docente num projeto de educação que assuma de fato, seu caráter coletivo e emancipatório.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AÇÃO EDUCATIVA. *Banco Mundial em foco: Um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa Via Rápida na América Latina*. Julho de 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>> Acesso em: 20 maio 2006.

ANDRÉ, M. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Cadernos de Pesquisa, julho de 2001. n.113, p.51-64.

_____. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC / Inep / Comped, 2002. 364 p. Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n.6.

_____. *Dez anos de pesquisa sobre formação de professores*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite Barbosa (org.) **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. Unesp, 1.ed. 2006a.

_____. *A jovem pesquisa nacional brasileira*. Diálogo Educ., Curitiba, v.6, n.19, p.11-24, set./dez. 2006b.

ANDERSON, P. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23. Disponível em: <<http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/boletin/ene-jul2002/EspecialPerryAnderson.htm>>

ANTUNES, R.; ALVES, G. *As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p.335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ARCE, A. *Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar um professor reflexivo*. Educação & Sociedade, Campinas, v.22, n.74, p.251-283, abr.2001. Disponível em <<http://scielo.br>>

_____. *As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: re-construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil*. Anped, 2004. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t021.pdf>

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, edições 70, 1977.

BARRETO, A. M. R. F. *Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil?* In: **Por uma Política de formação do profissional de Educação Infantil**. MEC / SEF / COEDI. Brasília: MEC / SEF / DPE / COEDI, p.11-15, 1994.

_____. *A educação infantil no contexto das políticas públicas*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, set./out./nov./dez. 2003.

BATISTA, P.N. *O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. Caderno Dívida Externa, n.6, São Paulo: Peres, set. 1994.

BONETTI, N. *A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394 / 1996*. Dissertação – Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004, 193f. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/nilva.html>>

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Tradução Waltensir Dutra; organizadr da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antônio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. MEC / Coordenadoria de Educação Pré-escolar. Proepre: Programa de Educação Pré-escolar. Brasília, 1983.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4 ed. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva. 1990. (Série Legislação Brasileira)

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

_____. MEC / SEF / COEDI. *Política de Educação Infantil*. Brasília: MEC / SEF / COEDI, 1994a. Disponível em: <<http://www.rebidia.org.br/rede8452.html>>

_____. MEC / SEF / COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994b. Disponível em: <<http://www.rebidia.org.br/noticias/educacao/rede8454.html>>

_____. MEC / SEF / COEDI. *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC / SEF / Coedi, 1995.

_____. MEC. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. LEX: Legislação Federal e Marginália. São Paulo, 1996.

_____. Câmara dos Deputados. *Proposta de Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Modifica os arts 34, 208, 211, e 212 da Constituição Federal e dá nova redação. Ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (cria o FUNDEF). Brasília, 1996.

_____. MEC / SEF. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, dezembro de 1998a.

_____. MEC / SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, 1998b, v.1, v.2, v.3. disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=556>>

_____. CNB / CEB. *Parecer 01/99 de 29 de janeiro de 1999*. Dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília, 1999. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>.

_____. *Parecer CNE / CES 970 / 1999 de 09 de novembro de 1999*. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental dos Cursos de Pedagogia. Brasília, 1999. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>

_____. *Decreto Presidencial nº. 3554 / 2000*. Dá nova redação ao Parágrafo 2o. do Art 3o. do Decreto no. 3276/99, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 2000. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>

_____. *Parecer CNE/CES 133/2001 de 30 de janeiro*. Esclarece quanto a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>

_____. *Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a.

_____. *Parecer CNE / CES 009 / 2001 de 08 de maio*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001b. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>

_____. MEC / CNE / CP. *Resolução 02, de 19/02/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>

_____. *Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

CADERNO CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade. Educação Continuada. Papirus Editora. Campinas – SP, 1. ed. , 1995.

CAMARGO, E. S. P.; PINO, I. R.; MANFREDI, S. M. *Editorial*. Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p.7-14, dez. 1999. ISSN 0101-7330.

CAMPOS, M. M. *Pré-Escola: Entre a educação e o assistencialismo*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 53, p.21-24, maio 1985.

_____. *A questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n.71, p. 212-231, set./dez.1990.

_____. *Educação Infantil: o debate e a pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul.1997.

_____. *A mulher a criança e seus direitos*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar.1999a.

_____. *A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate*. Educação & Sociedade, dez. 1999b, vol.20, no.68, p.126-142. ISSN 0101-7330.

_____. *Educação e políticas de combate à pobreza*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.24, set./out./nov./dez. 2003.

_____. *Educação Infantil*. In: Reescrevendo a educação: propostas para um Brasil melhor. 2006, p.91-102. Disponível em: <<http://www.reescrevendoeducacao.com.br>> Acesso em: 14 nov. 2006.

_____. ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, Fundação Carlos Chagas. 1993.

_____. FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. *A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, R. *Políticas Governamentais e Educação Infantil: Histórias ou estórias?* Revista Zero-a-seis do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos. Periodicidade semestral - Número 5 - janeiro/julho de 2002. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos5.html>>

_____. *Os Organismos Internacionais e as Políticas para a Educação Infantil no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, R. F. C. *A Reforma da Formação Inicial dos Professores da Educação Básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002a.

_____. *Construindo o professor competente*. In: 25ª Reunião Anual da ANPED, 2002, Caxambu - MG. 2002b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/roselanefatimacampost08.rtf>>

_____. *O cenário da formação de professores no Brasil - analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar)*. 39 p. 2004. <www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Roselane>.

CARDOSO, M. L. *Questões sobre educação*. in GOULART, C. (Org.) **Dimensões e horizontes da educação no Brasil**. Ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Niterói, RJ: EDUFF, 2004.

CARVALHO, J., SIMÕES, R. S. *O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos*. In: ANDRÉ, Marli (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p.171-184. Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n.6.

CASTRO, R. P. *Crítica da globalização como ideologia economicista do capitalismo total*. In: LASTÓRIA, L. C. A. (Org.) **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicaba/Campinas e UNIMEO/AA, p. 29-44, 2001.

CERISARA, A. B. *A produção acadêmica na área de Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações*. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p.19-49

_____. *O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas*. Educação & Sociedade, Campinas. v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002.

CURY, C. R. J. *A Educação Básica no Brasil*. Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.80, p.168-200, 2002. ISSN 0101-7330.

DALE, R. *Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente estruturada para a Educação”?* Educação & Sociedade & Cultura, n. 16, p. 133-169, 2001.

DUARTE, N. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria)*. Educação & Sociedade, Campinas-SP, n.83, 2003, p.601- 626.

_____. *A rendição Pós-Moderna à Individualidade Alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal*. In: _____. (Org.) **Crítica ao Fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.219-242.

_____. *A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação*. Perspectiva, v.24, n.1, janeiro/julho, NUP, Florianópolis, 2006, p.89-110. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br/>>

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes. Unicamp – Campinas – SP, ano XX, n.68, dez./1999.

EVANGELISTA, O. *Curso de Pedagogia: Propostas em Disputa*. Exposição realizada no 1º Encontro Catarinense de Estudantes de Pedagogia. Mesa-Redonda com Helena de Freitas (ANFOPE) e Beatriz Luce (CNE). Professora do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. 29.10.2005/UFSC.

_____. *Programa da disciplina Tópicos especiais em Política Educacional*. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

_____; SHIROMA, E. O. *Apresentação*. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 23, n. 2, Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, jul./dez. 2005, p.247-253.

FARIA, A. L. G. *Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica*. Educ. e Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p.1013-1038, out. 2005.

FIORI, J. L. *O Consenso de Washington: a construção da matriz neoliberal e suas políticas para a América Latina*. 1996. (apresentação de Palestra no Centro Cultural Banco do Brasil – 04-09-1996) Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/textos/consenso_w.htm>

FLÔR, Dalânea. *Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?* Dissertação – Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007, 109f. Disponível em: <<http://www.ppge.ufsc.br/>>

FRANCO, Maria Laura Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano, 2003.

FREITAS, H. C. L. *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p.17-43, dez. 1999. ISSN 0101-7330.

_____. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.80, p.136-167, 2002.

_____. *Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização*. Educação & Sociedade, v. 24, n. 85, p.1095-1124, dez. 2003. ISSN 0101-7330

FRIGOTTO, G. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**, São Paulo: Cortez, 1997.

_____; CIAVATTA, M. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educação & Sociedade, v.24, n.82, p.93-130, Apr. 2003. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>

FULLGRAF, J. *A infância de papel e o papel da infância*. Dissertação – Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001, 145f.

_____. *O UNICEF e a Política de Educação Infantil no Governo Lula*. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo. PUC-SP, 2007. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/jodetsersm.html>>

GATTI, B. A. *Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol. 13, no. 37 [citado 2008-05-02], pp. 57-70. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782008000100006

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7^a ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989.

HOSTINS, R. C. L. *Introdução*. In: Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates epistemológicos, dimensões ontológicas. Tese de doutoramento. PPGE-UFSC, Florianópolis, 2006. p.12-27. Disponível em: <<http://www.ppge.ufsc.br/>>

IANNI, Octavio. *A Sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.

_____. *As Ciências Sociais na época da globalização*. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v.13, n.37, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 Mar 2008. doi:10.1590/S0102-69091998000200002

KISHIMOTO, T. M. *Política de formação profissional para a educação infantil*: Pedagogia e Normal Superior. Educ. Soc., dez. 1999, vol.20, no.68, p.61-79. ISSN 0101-7330.

_____. *Formação de profissionais de educação infantil*: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-115.

KRAMER, S. *Proposta pedagógicas ou curriculares de educação infantil*: para retomar o debate. 2001. Disponível em <www.anped.org.br/24/T0752393686166.doc>.

_____. *Formação de profissionais de educação infantil*: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.117-132.

_____. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil*: educação infantil e é fundamental. Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.96 – Especial, p.797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

KUENZER, A. Z. *Competência como Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores*. Boletim técnico do Senac, v.30, n.3 - Setembro / Dezembro 2004. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/291/boltec291b.htm>>

_____. *As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando*. Educação & Sociedade, dez. 1999, vol.20, no.68, p.163-183. ISSN 0101-7330.

_____; MORAES, M. C. M. *Temas e tramas na pós-graduação em educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 93, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 Jun 2007. Pré-publicação.

KUHLMANN JR., M. *Educação infantil e currículo*. In: FARIA, A. L. ; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados; FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, Editora da UFSC, 1999. p.51-65.

_____. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Meditação, 2001a, 210p.

MARI, C. L. A “*sociedade do conhecimento*” como expressão da nova/velha hegemonia dominante: Bell e Castells. In: “**Sociedade do conhecimento**” e **Educação Superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Mida**. Tese de doutoramento. PPGE-UFSC, Florianópolis, 2006. p. 31-61. Disponível em: <<http://www.ppge.ufsc.br/>>

MARIN, A. J. *Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções*. Caderno Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade. Educação Continuada. Papyrus Editora. Campinas – SP, 1. ed. , 1995.

MARTINS, L. M. *Da formação humana em Marx à crítica da Pedagogia das competências*. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao Fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.53-73.

MARX, K. *Prefácio de Para a crítica da economia política*. In _____ **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. (Col. Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural. 1987.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 6. ed., tradução do alemão por José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira, São Paulo, Editora Hucitec, 1987.

MAZZEU, F. J. C. *Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social*. Caderno CEDES. v. 19 n.44 Campinas – SP. Abr./1998.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

- MORAES, M. C. 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.
- _____; TORRIGLIA, P. *Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento*. In: _____. (org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.45-60.
- MORAES, R. C. *Reformas neoliberais e políticas públicas*: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.13-24, set. 2002.
- _____. R. C. *Globalização e políticas públicas*: Vida, paixão e morte do Estado nacional? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p.309-333, maio/ago. 2004.
- NASCIMENTO, M. E. P. do. *Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, p.99-112.
- OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Editado por William Outhwaite, Tom Bottomore; com a consultoria de Ernest Gellner, Robert Nisbet, Alain Touraine; editoria da versão brasileira, Renato Lessa, Wanderley Guilherme dos Santos; tradução de Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- PAIVA, V. *Pesquisa educacional e decisão política*. In: WARDE, Mirian Jorge (org.) **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudo Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.
- PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. *A Educação Infantil*: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, p.05-18.
- PENN, H. *Primeira Infância*: A visão do Banco Mundial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.115, p.7-24, mar. 2002.
- PERONI, V. M. V. *O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90*. In: ANPED, 2000, Caxambú. Anuário GT Estado e Política educacional Políticas, Gestão e Financiamento da Educação. Goiânia: GEV, 2000. v. 1. p. 51-68.
- QUINTEIRO, J. *Infância e Educação no Brasil*: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias

(Org.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____; CARVALHO, D. C. *Apresentação*. In: _____; CARVALHO, D. C. (orgs.).

Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007, p.9-20.

RAUPP, M. D. *Concepções de Formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de Educação Infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ROCHA, E. A. C. *A Educação Infantil em 30 anos de ANPEd: caminhos da pesquisa*. Trabalho encomendado. 30ª Reunião anual da ANPEd, GT 07, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>

ROSEMBERG, F. *Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional*. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS M. M.; HADDAD S. **O Cenário Latino-americano no Limiar do século XXI – Reformas em Debate**. Campinas: SP: Autores Associados, 2000, p.63-95.

_____. *Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. n° 16, p.19-26, jan/fev/mar/abr. 2001.

_____. *Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. n° 115, p.25-63, mar. 2002.

_____. *Sísifo e a educação infantil brasileira*. Pró-Posições, v.14, n.1, p.177-196, jan./abr. 2003.

_____. *Criança pequena e desigualdade social no Brasil*. In: FREITAS, M. C. **Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e Juventude**. São Paulo: Cortez Editora, 2006, p.49-87.

ROSSETI-FERREIRA, C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. *Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.115, p. 65-100, mar. 2002.

RODRIGUES, M. M. *Educação ao Longo da Vida: a instituição de um novo paradigma de sistema educacional e a eterna obsolescência humana*. Unirevista, Unisinos - São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 01-12, 2006. disponível em: <<http://www.unirevista.unisinos.br/index.php>>

SANFELICE, J. L. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. Educação & Sociedade, v. 24, n. 85, p.1391-1398, dez. 2003. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a15v2485.pdf>>

_____. *Dialética e pesquisa em educação*. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SANTOS, L. L. C. P. *A implementação de políticas do banco mundial para a formação docente*. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. n.111, São Paulo. Dez./2000. - ISSN 0100-1574 versão impressa.

SAUL, A. M. *Apresentação*. Caderno Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade. Educação Continuada. Papyrus Editora. Campinas – SP, 1. ed. , 1995.

SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, Autores Associados, 1997.

_____. *Da nova LDB ao novo Plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas, Autores Associados, 1998.

SCHEIBE, L. ANPED - *Pedagogia e sua Multidimensionalidade: Diferentes olhares*. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil Sessão Especial 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/ts1.doc>>

_____. *Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas*. In: Anped, 26ª Reunião anual. Sessão especial do Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional. Caxambu – MG, 2003.

_____, L.; AGUIAR, M. *A Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão*. Educ. e Soc., Campinas, vol. 20, n. 65, p.220-238, dez. 1999.

SERRÃO, M. I. B. *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, A. J. *Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional*. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/ Cortez Editora, 2002.

SHIROMA, E. O. *O eufemismo da profissionalização docente*. In: MORAES, M. C. M. de. (org.) **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.61-79.

_____. *Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente*. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

_____. *Um fantasma ronda o professor: a mística da competência*. In: MORAES, M. C. M. de. (org.) **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.81-98.

_____. *A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente*. Perspectiva, Florianópolis, v.22, n.2, p.525-545, jul./dez.2004. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/artigos.php>>

_____; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 3ª edição.

_____; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SIMÕES, R., CARVALHO, J. M. *A prática pedagógica como forma social ou como conteúdo institucionalizado: o que dizem os periódicos brasileiros*. In: ANDRÉ, Marli (Org.) *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. p.205-216. Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n.6.

SOARES, K. *Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada*. Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-1759--Int.pdf>>

_____. *Trabalho Docente e Conhecimento*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 03/2008. Disponível em: <<http://www.ppge.ufsc.br/>>

TORRES, R. M. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TORRIGLIA, P. L. *A formação docente no contexto histórico político das reformas educacionais no Brasil e na argentina*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

TOMASI, L.; WARDE, M.J.; Hadadd, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Editora: PUC-SP: Ação Educativa, 1996.

UNESCO. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 4º ed, São Paulo: Cortez Editora/MEC/UNESCO, 1998.

VALA, Jorge. *Análise de conteúdo*. In: SILVA, Augusto e PINTO, José (orgs.) **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: edições Afrontamento, 1986.

VALENTE, I. ; ROMANO, R. PNE: *Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?* Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

VAZQUEZ, S. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

WOOD, Elen Meiksins. *Estado, Democracia Y Globalización*. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. [Compiladores]. **La teoría marxista hoy**. Problemas y perspectivas. 1a ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006. 512 p. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/marxis/pdf>>

ZANARDINI, J. B. *Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 02/2008. Disponível em: <<http://www.ppge.ufsc.br/>>

APENDICE A – QUADROS DAS UNIDADES DE REGISTRO: DOCUMENTO DA REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei 9.394 / 1996

Expressão/assunto	Unidade de registro
Formação (ou outras expressões como: treinamento, capacitação)	<p>TÍTULO VI: Dos profissionais da educação</p> <p>Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:</p> <p>I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;</p> <p>II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.</p> <p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.</p> <p>Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:</p> <p>I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;</p> <p>II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;</p> <p>III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.</p> <p>Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.</p> <p>Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.</p> <p>Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.</p> <p>Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.</p> <p>Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público</p>
Formação continuada	<p>TÍTULO VI: Dos profissionais da educação</p> <p>Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:</p> <p>I - a <u>associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço</u>;</p> <p>II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.</p> <p>Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a <u>valorização dos profissionais da educação</u>, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:</p> <p>II- <u>aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim</u>.</p> <p>IV- <u>progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho</u>;</p> <p>TÍTULO VIII: Das disposições Gerais</p> <p>Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de <u>educação continuada</u>.</p> <p>TÍTULO VIII: Das disposições Transitórias</p> <p>Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.</p> <p>§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:</p> <p>III - realizar <u>programas de capacitação para todos os professores em exercício</u>, utilizando também, para isto, os <u>recursos da educação a distância</u>;</p> <p>§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por <u>treinamento em serviço</u>.</p>
Educação Infantil (ou atendimento das crianças de 0 a 6 anos)	<p>CAPÍTULO II: DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Seção II: Da Educação Infantil</p> <p>Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico,</p>

	<p>intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em:</p> <p>I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;</p> <p>II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.</p> <p>Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.</p>
--	---

Plano Nacional de Educação – Lei 10.172 / 2001

Expressão/assunto	Unidade de registro
Formação (ou outras expressões como: treinamento, capacitação)	(...) Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar <u>perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação.</u> (p.73)
Formação inicial e continuada	<p>I- INTRODUÇÃO</p> <p>2. OBJETIVOS E PRIORIDADES:</p> <p>4. <u>Valorização dos profissionais</u> da educação. Particular atenção deverá ser dada à <u>formação inicial e continuada, em especial dos professores.</u> Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. (p.08)</p> <p>II- NÍVEIS DE ENSINO</p> <p>A- EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>1. EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>1.3 <i>Objetivos e Metas</i></p> <p>5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:</p> <p>a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;</p> <p>b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. (p.16)</p> <p>7. No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução <u>programa de formação em serviço</u>, em cada município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a <u>atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil</u>, bem como para a formação do pessoal auxiliar”. (p.16)</p> <p>24. Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos (...). (p.18)</p> <p>IV- MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>10. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO</p> <p>10.1 Diagnóstico</p> <p>A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a <u>valorização do magistério.</u> Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa <u>valorização só</u> pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual <u>implica</u>, simultaneamente,</p> <ul style="list-style-type: none"> . a formação profissional inicial; . as condições de trabalho, salário e carreira; . <u>a formação continuada.</u> (p.73) <p>(...) É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de <u>continuidade de seu processo de formação.</u> (p. 74)</p> <p>10.2 <i>Diretrizes</i></p> <p>A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A <u>implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada</u> dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (p.77)</p> <p>A <u>valorização do magistério</u> implica, pelo menos, os seguintes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; * um <u>sistema de educação continuada</u> que permita ao professor um crescimento constante de seu

	<p>domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;</p> <p>* jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos ...</p> <p>* salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;</p> <p>* compromisso social e político do magistério. (p.77)</p> <p>Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.</p> <p>A <u>formação continuada assume particular importância</u>, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à <u>formação permanente (em serviço)</u> dos profissionais da educação. (p.77)</p> <p>Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:</p> <p>a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;</p> <p>b) ampla formação cultural;</p> <p>c) atividade docente como foco formativo;</p> <p>d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;</p> <p>e) pesquisa como princípio formativo;</p> <p>f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;</p> <p>g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;</p> <p>h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;</p> <p>i) trabalho coletivo interdisciplinar;</p> <p>j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;</p> <p>k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e</p> <p>l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica. (p.78)</p> <p>A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário. As instituições de formação em nível médio (modalidade normal), que oferecem a formação admitida para atuação na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental formam os profissionais. (p.78)</p> <p>A <u>formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação</u>, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa <u>formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional</u> e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. (p.78)</p> <p>A <u>formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação</u>, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. (p.79)</p> <p><i>10.3 Objetivos e Metas:</i></p> <p>3. Destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas.</p> <p>4. Implantar, no prazo de um ano, planos gerais de carreira para os profissionais que atuam nas áreas técnica e administrativa e respectivos níveis de remuneração.</p> <p>5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87. (p.79)</p> <p>22. Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham <u>programas de formação continuada de professores alfabetizadores</u>, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas. (p.81)</p> <p>24. <u>Desenvolver programas de pós -graduação e pesquisa em educação</u> como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino. (p.81)</p> <p>27. Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, <u>a avaliação periódica</u></p>
--	---

	<p><u>da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada. (p.81)</u></p>
<p>Educação Infantil (ou atendimento das crianças de 0 a 6 anos)</p>	<p>II- NÍVEIS DE ENSINO</p> <p>A- EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>1- EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p><i>1.1 Diagnóstico</i></p> <p>Não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas. Na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento. A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. Além do direito da criança, a Constituição Federal estabelece o direito dos trabalhadores, pais e responsáveis, à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos. (p.9)</p> <p>É preciso analisar separadamente as faixas etárias de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, porque foram grupos tratados diferentemente, quer nos objetivos, quer por instituições que atuaram nesse campo, sejam públicas ou privadas. (p.10)</p> <p><i>1.2 Diretrizes</i></p> <p>Considera-se, no âmbito internacional, que a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos. Avaliações longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou em programas de atenção educativa, quer sobre a vida acadêmica posterior, quer sobre outros aspectos da vida social. Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro. (p.13)</p> <p>Na distribuição de competências referentes à educação infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na co-responsabilidade das três esferas de governo - Municípios, Estado e União - e da família. (p.14)</p> <p>A <u>formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial</u>, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. <u>Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico</u>, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente. (p.14)</p> <p>(...) o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de educação infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior. (p.15)</p>

Referencial para a Formação de professores – MEC / SEF / 1998

Expressão/assunto	Unidade de registro
Formação	<p>Diante da urgência na elevação do nível de qualidade da educação escolar, cabe ao MEC propor ações e políticas que possam ser referência para todos (...) Os RFP inserem-se nesse movimento, e sua finalidade é provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na <u>formação de professores</u>. (p.15)</p> <p>Este documento tem como ponto de partida uma visão crítica do sistema educativo, das <u>práticas tradicionais de formação</u> e da organização institucional que lhe corresponde. (p.18)</p> <p>O quadro que se configura na educação básica requer investimentos substanciais para a sua transformação, investimentos que devem se destinar tanto a melhoria dos recursos materiais das creches e escolas como a formação dos profissionais dos quais depende a educação brasileira. (p.26)</p> <p>(...) a questão, portanto, seria o <u>tipo de formação</u> a que tiveram acesso os professores (...) tudo leva a crer que o que de fato conta é a <u>qualidade da formação</u> de que dispõem. (...) embora insuficiente para garantir, por si só, uma aprendizagem escolar de melhor qualidade, <u>a formação de professores é uma condição sine qua non</u>. (p.41)</p> <p>(PCN, RCNEI, Proposta curricular para a educação de jovens e adultos, RCN para educação indígena – documentos SEF) As concepções que orientam estes documentos, e a discussão que a comunidade educacional vem desenvolvendo sobre elas, são balizadores do que se espera da formação de educadores. (p.53)</p> <p>A formação deve contemplar todos os segmentos da educação básica com os mesmos fundamentos educacionais gerais e mais as suas especificidades (...) (p.86)</p> <p>A concepção de formação determina tanto a definição da metodologia quanto a organização curricular e institucional, de modo que é difícil abordar uma separada da outra. (p.106)</p>
<p>Formação inicial e continuada</p> <p>Formação em serviço</p> <p>Desenvolvimento profissional</p> <p>Desenvolvimento de competências</p> <p>Formação profissional</p> <p>Processo de profissionalização</p>	<p>Introdução</p> <p>Pressupostos dos Referenciais para a Formação de Professores</p> <p>(...) Todos estes movimentos vem configurando uma nova forma de compreender a atuar na educação que tem como <u>questão estratégica a profissionalização de professores</u>. (p.16)</p> <p>É consenso que <u>nenhuma formação inicial</u>, mesmo em nível superior, <u>é suficiente para o desenvolvimento profissional</u>, o que torna indispensável a <u>criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores</u>. (p.17)</p> <p>(...) no movimento de profissionalização do professor pautado na concepção de competência profissional explicitada ao longo do texto (...) cuja a operacionalização exige: mudanças nas práticas de formação (...) criação de sistemas de formação – nos quais se <u>articulem os processos de formação inicial e continuada de professores</u>.</p> <p>Pressupostos deste documento: (...) 2. O <u>desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca a sua atuação</u> e, por isso, um direito de todos os professores. (...) (p.18)</p> <p>O <u>desenvolvimento de competências profissionais</u> exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações problema e na reflexão sobre a atuação profissional. (p.18)</p> <p>PARTE I – O papel profissional dos professores</p> <p>1. A educação escolar e a formação de professores no contexto atual</p> <p>(...) <u>Além de uma formação inicial</u> consistente, é preciso proporcionar aos professores <u>oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional</u> é também intervir em suas reais condições de trabalho. (p.26)</p> <p>(...) não se pode tomar a <u>formação profissional</u> como fator único para o sucesso das aprendizagens que cabe à escola garantir. (...) Tudo parece indicar, portanto, que <u>uma boa formação profissional, aliada a um contexto institucional que favoreça o espírito de equipe, o trabalho em colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável de autonomia profissional e adequadas condições de trabalho</u>, são ingredientes sem os quais não se alcançará a qualidade pretendida na educação – são, na verdade, direitos dos profissionais da educação, principalmente se a meta for a qualidade real. (p.27)</p> <p>2. A situação da formação de professores no Brasil</p> <p>(...) a existência de um total de 225.573 professores sem habilitação para o exercício profissional indica a necessidade de se prever um processo transitório entre a realidade atual e o <u>atendimento às determinações da LDB no que se refere à formação profissional</u> – o que indica oferecer formação em nível médio onde os professores não possuem e alternativas para o caso da formação incompleta no ensino fundamental. (p.38)</p> <p>3. Tendências da formação profissional de professores</p> <p>O <u>processo permanente de desenvolvimento profissional</u> a que <u>todos os educadores têm direito</u> envolve a <u>formação inicial e continuada</u>, sendo que a diferença essencial entre esses dois processos é que <u>a formação continuada ocorre com o professor já no exercício de suas atividades</u>. (p.40)</p> <p>O modelo convencional de <u>formação inicial e continuada dos profissionais</u> da educação vem sendo bastante <u>questionado nos últimos anos, principalmente pela sua ineficácia</u>. (p.40)</p>

<p>(...) as <u>práticas de formação continuada</u> têm se configurado predominantemente em eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras -, que, de modo geral, não correspondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituem num programa articulado e planejado como tal. (p.41)</p> <p>As <u>críticas</u> apontadas neste documento não se aplicam, assim, à <u>formação inicial e continuada</u> como tal, mas ao modelo em que se baseiam esses processos de ensino e aprendizagem de professores. (p.42) Algumas características deste modelo (p.42-43) E, em relação <u>especificamente à formação continuada</u>, as características mais comuns são as que seguem: - cada nova política, projeto ou programa parte da “estaca zero”, desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulados; - não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, como o contexto institucional onde ele ocorre, condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário: a formação é tomada isoladamente; - é tida como apropriada fundamentalmente para professores, e não para os demais profissionais da educação – supervisores, diretores, assessores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral; - não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores; - destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços já conquistados; - não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação do alcance das ações desenvolvidas; - organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola ou a instituição escolar como um todo;- realiza-se fora do local de trabalho, e não na escola, lugar privilegiado de formação em serviço; - é assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente; - utiliza dispositivos de motivação “externa” – pontuação, progressão na carreira, certificados... que, sem dúvida, são importantes, mas não podem “estar no lugar” do compromisso, pessoal e institucional, com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino, a própria aprendizagem dos alunos. (p.44)</p> <p>(...) a <u>formação inicial e continuada</u> que hoje se desenvolve <u>é fruto da história que a produziu</u>. (...) Em curto espaço de tempo há que se consolidar um novo perfil profissional muito diferente do convencional. (...) Quando hoje se discute formação de professores, <u>inicial e continuada</u>, imediatamente coloca-se a <u>questão da formação de formadores de professores</u>. (p.45)</p> <p>A <u>formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação</u> – tem uma história recente no Brasil. (...) De qualquer modo, <u>as práticas de formação continuada vêm se mantendo como uma medida reconhecidamente necessária</u>, embora hoje já seja possível verificar a enorme discrepância entre o volume de recursos humanos e financeiros nelas investidos e os resultados obtidos em relação ao sucesso da aprendizagem dos alunos. (...) Há um conjunto de circunstâncias e escolhas político-administrativas, organizativas e metodológicas que, quando ocorrem, geram dificuldades no campo da formação continuada, onde quer que ela aconteça. (...) Neste âmbito, a falta de articulação entre as instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro (...) a <u>inexistência de tempo previsto na jornada de trabalho e no calendário escolar para a formação em serviço</u> são fatores importantes a se considerar. (p.46)</p> <p>No âmbito das escolas, a <u>formação continuada também tem suas limitações</u>: ou não há tempo previsto na jornada de trabalho que permita ações sistematizadas ou, quando há, muitas vezes o coordenador pedagógico não tem uma formação adequada para ser formador de professores e nem recebe assessoria para realizar esse tipo de trabalho. (...) há ainda as questões metodológicas, que se referem às ações de formação em si. Nesse caso, os problemas avolumam-se, especialmente quando a opção é por modalidades convencionais de formação com elevado número de participantes, como palestras, seminários e grandes cursos concentrados. (...) ao término de eventos com este formato, os professores consideram tudo muito teórico e os formadores dizem que os professores vieram à procura de “receitas”. (p.47)</p> <p>Agregue-se a esse conjunto de questões a falta de condições institucionais das escolas para encaminhar e consolidar as mudanças que se fazem necessárias em decorrência dos processos de formação continuada e se terá algumas respostas para o problema da discrepância entre o volume de recursos investidos e melhor qualidade do ensino e da aprendizagem escolar. (p.48)</p> <p>Em relação ao <u>desenvolvimento profissional</u> não poderia ser diferente: <u>o investimento na formação inicial e continuada de professores merece ser planejado</u> juntamente com as demais medidas que visam melhorar a educação escolar. (p.48)</p> <p>Do ponto de vista do modelo de formação profissional, o que se verifica hoje é uma tendência no sentido de: (...) (p.49)</p> <p>PARTE II – REPENSANDO A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. As dimensões da atuação profissional do professor 2. A natureza da atuação do professor 3. Formação e desenvolvimento profissional permanente <p>Outro tema de presença marcante no debate atual (nacional e internacional) sobre a crise e a <u>reconstrução da identidade de professor é o da dimensão profissional de seu trabalho</u>, sendo a <u>formação parte essencial do processo de profissionalização</u>. (p.61)</p>

	<p>Profissionalismo exige compreensão das questões envolvidas no trabalho, competências para identifica-las e resolve-las (...) Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência profissional, segundo a qual a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor. (...) Competência, como entendida neste documento, refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (p.61)</p> <p>(...) <u>a perspectiva de competência</u> permite realizar a formação prática sem ater-se aos limites do tecnicismo, de modo que o professor aprenda a criar e recriar sua prática, apropriando-se de teorias, métodos, técnicas e recursos didáticos desenvolvidos por outros educadores, sem submeter-se a um receituário, nem a mera aplicação de teorias ou de um repertório de ações prévias e externamente programadas por outros. (p.62)</p> <p>O <u>desenvolvimento profissional tem implicação direta no desenvolvimento</u> da pessoa como ser cultural e político, e vice-versa. (...) Portanto a formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento (...) (p.63)</p> <p>A <u>formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual</u>; nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor. Essa perspectiva leva a afirmar a necessidade de transformar o modo como se dão os diferentes momentos da formação de professores (formação inicial e continuada), <u>para criar um sistema de formação que promova o desenvolvimento profissional</u> (...) (p.64)</p> <p>Além de <u>garantir aos professores em exercício um processo contínuo de formação</u>, é imprescindível que se criem dispositivos de articulação entre o trabalho da instituição formadora e o trabalho das escolas dos sistemas de ensino (...) trabalhar no segmento com formação continuada dos professores em exercício contribui para que as escolas de formação tenham a necessária atualização em relação às questões relevantes, às dificuldades, aos desafios e projetos nos quais estão envolvidas as escolas e as redes de ensino. (p.65)</p> <p>O <u>desenvolvimento profissional permanente</u> requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva (...) (p.66)</p> <p>3.1 Formação inicial</p> <p>Ao analisar os objetivos e conteúdos da <u>formação inicial</u>, é preciso levar em conta as <u>novas demandas da atuação do professor</u>, tanto em relação à função social colocada à escola, quanto relação à necessidade de <u>formar um profissional reflexivo</u>. (p.67)</p> <p>3.2 Formação para titulação de professores em exercício</p> <p>Os <u>programas desenvolvidos com a finalidade de titular professores em exercício</u> estão <u>situados entre a formação inicial e a formação continuada</u>. (...) Não se pode tomar a formação para titulação em serviço como uma formação menor, mais ligeira, restrita em nível técnico e as questões imediatas da docência. (p.70)</p> <p>3.3 Formação continuada</p> <p>A <u>formação continuada</u>, como já foi explicitado, é <u>necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar</u> e faz parte de um <u>processo permanente de desenvolvimento profissional</u> que deve ser assegurado a todos. A <u>formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa</u>, promovendo um processo constante de <u>auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais</u>. (p.70)</p> <p>PARTE III – UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES</p> <p>1. Funções do professor</p> <p>2. Objetivos gerais da formação profissional dos professores</p> <p>- ações de <u>formação inicial e continuada</u> devem <u>garantir condições para que os professores possam desenvolver continuamente as seguintes competências</u>; entre elas: * investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma aprimorá-las; *desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de <u>disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças</u>, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional; * elaborar e <u>desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho</u>, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente (...) (p.82)</p> <p>A própria natureza do trabalho educativo exige que o <u>movimento de contínua construção e reconstrução de conhecimento e de competências profissionais</u>, vivenciado na formação inicial, se <u>prolongue ao longo da carreira de professor</u>.</p> <p>As funções relacionadas a seguir estão em consonância com os artigos 1, 2 e 13 da LDB, que tratam da abrangência, da finalidade e das incumbências hoje atribuídas a todo professor e anunciam uma nova cultura profissional, uma vez que não se restringem exclusivamente a docência. (...) Essas funções delineiam um campo de atuação profissional dos professores, servindo como ponto de partida para a <u>definição das competências necessárias ao exercício da profissão</u>. (p.82)</p> <p>Relação das competências a serem desenvolvidas pelos professores (p. 82, 83 e 84)</p>
--	---

	<p>Não é por outra razão que <u>a proposta de formação expressa neste documento se orienta pelo propósito da construção de competências profissionais</u> – possibilidade de responder adequadamente aos diferentes desafios colocados à atuação do professor. (p.85)</p> <p>3. O conhecimento profissional de professor</p> <p>O <u>conhecimento profissional do professor deve se construir no curso de formação inicial, ampliando-se, depois, nas ações de formação continuada.</u> (p.85)</p> <p>O <u>desenvolvimento das competências</u> necessárias para intervir nas situações complexas com objetividade e coerência exige os conhecimentos relativos aos âmbitos anteriores, mas também um “outro” conhecimento – o conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais – que demanda da formação uma atenção especial. (p.102)</p> <p>4. Metodologia da formação de professores</p> <p>O êxito de propostas de formação que buscam a <u>construção progressiva das competências</u> depende consideravelmente da metodologia utilizada, pois sabe-se dos estreitos vínculos entre o que se aprende e como se aprende. É a metodologia, aqui entendida como modo de organizar as situações didáticas e de orientar a aprendizagem, que possibilita promover uma relação com o conhecimento, com os valores, consoante com a <u>construção de competência profissional.</u> (p.106)</p> <p>Se existe <u>competências básicas imprescindíveis</u>, existe também, do ponto de vista de cada professor em formação, <u>caminhos e distâncias diferentes para alcançá-las.</u> Assim, as diferenças de percurso devem ser consideradas e respeitadas (...) Isso demanda <u>flexibilidade das ações de formação</u>, que não devem ser sempre organizadas da mesma forma, mas de acordo com as necessidades de aprendizagens do professor e as características do que se aprende. (p.107)</p> <p>5. Organização curricular dos cursos de formação de professores</p> <p>A possibilidade de efetivar <u>ações de formação orientadas para o desenvolvimento de competências</u> com a abordagem metodológica apresentada acima depende muito da forma como se organizam os currículos. Não basta estar de acordo com os enunciados das competências (...) é preciso organizar o processo de ensino e aprendizagem em função delas (...) (p.111).</p> <p>(...) <u>organizar a formação em função do desenvolvimento de competências e na perspectiva da resolução de problemas</u> exige que os formadores explicitem a contribuição de suas disciplinas a partir das questões da realidade educativa e das que são postas pelos professores. (p.112)</p> <p>O desafio principal da construção de um <u>plano de formação profissional</u> não é dar lugar a todos os tipos de disciplinas, mas <u>implantar dispositivos de formação que permitam construir, executar e avaliar as competências eleitas.</u> (p.112)</p> <p>6. Organização institucional</p> <p>As <u>instituições voltadas para a formação inicial de professores podem realizar ações de formação continuada</u> destinadas a profissionais das escolas da rede e ações de formação e qualificação de professores leigos em serviço (...) (p.116)</p> <p>7. Avaliação</p> <p>PARTE IV – INDICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E DE AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>1. Formação inicial</p> <p>O <u>avanço no processo de profissionalização dos professores</u> traz a necessidade, conforme aponta a nova LDB, de que a formação inicial seja realizada em nível superior (...) Entretanto, como a formação em nível médio é, e por algum tempo ainda será, uma realidade em muitos lugares do país, estão elencadas separadamente também indicações para uma formação profissional de qualidade em nível médio. (p.123)</p> <p>2. Formação continuada</p> <p>As indicações que seguem partem do princípio de que <u>a formação continuada de professores deve responder tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício.</u> Assim como a formação inicial, deve assegurar o trabalho com conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover continuamente o desenvolvimento de competências (...). <u>A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada</u> que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras. (p.131)</p> <p>- É preciso garantir espaços e tempos reservados na rotina de trabalho na escola (...); - Devem ser previsto um sistema de apoio aos professores iniciantes (...); - <u>Todo programa de formação continuada deve ser definido a partir de:</u> uma análise da realidade na qual pretende incidir; uma avaliação de ações de formação anteriores; novas demandas colocadas, levando-se em conta as orientações do Ministério da Educação, as diretrizes dos Conselhos de Educação e as metas institucionais da própria Secretaria de Educação; - As modalidades de formação devem ser planejadas cuidadosamente (...); - A quantidade de participantes (...); - Ações destinadas a reunir professores de várias escolas; - as ações de formação continuada devem incluir a observação, análise e discussão do trabalho de outros professores (...); - os programas de formação continuada devem utilizar recursos de documentação (...); - a observação da atuação</p>
--	--

	<p>do professor é parte intrínseca do trabalho dos formadores (...); - relativa flexibilidade para adequar-se às necessidades identificadas no percurso do trabalho; - ampliação do horizonte cultural e profissional dos professores (...); - atualização em relação as leis da educação e acompanhamento das políticas educacionais; - sistemática de avaliação criteriosa para os programas de formação continuada (...) (p.132)</p> <p>3. Formação profissional a distância</p> <p>4. Formulação de políticas de formação nas Secretarias de Educação</p> <p>Com o processo de municipalização do ensino, cada vez mais <u>as prefeituras vêm assumindo a responsabilidade pela etapa inicial da educação básica e, conseqüentemente, pela formação continuada dos professores desse segmento.</u> (p.135)</p> <p>Responsabilidades das secretarias de educação e subsídios para o seu cumprimento (p.135 e 136)</p> <p>PARTE V – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PERMANENTE E PROGRESSÃO NA CARREIRA</p> <p>Na discussão sobre formação de professores é central o reconhecimento e a afirmação da <u>importância do atual processo de profissionalização dos professores.</u> Nessa perspectiva, não só a elevação da qualidade e da formação profissional é inadiável como a valorização e a reestruturação da carreira do magistério. (...) Embora, pela sua natureza, este documento não inclua uma especificação detalhada dessas questões, é imprescindível discutir a necessidade de uma <u>relação estreita entre desenvolvimento profissional e progressão na carreira.</u> Atualmente, de modo geral, o empenho dos professores que atuam com responsabilidade e investem no seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira não tem sido devidamente considerado. Os critérios mais comumente utilizados para progressão na carreira independem desse empenho: sobrevalorizam a titulação, os certificados e o tempo de serviço, que vale igual para todos, independentemente da <u>qualidade da atuação e do desenvolvimento de competências profissionais.</u> (p.141)</p> <p>(...) a <u>concepção de desenvolvimento profissional refere-se ao processo contínuo</u> que se inicia com a preparação profissional realizada nos cursos de formação inicial e prossegue, após o ingresso no magistério, ao longo de toda a carreira com o aperfeiçoamento alcançado por meio da experiência, <u>aliada às ações de formação continuada organizadas.</u> (p.142)</p> <p>1. Articulação entre as ações de formação</p> <p>2. Avaliação da atuação profissional</p> <p>(...) hoje raramente a avaliação focaliza o desenvolvimento das competências diretamente relacionadas ao trabalho dos professores. (p.145)</p> <p>O <u>compromisso de contribuir com o desenvolvimento profissional</u> dos professores evidencia a necessidade de se buscar caminhos de instalação de uma cultura de avaliação e responsabilidade (...) instituir processos de avaliação da atuação profissional, capazes de aferir a qualidade efetiva do trabalho do professor (...) (p.146)</p> <p>3. Avaliação dos sistemas de ensino e das práticas de formação</p> <p>4. Progressão na carreira</p> <p>4.1 A estrutura da carreira de magistério</p> <p>4.2 O desenvolvimento profissional como princípio de progressão na carreira</p> <p><u>Tomar o desenvolvimento profissional como princípio para a progressão na carreira</u> significa dar maior peso relativo aos créditos obtidos por meio das <u>avaliações sucessivas da atuação profissional</u> do que àqueles relativos à certificação e ao tempo de serviço. (p.153)</p> <p>Titulação em nível médio e superior</p> <p>Estágio probatório</p> <p>Resultados da avaliação sistemática da atuação profissional</p> <p>Certificação da formação continuada</p> <p>A atribuição de peso para a progressão na carreira dada aos certificados que atestam a participação em <u>ações de formação continuada</u> não deve reduzir-se apenas à identificação da frequência, mas ater-se principalmente à <u>qualidade da avaliação promovida.</u> É preciso que essa <u>avaliação explicita o que o professor aprendeu e em que medida esse aprendizado contribui para o aperfeiçoamento da sua atuação.</u> (p.154)</p>
Educação Infantil (ou atendimento das crianças de 0 a 6 anos)	<p>(...) Toda aprendizagem tem um desdobramento possível para as crianças muito pequenas. (p.25)</p> <p>Nas creches e demais escolas de educação infantil, sequer há dados a respeito da aprendizagem dos alunos – mas sabe-se que a situação não é muito diferente. (p.26)</p> <p>Implica ter como objetivo da educação escolar o desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser humano (...) Essa questão vem sendo muito trabalhada no âmbito da educação infantil. (p.54)</p>

Parecer CNE / CP / 009 / 2001, de 08 de maio. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Expressão/assunto	Unidade de registro
Formação (ou outras expressões como: treinamento, capacitação)	<p>Este documento, incorporando elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes (...) (p.04)</p> <p>Como toda proposta em educação, ela não parte do zero mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior. Ela busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e <u>diretrizes para uma política de formação de professores</u>, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos. (p.06)</p> <p>1. A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: sinalizando o futuro e traçando diretrizes inovadoras</p> <p>O marco político-institucional desse processo foi a LDBEN. (p.07)</p> <p>1.2 Reforma curricular: um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica</p> <p>(...) Além disso, as <u>transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada</u>, exigem das pessoas novas aprendizagens, <u>não somente no período de formação, mas ao longo da vida</u>. (p.09)</p> <p>Com <u>relação ao mundo do trabalho</u>, sabe-se que um dos fatores de produção decisivo passa a ser o conhecimento e o controle do meio técnico-científico-informacional, reorganizando o poder advindo da posse do capital, da terra ou da mão-de-obra. O fato de <u>o conhecimento ter passado a ser um dos recursos fundamentais</u> tende a criar novas dinâmicas sociais e econômicas, e também novas políticas, o que pressupõe que a <u>formação deva ser complementada ao longo da vida, o que exige formação continuada</u>. (p.09)</p> <p>As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas <u>impõem a revisão da formação docente em vigor</u> na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento de <u>disposição para atualização constante</u> de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se <u>necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores</u>, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, <u>os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor</u>, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a <u>indispensável preparação profissional</u>. (p.11)</p> <p>3. QUESTÕES A SEREM ENFRENTADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>3.1 No campo institucional</p> <p>3.1.1 Segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica</p> <p>- desarticulação na formação de professores/ busca de um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas (p.17)</p> <p>3.1.2 Submissão da proposta pedagógica à organização institucional</p> <p>3.1.3 Isolamento das escolas de formação</p> <p>3.1.4 Distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica</p> <p>3.2 No campo curricular</p> <p>3.2.1 Desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação</p> <p>3.2.2 Tratamento inadequado dos conteúdos</p> <p>3.2.3 Falta de oportunidades para desenvolvimento cultural</p> <p>3.2.4 Tratamento restrito da atuação profissional</p> <p>3.2.5 Concepção restrita de prática</p> <p>3.2.6 Inadequação do tratamento da pesquisa</p> <p>3.2.7 Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações</p> <p>3.2.8 Desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica</p>

	<p>3.2.9 Desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica</p> <p>II – VOTO DA RELATORIA</p> <p>1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA UMA REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>1.1 A <u>concepção de competência</u> é nuclear na orientação do curso de formação de professores</p> <p>(...) <u>Atuar com profissionalismo</u> exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão. (p.29)</p> <p>1.2 É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor</p> <p>1.2.1 A simetria invertida</p> <p>- o professor já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar/ sua experiência como aluno é constitutiva do papel que exercerá. (p.30)</p> <p>1.2.2 Concepção de aprendizagem</p> <p>- relação entre competências e conhecimentos (p.31)</p> <p>1.2.3 Concepção de conteúdo</p> <p>Os conteúdos definidos para um <u>currículo de formação profissional</u> e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências (p.33)</p> <p>1.3 A pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor</p> <p>2. DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>2.1 Concepção, desenvolvimento e abrangência</p> <p>2.1.1 A formação deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica (p.37)</p> <p>2.1.2 O desenvolvimento das competências exige que a formação contemple os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor.</p> <p>2.1.3 A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por e ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade</p> <p>2.1.4 Os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas.</p> <p>2.1.5 A avaliação deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira. (p.40)</p> <p>2.2 <u>Competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica</u></p> <p>2.2.1 Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática</p> <p>2.2.2 Competências referentes à compreensão do papel social da escola</p> <p>2.2.3 Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar</p> <p>2.2.4 Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico</p> <p>2.2.5 Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica</p> <p>2.2.6 <u>Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional</u> (p.44)</p> <p>2.3 Conhecimentos para o desenvolvimento profissional</p> <p>2.3.1 Cultura geral e profissional</p> <p>2.3.2 Conhecimento sobre criança, jovens e adultos</p> <p>2.3.3 Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação</p> <p>2.3.4 Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino</p> <p>2.3.5 Conhecimento pedagógico</p> <p>2.3.6 Conhecimento advindo da experiência</p> <p>2.4 Organização institucional da formação de professores</p> <p>2.5 Avaliação da formação de professores para a educação básica</p> <p>3. DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR</p> <p>A <u>perspectiva de formação profissional</u> apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: <u>em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência</u></p>
--	---

	<p><u>inicial o conjunto das competências</u> que se quer que o professor constitua no curso. (p.51)</p> <p>3.1 Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional</p> <p>3.2 Eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional</p> <p>3.3 Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade</p> <p>3.4 O eixo que articula a formação comum e a formação específica</p> <p>Um dos grandes desafios da formação de professores é a <u>constituição de competências comuns</u> aos professores da educação básica e ao mesmo tempo o atendimento às especificidades do trabalho educativo com as diferentes etapas da escolaridade nas quais esses professores vão atuar. (p.55)</p> <p>3.5 Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa.</p> <p>3.6 Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas</p>
Formação inicial e continuada	<p>Importa destacar que, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a <u>melhoria da qualificação profissional dos professores</u> vai depender também de políticas que objetivem: - fortalecer... - <u>estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo</u> para todos os professores do sistema educacional; - fortalecer... - melhorar... - formular... - estabelecer níveis de remuneração condigna - definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional. (p.05)</p> <p>1. A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>1.2 Reforma curricular: um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica</p> <p>A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como <u>parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida</u>". (p.11)</p> <p>2. SUPORTE LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>As inovações que a LDBEN introduz nesse Artigo (13) constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores (...) (p.12)</p> <p>Do ponto de vista legal, os <u>objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de formação ou continuada de professores devem tomar como referência: os Artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36 da mesma LDBEN</u>, bem como as normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação. (p.13)</p> <p>3. DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR</p> <p>3.6 Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas</p> <p>É ainda no momento de definição da estrutura institucional e curricular do curso que caberá a <u>concepção de um sistema de oferta de formação continuada</u> que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras. (p.58)</p>
Desenvolvimento profissional Desenvolvimento de competências	<p>(...) além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas que objetivem: (...) <u>estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo</u> para todos os professores do sistema educacional (...) (p.5)</p> <p>A proposta inclui a <u>discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional</u> que se espera promover nessa formação (...) (p.6)</p> <p>1. PRINCÍPIOS ORIENTADORES PARA UMA REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>1.2 É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.</p> <p>1.2.3 Concepção de conteúdo</p> <p>Os conteúdos definidos para um <u>currículo de formação profissional</u> e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências (p.33)</p> <p>1.2.4 <u>Concepção de avaliação</u></p> <p>Quando a <u>perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação</u> destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem, também, a finalidade de <u>certificar sua formação profissional</u>. Não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas ajudar cada aluno a identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. (...) Tendo a atuação do professor natureza complexa, avaliar as competências no processo de formação é, da mesma forma, uma tarefa complexa. (...) o que se pretende avaliar não é só o conhecimento adquirido, mas a capacidade de acioná-lo e de buscar outros para realizar o que é proposto. Portanto, os instrumentos de avaliação só cumprem com sua finalidade se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos. (...) Dentre os instrumentos para avaliar competências profissionais está o <u>estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação</u>. (p.33)</p>

	<p>2. DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>2.1 Concepção, desenvolvimento e abrangência</p> <p>2.1.1 A formação deve garantir os conhecimentos da escolaridade básica (p.37)</p> <p>O <u>desenvolvimento das competências</u> profissionais do professor pressupõe que os estudantes dos cursos de formação docente tenham construído os conhecimentos e <u>desenvolvido as competências previstas para a conclusão da escolaridade básica.</u> (p.37)</p> <p><u>O desenvolvimento das competências exige que a formação contemple os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor: A atuação profissional</u> do professor define os diferentes âmbitos que <u>subsidiem o desenvolvimento das competências</u> mencionadas no item 2.3 deste documento e que incluem cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conteúdos das áreas de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência. Esses âmbitos estão intimamente relacionados entre si e não exclusivamente vinculados a uma ou outra área/disciplina. (p.38)</p> <p>2.1.5 A <u>avaliação</u> deve ter como finalidades a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação de profissionais com condições de iniciar a carreira.</p> <p>Tomando-se como <u>princípio o desenvolvimento de competências para a atividade profissional, é importante colocar o foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional.</u> (p.40)</p> <p>2.2 Competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica</p> <p>O <u>conjunto de competências</u> ora apresentado pontua demandas importantes, oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e diretrizes curriculares nacionais, mas não pretende esgotar tudo o que uma escola de formação pode oferecer aos seus alunos. Elas devem ser complementadas e contextualizadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação: Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática (...) Competências referentes à compreensão do papel social da escola (...) Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar (...) Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico (...) Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica (...) <u>Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional:</u> a) Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional; b) Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente; c) Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica. (p. 44)</p> <p>2.3 Conhecimentos para o desenvolvimento profissional.</p> <p>A <u>definição dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento profissional origina-se na identificação dos requisitos impostos para a constituição das competências.</u> Desse modo, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, requer a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que envolve tanto questões culturais, sociais, econômicas, como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. (p.44)</p> <p>2.3.6 <u>Conhecimento advindo da experiência</u></p> <p>(...) A <u>competência profissional</u> do professor é, justamente, sua <u>capacidade de criar soluções</u> apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta. (p.49)</p> <p>O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8o. da LDB, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de <u>certificação de competência</u> dos professores de educação básica. (P. 51)</p>
Educação Infantil (ou atendimento das crianças de 0 a 6 anos)	<p>1. A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: sinalizando o futuro e traçando diretrizes inovadoras</p> <p>Entre as mudanças importantes promovidas pela nova LDBEN, vale destacar: (a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada (...) (p.08)</p> <p>1.2 Reforma curricular: um instrumento para transformar em realidade as propostas da educação básica</p> <p>No que se refere à faixa etária de zero a seis anos, considerando a diferença entre creche e pré-escolar, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante favorecer a</p>

	<p>construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo. (p.10)</p> <p>2. SUPORTE LEGAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>Merecem nota alguns pontos desses dois Artigos (62 e 63 LDB): (a) a definição de todas as licenciaturas como plenas; (b) a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), meta que será reafirmada nas disposições transitórias da lei, como se verá mais adiante; (c) a abertura de uma alternativa para essa formação em Curso Normal Superior. (p.14)</p>
--	---

APENDICE B – QUADROS DAS UNIDADES DE REGISTRO: DOCUMENTOS DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Política Nacional de Educação Infantil – 1994

Expressão/assunto	Unidade de registro
Formação (ou outras expressões como: treinamento, capacitação)	<p>Expansão sem investimento: Particularmente grave é a <u>desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais que atuam na área</u>, especialmente na creche. Um número significativo dos que trabalham na Educação Infantil sequer completou a escolaridade fundamental. (p.06)</p> <p>- A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional. - A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento. - Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos. (p.09)</p> <p>Formação entendida como direito</p>
Formação inicial e continuada	<p>2.DIRETRIZES GERAIS</p> <p>2.1 Diretrizes Pedagógicas</p> <p>2.2 Diretrizes para uma política de recursos humanos: Esta concepção de Educação Infantil (...), exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como um profissional. Isto implica que lhe devem ser <u>asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada</u> condizentes com seu papel profissional.</p> <p>3- OBJETIVOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL:</p> <p>1- expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos;</p> <p>2- fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil definida neste documento.</p> <p>3- promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.</p> <p>Dentre as ações prioritárias:</p> <p>- Promoção da formação e valorização dos profissionais de educação infantil</p> <p>A implementação das diretrizes relativas à <u>política de recursos humanos</u> engajados na educação infantil exigirá acordos e compromissos de co-responsabilidade dos diversos órgãos que atuam na área. Faz-se necessário intensificar <u>ações voltadas para a estruturação de processos de formação inicial e continuada dos profissionais de educação infantil</u>. Isto exige a articulação, coordenada pelo MEC - através das Secretarias de Educação Fundamental (SEF) e de Ensino Superior (SESU) - entre as instâncias que prestam esse serviço, as agências formadoras e as representações desses profissionais. É fundamental o envolvimento das universidades nesse processo, especialmente por sua atuação na formação de formadores e na pesquisa e desenvolvimento na área. Constitui prioridade o investimento, a curto prazo, na <u>criação de cursos emergenciais, sem prejuízo da qualidade, destinados aos profissionais não habilitados que atuam nas creches e pré-escolas</u>. Ações nesse sentido serão apoiadas e incentivadas pelo Ministério. (p.11)</p> <p>- Incentivo à produção e divulgação de conhecimentos na área de educação infantil</p> <p>Os conhecimentos que fundamentam a atuação na área de educação infantil têm tido desenvolvimento acelerado neste século. A <u>pesquisa nacional, entretanto, ainda tem escopo reduzido</u>, necessitando apoio por parte dos órgãos de fomento, tanto da união, quanto das outras instâncias governamentais. (p.12)</p>
Educação Infantil (ou atendimento das crianças de 0 a 6 anos)	<p>MEC reafirma o reconhecimento de que a Educação Infantil, destinada às crianças de zero a seis anos, é a primeira etapa da educação Infantil. CF/ 1988 marco decisivo na afirmação dos Direitos das crianças. Contrapartida do dever do Estado em assegurar seu cumprimento. (...) No entanto, entre o patamar jurídico e a prática no campo das políticas sociais e, especificamente, educacionais, existe uma grande distância. (p.04)</p> <p>Em ambos os Projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estão tramitando no congresso Nacional, a Educação Infantil está contemplada com o devido destaque. O Projeto N. 1.258-C, de 1988, consagra um capítulo sobre a Educação Infantil, caracterizando-a como primeira etapa da educação básica. Amplamente discutido no âmbito da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, com a participação de pessoas, órgãos públicos e organizações não governamentais, o texto sobre a Educação Infantil que consta daquela proposição legal expressa o consenso sobre a questão. (p.05)</p> <p>A demanda por Creches e Pré-Escolas, bem como a resposta dos Sistemas de Ensino são fenômenos comuns a diversos países. Vários fatores contribuem para a expansão da educação infantil no mundo, entre os quais se destacam o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança, a participação crescente da mulher na força de trabalho extradomiciliar, a consciência social sobre o significado da infância e o reconhecimento, por parte da sociedade, sobre o direito da criança à educação, em seus primeiros anos de vida. (p.04)</p>

	<p>A Educação Infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento. (p.05)</p> <p>Esfera que a Ed. Inf. mais tem se desenvolvido: municipal</p> <p>A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico; pertence a uma família, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca, o que lhe confere a condição de ser humano único, de indivíduo. A criança tem na família - biológica ou não - um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (p.07)</p> <p>As particularidades desta etapa de desenvolvimento exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família. (p.08)</p> <p>Implementação de uma proposta pedagógica pautadas nessas diretrizes exige que o educador tenha uma intenção pedagógica.</p> <p>MEC como coordenador das ações de implementação das ações prioritárias. (p.10)</p>
--	---

Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil – 1994

Expressão/assunto	Unidade de registro
<p>Formação (ou outras expressões como: treinamento, capacitação)</p> <p>Formação inicial e continuada</p>	<p>II – Diretrizes para a Política Nacional de Formação dos Profissionais da educação Infantil: Necessidade de que o MEC assuma como diretrizes políticas suas: 1- Entendimento de <u>formação como direito. Formação e profissionalização passam a ser indissociáveis (...)</u>. 4- Explicitação das fontes de financiamento disponíveis – para a educação infantil e para a formação de seus profissionais (...) 7 – <u>Superação do caráter emergencial e episódico das estratégias de formação dos profissionais que estão em serviço, o que supõe <u>formação permanente destes profissionais</u>, aliada a uma política que articule, a médio prazo, a formação com a carreira, oferecendo alternativas de formação (cursos, seminários, encontros) (...)</u>. 8- (...) <u>superar o divórcio ou a fragmentação entre formação e profissionalização (...)</u>. 15- Articulação da política de formação dos profissionais da educação infantil à política nacional de leitura e projetos culturais (...). (p. 73 a 76)</p> <p>VI- Considerações finais: Unidade no objetivo de uma política pública, pode ser formulado numa direção dupla: 1) concretização do direito das crianças a uma educação infantil de qualidade; 2) concretização do <u>direito das profissionais da educação infantil a processos de formação</u> que lhes assegure os conhecimentos teórico – práticos para essa ação de qualidade nas creches e pré-escolas, e que <u>redundem em avanço na escolaridade e em seu progresso na carreira</u>. (p.81)</p>
<p>Educação Infantil (ou atendimento das crianças de 0 a 6 anos)</p>	<p>I- Princípios e bases que fundamentam as diretrizes e recomendações: 1- Direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação infantil de qualidade. 2- Autonomia dos Municípios e Estados na formulação de políticas de educação infantil e no seu gerenciamento. 3- Conceito de criança cidadã, como sujeito histórico criador da cultura. 4- Pluralidade de opções teóricas e alternativas práticas possíveis, buscando garantir qualidade do trabalho para as crianças e para os adultos que com elas atuam. 5- <u>As bases contidas na “Política de Educação Infantil” (MEC/SEF/COEDI, 1993) devem permear a política de formação dos profissionais, concebendo a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.</u> 6 – Concepção de educação como trabalho humano, produto das relações sociais e historicamente produzidos. 7- Superação da dicotomia educação/assistência compreendendo que a educação infantil tem um duplo objetivo de educar-cuidar, dois lados inerentes à ação dos seus profissionais. 8- Definição do eixo das propostas pedagógicas de formação dos profissionais da educação infantil. (p.72 e 73)</p> <p>(...) não se pode perder de vista a necessidade de aprofundar as especificidades do trabalho com diferentes grupos etário e de desenvolvimento dentre as crianças de 0 a 6 anos. (p.80)</p> <p>A atual política de educação infantil aponta para o surgimento de um novo profissional (p.81)</p>

Política Nacional de Educação Infantil – 2006

Expressão/assunto	Unidade de registro
Formação (ou outras expressões como: treinamento, capacitação)	Colocar em pauta em todos os momentos de formação (seminários, Rede Nacional de Formação Continuada, encontros regionais, etc.) a proposta pedagógica e seus processos de elaboração, implementação e avaliação. (p.23)
Formação inicial e continuada Formação em serviço	<p>Essa nova dimensão da Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. Dessa maneira, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em “nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.</p> <p>Desde sua promulgação, a LDB vem sendo regulamentada por diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (vide anexo 2), pelas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais e pelas normas estabelecidas pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. (p.11)</p> <p>Dentre as Diretrizes: <u>A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil</u> são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a <u>inclusão nos planos de cargos e salários do magistério</u>. Os sistemas de ensino devem assegurar a valorização de funcionários não-docentes (entende-se por não docentes todos os funcionários da educação que não atuam em salas de atividades com as crianças) que atuam nas instituições de Educação Infantil, promovendo sua participação em <u>programas de formação inicial e continuada</u>. (p.18)</p> <p>Dentre os objetivos: Assegurar a valorização das professoras e professores de Educação Infantil, promovendo sua participação em <u>Programas de Formação Inicial para professores em exercício</u>, garantindo, nas redes públicas, a <u>inclusão nos planos de cargos e salários do magistério</u>. Garantir a <u>valorização das professoras e professores da Educação Infantil por meio de formação inicial e continuada</u> e sua inclusão nos planos de carreira do magistério. Garantir, <u>nos programas de formação continuada</u> para professoras e professores de Educação Infantil, os conhecimentos específicos da área de Educação Especial, necessários para a inclusão, nas instituições de Educação Infantil, de alunos com necessidades educacionais especiais. Garantir a inclusão dos professores de Educação Infantil nos planos de cargos e salários do magistério. (p.20)</p> <p>Dentre as metas: Admitir somente novos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade Normal. Formar em nível médio, modalidade Normal, todos os professores em exercício na Educação Infantil que não possuam a formação mínima exigida por lei. Extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias ou na secretaria de Educação e que exercem funções docentes. Colocar em execução <u>programa de formação em serviço</u>, em cada município ou por grupos de município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como para a formação dos funcionários não-docentes. (p.22)</p> <p>Dentre as estratégias: - Apoiar técnica e pedagogicamente a construção de políticas municipais de Educação Infantil, envolvendo a formação de equipes técnicas. - Estabelecer parcerias com órgãos governamentais e não-governamentais. Incluir a Educação Infantil – creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos) – no sistema de financiamento da Educação Básica, garantindo a inclusão da responsabilidade orçamentária da União para a manutenção e a continuidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos. - Colocar em todos os momentos de formação (seminários, Rede Nacional de Formação Continuada, encontros regionais, etc.) a proposta e seus processos de elaboração, implementação e avaliação. - Apoiar tecnicamente os estados, os <u>municípios</u> e o Distrito Federal para que <u>promovam a formação inicial dos professores em exercício</u> na Educação Infantil que não possuem a formação mínima exigida por lei. - Implementar o programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil (Proinfantil), incentivando a participação dos estados, dos municípios e dos docentes. - Colaborar para que a especificidade da Educação Infantil esteja assegurada no <u>Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação</u>. - Implementar a Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica. - Apoiar técnica e financeiramente as secretarias estaduais e municipais de Educação na <u>promoção de programas de formação continuada</u>. (p.26)</p>
Educação Infantil (ou atendimento das crianças de 0 a 6 anos)	Ao Estado, portanto, compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família. Em sua breve existência, a educação das crianças de 0 a 6 anos, como um direito, vem conquistando cada vez mais afirmação social, prestígio político e presença permanente no quadro educacional brasileiro. Em razão de sua importância no processo de

	<p>constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino. No entanto, a integração das instituições de Educação Infantil ao sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente <u>dotação orçamentária</u>. Embora a Educação Infantil não seja etapa obrigatória e sim direito da criança, opção da família e dever do Estado, o número de matrículas vem aumentando gradativamente. (p.5)</p> <p>A inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, no entanto, não pode ser efetivada sem que sejam consideradas as especificidades da faixa etária, bem como a necessidade primordial de articulação entre essas duas etapas da Educação Básica. (p.6)</p> <p>A <u>prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa</u>, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (p.7)</p> <p>Concepção de criança = Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (p.8)</p> <p>Articular a Educação Infantil com o Ensino Fundamental, de forma que se evite o impacto da passagem de um período para o outro em respeito às culturas infantis e garantindo uma política de temporalidade da infância.</p>
--	--