

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A Visão de Professoras de um CEI da Cidade de São Paulo

VALQUIRIA REGINA FAGUNDES

SÃO PAULO

2014

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

VALQUIRIA REGINA FAGUNDES

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A Visão de Professoras de um CEI da Cidade de São Paulo

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roberta Stangherlim.

SÃO PAULO

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Universidade Nove de Julho

Fagundes, Valquiria Regina.

A Docência na Educação Infantil: A visão de Professoras de um CEI da Cidade de São Paulo / Valquiria Regina Fagundes. 2014.

164 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2014.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Roberta Stangherlim.

1. Docência. 2. Educação infantil. 3. Formação de professores.
4. Infância.

I. Stangherlim, Roberta. II. Título

CDU 37

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Visão de Professoras de um CEI da Cidade de São Paulo

VALQUIRIA REGINA FAGUNDES

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora como requisito para o processo de obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof^ª. Dr^ª. Roberta Stangherlim (Orientadora – Uninove)

Examinador: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos (Uninove)

Examinador: Prof^ª. Dr^ª. Suely Amaral Mello (Unesp – Marília/SP)

Suplente: Prof^ª. Dr^ª. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (Uninove)

São Paulo, 28 de março de 2014.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi constituído em uma trajetória na qual tive a oportunidade de contar com suporte de pessoas que assumem um papel singular em minha vida e que compartilharam dessa caminhada sem as quais não seria possível completar esse percurso. Desse modo, meus agradecimentos.

Para Pedro Enrique Pinto Cueto, companheiro, parceiro, cúmplice que esteve presente em todos os momentos. A convivência contigo possibilitou leveza nos momentos mais difíceis, seu apoio foi fundamental, essa conquista é nossa.

Ao apoio do meu pai, Walter Fagundes, que respeitou os momentos de ausência e impulsionou-me a seguir em frente.

Ao universo que conspirou e possibilitou o encontro com a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Roberta Stangherlim, que durante todo o percurso orientou-me com profissionalismo, respeito e amorosidade. Sem a sua parceria não seria possível essa conquista.

Às amigas parceiras Maria Aparecida da Silva, Cirena Calixto da Silva e Francisca Nunes Rodrigues pela humanidade e solidariedade durante todo o percurso. A o amigo Geoacton da Silva pelo apoio e cumplicidade.

Aos coordenadores, professores e secretárias do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho UNINOVE (PROGEPE) pela oportunidade.

À Prof^a. Dr^a. Suely Amaral Mello, Prof^a. Dr^a. Lígia de Carvalho Abões Vercelli e ao Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos, que contribuíram para o aprofundamento e o realinhamento conceitual necessários para a pesquisa científica.

À Prof^a. Dr^a Olgair Gomes Garcia, mestra inesquecível que se tornou referencia em minha trajetória profissional e intelectual. Seu olhar e apoio foram fundamentais nessa caminhada, sem sua contribuição não seria possível.

À Estefânia Nazário pelas leituras preliminares e ao Ravi Macario pela revisão ortogramatical-normativa.

Às professoras, à coordenadora e ao diretor do CEI que gentilmente se disponibilizaram a participar deste estudo.

“[...] ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Neste estudo buscou-se analisar a compreensão que professoras da educação infantil (do segmento de 0 a 3 anos) têm a respeito da sua formação inicial e continuada e de seu exercício docente. O referencial teórico fundamenta-se em autores que defendem uma concepção de educação reflexivo-crítica e uma concepção de infância e de educação infantil pautadas na perspectiva sócio-histórica. O Universo da pesquisa abrangeu um CEI da rede municipal de ensino, localizado na região sul da cidade de São Paulo, e dela participaram a coordenadora pedagógica e 14 professoras. Para levantamento dos dados foram realizados procedimentos de análise documental, preenchimento de questionário com roteiro semiestruturado e registro de observações do cotidiano escolar elaborado pela pesquisadora que também atuava como professora da unidade. Ressalta-se que o foco do registro das observações – feitas pela pesquisadora em momentos coletivos como, por exemplo, nos encontros de formação da JEIF – foram as falas, os diálogos, gestos e comportamentos das professoras sobre o que pensam e sobre o que praticam com relação aos seguintes temas: rotina da prática educativa na educação infantil, autonomia das crianças e compromisso com o exercício docente na educação infantil. As análises sobre a formação docente foram realizadas a partir da reflexão dos impactos da reforma militar da década 1960 no sistema de ensino e as suas implicações e permanência no atual sistema de ensino brasileiro. Os resultados revelam que, na avaliação das professoras, as propostas de formação dos cursos de graduação realizados não favoreceram a relação teoria e prática; e que as professoras concebem a sua prática relacionada à desvalorização do exercício docente na educação infantil por parte da comunidade e da sociedade em geral, especialmente quando se atrela esse trabalho à visão assistencialista ligada ao mero cuidado com a higienização e alimentação das crianças.

Palavras-chave: *Docência; Educação Infantil; Formação de Professores; Infância.*

ABSTRACT

This study searches to analyse the comprehension the child education teacher (from the 0 to 3 year-old segment) have regarding their initial and continued formation, and their teaching activity. The theoretic reference is based on authors who defend a critical-reflexive concept of education and a childhood and children education concept which lays on the social-historical perspective. The research Universe gathers facts of a CEI (Child Education Center) from São Paulo public educational system, located in the south zone of the city; participants were the pedagogical coordinator and 14 teachers. In order to raise facts, procedures such as document analysis, filling out of a semistructured guided questionnaire and registering of daily basis school procedure notes, elaborated by the researcher who also taught at the CEI, were carried out. It is to be highlighted that the focus of the information registering – carried out by the researcher in collective situations such as the JEIF (Integral Special Formation Journey) encounters – were the speeches, dialogues, gestures and behavior of the teachers about what they think and practice regarding the following topics: child education practice routine, autonomy of the children and compromising with child education teaching. The analysis on teaching formation was made based on the thinking of the impacts of the 1960s educational system military reformation and its lingering implications on the current Brazilian educational system. The results reveal that, according to the teachers' evaluation, the proposal on formation of graduation courses did not favor the theory-practice relation; and that the teachers conceive their practice in a manner that is associated with the devalorization of the teaching in child education by community and society in general, especially when the activity is attached to the assistencialist vision linked with the mere care about hygiene and feeding the children.

Keywords: *Teaching; Child Education; Teacher Formation; Childhood.*

LISTA DE SIGLAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

AIC – Agente Institucional e a Criança

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BBI – Brinquedos e Brincadeiras Infantis

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNDE – Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico

CADE – Conselho Administrativo de Defesa Econômica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ – Custo Aluno Qualidade

CASMU – Comissão de Assistência Social Municipal

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEI – Centros de Educação Infantil

CET – Centros de Educação Tecnológica

CEUs – Centros Educacionais Unificados

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DOU – Diário Oficial da União

DRE – Diretoria Regional de Educação

DSS – Divisão de Serviço Social

ECA – Escola de Comunicação e Artes

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEUU – Estados Unidos da América

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESG – Escola Superior de Guerra

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GT – Grupo de Trabalho

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituto de Estudos Políticos e Sociais

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

JEA – Jornada Especial Ampliada

JEI – Jornada Especial Integral

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONG – Organização Não Governamental

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDI – Professor de Desenvolvimento Infantil

PDI's – Professor de Desenvolvimento Infantil

PEA – Projeto Especial de Ação

PIB – Produto Interno Bruto

PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPADI – Projeto de Profissionalização dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil

PPPs – Parcerias Público-Privado

PROGEPE – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Pedagógicas

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

PTRF – Programa de Transferência de Recursos Financeiros

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

SAS – Secretaria de Assistência Social

SE – Secretaria de Educação

SEBES – Secretaria de Bem-Estar Social

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMESP – Secretaria Municipal de Educação

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas,

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I	
1. A FORMAÇÃO DOCENTE E AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DA DITADURA MILITAR AOS NOSSOS TEMPOS.....	38
1.1 A DITADURA MILITAR E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	40
1.2 O Contexto Histórico: Golpe de 1964 e Criação do IPES/IBAD.....	40
1.2.1 O Acordo MEC/USAID	45
1.2.2 A “Modernização” dos Militares e a Influência das Instituições Internacionais na Política Educacional.....	55
1.2.3 A Transição Democrática e as Permanências na Nova LDB.....	51
1.3 A Reforma do Estado e os Impactos no Ensino Superior.....	56
1.3.1 “Nova República”, o Governo Collor e o Neoliberalismo: Precarização Social.....	57
1.3.2 As Políticas Educacionais do Governo Collor.....	59
1.3.3 FHC, Paulo Renato e a Expansão da Rede Privada para o Ensino Superior.....	62
1.3.4 FHC e a Questão Educacional.....	64
1.3.5 Lula e o PT no Avanço das Políticas Educacionais Privativas	66
CAPÍTULO II	
2. A FORMAÇÃO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
2.1 Das Escolas Normais ao Curso de Pedagogia: Formação de Conteúdos e Dualidade.....	73
2.2 A Consolidação e Ampliação da Produtividade na Educação.....	80

2.3 A Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996 e as Alterações na Formação Docente....	85
2.4 Educação Infantil: Concepção de Infância	90
2.5 Educação Infantil: Política Pública	95
2.6 A Estrutura e a Política para Educação Infantil no Município de São Paulo.....	99
2.7 De Auxiliar de Educação a Professor de Educação Infantil.....	101
 CAPÍTULO III	
3. EDUCAÇÃO INFANTIL ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO	
DOCENTE.....	107
3.1 Aspectos Significativos da Formação Inicial e Continuada.....	113
3.2 Docentes e a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)	118
3.3 O Papel Docente na Educação Infantil.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	140
ANEXOS.....	147

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Ser negra, filha de pais oriundos da classe trabalhadora e professora de educação infantil na rede pública da cidade de São Paulo é condição subjetiva e objetiva de minha trajetória de vida. Tal condição está intrinsecamente relacionada ao contexto sócio-histórico excludente de quem nasce, cresce e se torna adulto na periferia de uma metrópole que reproduz desigualdades sociais e econômicas geradoras de injustiças. Dimensões que se revelam fundamentais no desenvolvimento de minha consciência social e de cidadania.

Para uma maior compreensão de minha trajetória profissional, intelectual e de meu interesse pela formação de professores de educação infantil, apresento uma síntese sobre a minha infância, a relação que tive com a escola e minha participação no movimento social.

Como criança pequena, minha relação com o mundo foi marcada por vivências sociais importantes, a rua se constituía como extensão do quintal da minha casa, espaço ideal para a descoberta e criação. Tenho boas recordações em especial das brincadeiras. A escuridão nunca me amedrontou, era no período noturno que a interação e socialização com meus pares e os adultos se dava de forma significativa. Ocupávamos a rua por meio das cantigas de roda; além da apropriação da cultura popular, aos poucos se ampliava o meu repertório linguístico. O chão se configurava em cenário perfeito para construção de rios e riachos explorados por bonecos de plástico. O simples sabugo de milho se transformava em bonecas e o pedaço de madeira em utensílios da casinha imaginária. Brincava com a ventania quando a simples sacola plástica amarrada por um fio de linha se convertia em um lindo balão percorrendo o mundo. Às vezes, corria livremente na chuva para sentir a água banhar meu corpo e brincar com o barro. Adorava jogar amarelinha, brincar de esconde-esconde, mãe-da-rua, queimada, andar de carrinho de rolimã, jogar pedrinha, pular corda, desvendar a trilha do parque florestal próximo da minha residência etc. Foram vivências importantes que marcaram de forma significativa a minha infância.

O resgate de minha infância permite refletir sobre a criança na sua interação com o mundo, o que possibilita a ela estabelecer uma nova situação singular na sociedade em que está inserida. Para Souza (2007, p. 132), por meio de sua interação social “a criança aprende o que há na cultura, portanto, sua apreensão inicial é externa, entre ela e o mundo. Posteriormente, essa apreensão do externo se organiza, criando condições para o complexo processo de interiorização e reprodução das singularidades humanas.”

No entanto, aos sete anos de idade, tendo ingressado na escola, percebi que o ambiente escolar se configura como algo extremamente medonho, não compreendia porque deveria permanecer, durante quatro horas, sentada em silêncio e enfileirada ouvindo a professora; nada fazia sentido. Os autores eram apresentados como portadores de verdades absolutas, bastava copiar na íntegra os textos para obter notas 7 e 8, médias consideradas razoáveis para uma criança da periferia. A escola ofereceu-me lentes ultrapassadas, e apesar de ter olhos saudáveis, durante boa parte da minha trajetória escolar vivi como quem sofre de miopia.

No início da adolescência, não compreendia por que a estrutura escolar era tão rígida e não proporcionava o desenvolvimento de minha autonomia. Porém, como uma “boa” aluna, continuei obedecendo a regra estabelecida que me silenciava e transformava-me em copista. Foi assim que o ambiente escolar se materializou de forma alienante. No decorrer dos anos, meus questionamentos ganharam outras proporções, pois fui percebendo o caráter autoritário da estrutura escolar. Assim, a contestação crítica foi-se constituindo no instrumento fundamental de resistência ao que acontecia na escola. Afinal, “(...) ensinar não é **transmitir conhecimento**, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção.” (FEIRE, 1996, p. 25 grifo do autor). Concordando com essa concepção, entendo que a escola precisa se estruturar a partir da compreensão da educação como mediação da prática social, estabelecendo-se como espaço de oportunidade para a produção do conhecimento.

Na juventude, por meio de minha participação no movimento social, foi possível refletir sobre o contexto socioeconômico em que estava inserida. Nas pastorais ligadas à teologia da libertação (ala progressista da Igreja Católica) havia espaço para participação e reflexão. Ali, por meio de atividades junto aos vários grupos excluídos da sociedade, deparei-me com a concretude da injustiça social. Comecei um processo de tomada de consciência sobre a realidade social, política, econômica e cultural e dei início à minha trajetória profissional.

Na década de 1980 participei de diversos movimentos sociais, o que me permitiu encontrar interlocução para construir, individual e coletivamente, concepções sobre justiça social. Destaco, a seguir, alguns espaços em que estive envolvida ao longo dos anos: na Pastoral do Menor, participei da luta pela defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes; no Movimento de Moradia, com a luta pela moradia digna no espaço urbano, o que possibilitou aliar minha necessidade pessoal a um projeto coletivo; no Movimento Negro, com a defesa da conscientização de que vivemos em um país com estrutura ideológica racista,

contribuindo, assim, para o desenvolvimento da minha identidade de mulher negra; na prevenção contra doenças e no cuidado da saúde de mulheres em zonas de prostituição no centro da cidade de São Paulo; no Centro de Direitos Humanos com a atuação na defesa da população em situação de rua e na organização dos trabalhadores de materiais recicláveis. Essas experiências adquiriram dimensão de extrema relevância na minha formação política e profissional.

No ano 2000, com 35 anos de idade, ingressei no curso de Pedagogia da PUC-SP. Na universidade, entrei em contato com vários autores que contribuíram para minha formação intelectual e, ao mesmo tempo, iluminaram novas formas de compreender a minha atuação nos movimentos sociais.

Em 2001, fui contratada por uma organização não governamental (ONG) para trabalhar na implantação de uma biblioteca comunitária. Durante dois anos assumi a coordenação deste trabalho. Todos os funcionários e os jovens interessados em participar da gestão da biblioteca participaram da formação de mediação de leitura com profissionais de uma empresa contratada pela ONG. O processo de formação constituiu um importante marco do meu trabalho como formadora.

Em 2005, passei a integrar a equipe de profissionais da empresa que realizou a formação. Ali tive a oportunidade de trabalhar como formadora em escolas nos municípios de Itu e São Paulo. Neste trabalho observei que a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) era um espaço para descansar, elaborar atividades manuais para os alunos e papear. Percebia que as coordenadoras pedagógicas empenhavam-se em discutir com o coletivo de professores temáticas relacionadas à prática docente. No entanto, na maioria das vezes, o que se via era professores que se mantinham calados, ou em conversas paralelas, ou mesmo indiferentes. Tal situação levou-me a elaborar várias indagações. Por que professores adotam posturas descomprometidas com o espaço de formação coletiva em horário de trabalho? O que ocorre com este tipo de espaço coletivo de formação? Como é elaborado o planejamento? Como os professores se percebem nesse espaço?

Foram questões que me trouxeram inquietações e a compreensão de que o passado se estabelece como afirma Freire (, 1979, p.33) como “(...) um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada”, pois o processo de formação docente se insere num determinado contexto sócio-histórico em que o “(...) amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De

modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para sabermos o que seremos” (FREIRE, 1979, p. 33).

Os estudos realizados no Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais e a atuação como professora da rede pública de ensino em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo a partir de 2012, foram duas situações que me fizeram retomar as inquietações desde os tempos em que trabalhava como formadora de mediadores de leitura. As indagações anteriores se apresentam agora com outro sentido, pois estou vivenciando o espaço escolar por dentro dele, como uma educadora compromissada.

A minha experiência com as crianças pequenas me possibilita afirmar que o exercício docente não se restringe à higienização, alimentação e momentos de descanso, ou seja, não se limita a: levar a criança ao banheiro, dar banho, trocar de roupa, pôr para dormir, tampouco simplesmente disponibilizar brinquedos sem nenhuma intencionalidade pedagógica. Para cuidar e educar na educação infantil é preciso compreender que o trabalho pedagógico “incide sobre o conhecimento elaborado e não sobre o conhecimento espontâneo; sobre o saber sistematizado e não sobre o saber fragmentado; sobre os conceitos científicos e não sobre as noções de senso comum” (SAVIANI, 2013, p. 277). Desse modo, o professor como mediador do processo de aquisição da cultura acumulada, tem um papel crucial no processo de mediação e socialização do conhecimento fundamentado nos “conceitos científicos, da reflexão filosófica e da experiência estética propiciada pelo contato com a produção artística dos grandes mestres” (Ibidem).

A superação da visão reducionista de higienização e alimentação, presente ainda na rotina dos Centros de Educação Infantil (CEI), só será superada por meio de uma formação crítica e sólida que possibilite aos docentes compreenderem que prática e teoria são ações indissociáveis da atividade docente.

Tendo em vista o meu percurso pessoal e profissional vivenciado considero que a infância e a educação das crianças são questões que estão presentes na minha história de forma muito significativa, e por isso decidi investigar o que pensam professoras da rede municipal de São Paulo sobre a própria formação e sobre a docência para crianças de 0 a 3 anos.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Historicamente, o atendimento para as crianças pequenas no Brasil se constituiu por meio de políticas compensatórias. Kuhlmann (2000, p. 8) observa que a concepção da assistência científica,

(...) formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

A legislação trabalhista de 1932, que previa a construção de creches nos estabelecimentos de trabalho em que houvesse 30 ou mais mulheres, não foi cumprida. Para as famílias da classe trabalhadora restava apenas o serviço precário oferecido pelas instituições religiosas. Tratava-se de um atendimento pobre para o pobre, não havia a exigência de uma formação em nível superior para os profissionais desse segmento. Desse modo, bastava ser do sexo feminino e gostar de crianças para trabalhar na creche e, sendo assim, as profissionais que atuavam na creche não tinham qualificação específica para cuidar e educar. O atendimento estava centrado na segurança, higienização e alimentação.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 torna-se um importante marco na conquista dos direitos das crianças e adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. O artigo 227¹ incorpora os direitos fundamentais da pessoa humana garantindo a proteção integral às crianças e aos adolescentes. A Lei nº 8.069, que promulga, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, e o artigo 3^o reitera os direitos fundamentais da criança e do adolescente determinados pelo artigo 227

1 No Artigo 227 DF/1988 está expresso que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

2 O 3º artigo do ECA é assim redigido, “ A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.” (BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1996).

da Carta Magna de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDBEN, Lei 9.394/96) apresenta avanço significativo, pois legitima a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, garantindo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade de acordo com as suas características físicas, psicológicas, intelectuais e sociais, sendo considerada uma ação complementar da família e da própria comunidade. No entanto, na prática há muito por fazer para que essas legislações garantam de fato a proteção integral às crianças e aos adolescentes.

Em um país com as características de desigualdade social como o Brasil, o direito à educação, ao lazer, à cultura, ao ócio, ao brincar e ao não trabalhar no período da infância e da adolescência ainda não é assegurado à maioria das crianças e adolescentes. Assim, como sujeitos sociais e históricos, crianças e adolescentes sofrem impactos da realidade socioeconômica em que estão inseridas. As crianças não vivem sua infância de forma descontextualizada, nesse sentido não devem ser compreendidas a partir de ideias pré-estabelecidas e hegemônicas da classe dominante que dissemina uma visão romântica de infância.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgados³ em 27 de setembro de 2013 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que há no território nacional 3,5 milhões de crianças e adolescentes trabalhando em 2012, sendo que deste total foram registrados os seguintes números: 81 mil crianças de 5 a 9 anos, 493 mil na faixa de 10 a 13 anos e 2,96 milhões de adolescentes de 14 a 17 anos.

Tanto a Constituição de 1988 quanto as demais legislações centradas na política de proteção integral, embora tenham garantido direitos fundamentais às crianças e aos adolescentes, ainda não foram suficientes para assegurar a eles esse direitos, uma vez que é preciso políticas públicas – nas esferas federal, estadual e municipal – que de fato se integrem e se tornem efetivas na perspectiva da construção de uma realidade socialmente justa e não desigual.

3 Cf. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-09-27/trabalho-infantil-diminui-mas-ainda-ha-35-milhoes-de-criancas-ocupadas-mostra-pnad>.

Sobre esse assunto, Kramer (2000, p. 3) assinala que “(...) fala-se em direitos quando menos existem os direitos; fala-se em democracia quanto mais ela nos falta.” Para a pesquisadora, o mais grave é o fato de que,

(...) nos contextos de desigualdade e injustiça, convivemos com discursos de representantes oficiais do governo que se apropriam dos nossos discursos, mas que contribuem para manter a velha ordem da miséria. Em quantos países as imagens de pobreza das populações infantis são imagens de um passado distante? (KRAMER, 2000, p. 3)

A autora prossegue:

Estou tentando falar da séria desigualdade das populações infantis, inseridas em contextos econômicos e políticos que produziram, engendraram, fabricaram a situação que hoje conhecemos. (Ibidem, p. 3)

Trata-se de um país não hegemônico num mundo globalizado em que as políticas neoliberais mostram o desmonte das políticas públicas e a precarização social. Essa análise reitera que historicamente a infância das crianças pobres na sociedade brasileira se consolidou por meio da privação econômica, cultural e educacional. Os serviços básicos de atendimento – saúde, educação, cultura, lazer, dentre outros –, em várias regiões do país, inexistem ou quando há são precários. Por outro lado, nesse imenso território há outras infâncias, ou seja, uma minoria de crianças advindas das classes abastadas que têm seus direitos fundamentais assegurados.

Percebe-se a discrepância entre o discurso legal e a situação real da maioria das crianças brasileiras. Para mascarar essa situação durante séculos as políticas sociais foram elaboradas centradas no assistencialismo, consolidando-se como política compensatória para minimizar os conflitos gerados pela desigualdade social. No entanto, os dados referentes ao trabalho infantil citados anteriormente demonstram que, para a maioria das crianças da classe trabalhadora, a infância ainda lhes é negado.

Essa situação torna-se mais agravante dentro de uma sociedade em que o adulto determina e reduz cada vez mais o espaço da infância. Nessa realidade, não há tempo para o diálogo, para a escuta do outro, para aprender com as diversidades. Essa situação está relacionada às diretrizes educacionais nacionais que ao longo de décadas foram implementadas numa ideologia orientada por uma perspectiva privatista e neoliberal, o que torna cada vez mais a melhoria da qualidade social da educação algo ainda a ser conquistada.

Para Saviani (2005) as reformas educacionais ocorridas no Brasil no período do golpe militar como as que decorreram da Lei 5.540/68 que reformulou o ensino superior, e da Lei 5.692/71, que transformou o ensino primário e médio em ensino de 1º e 2º graus, não apresentaram alterações significativas para a educação brasileira. A racionalidade técnica se manteve como eixo orientador da formação docente.

Somente no período da abertura política, com a promulgação da LDBEN, a educação de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei estabelece também as diretrizes para a formação professores, especificando em seu artigo 62 que 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. Essa formação será admitida como mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Saviani (2010) assevera que, em pleno século XXI, essa legislação não se consolidou como um instrumento eficaz de melhoria da qualificação docente. Em tese, as legislações são formuladas visando à melhoria da qualidade da educação, mas o distanciamento entre o ideal e o real revela o quadro de precarização. O que se vê, de modo geral, é que as políticas de educação não conseguem promover uma qualidade capaz de enfrentar os problemas da educação escolar brasileira.

Sobre a formação dos profissionais da educação, Gatti (2010) ressalta que a fragmentação se estabelece como problema central para a docência e, nesse sentido, afirma:

(...) é preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375)

Na verdade, o que se compreende é que a formação compreende um processo integrado entre a teoria e a prática, pois, como explica Freire (1996, p. 32, grifo nosso), “(...) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses **que fazeres** se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.”

Nessa perspectiva, entende-se que a Jornada Especial Integral de Formação⁴ (JEIF) – espaço de formação em horário de trabalho coletivo que acontece nas escolas municipais de São Paulo - pode representar um espaço propício para a formação continuada dos professores de educação infantil na perspectiva do educador reflexivo-crítico. No entanto, a realidade que se observa em alguns dos Centros de Educação Infantil (CEI) é que esse espaço está longe de promover processos formativos de ação-reflexão-ação.

No CEI, universo desta pesquisa, pôde-se observar uma formação acadêmica bastante heterogênea, realizada em cursos de formação, de caráter inicial e continuado, promovidos por prefeituras em parceria com universidades e/ou ONGs, de modo a atender emergencialmente a exigência legal da LDBEN; em cursos de ensino superior presencial ou a distância oferecidos, em grande parte, por instituições privadas que costumam priorizar interesses de mercado em detrimento da qualidade da educação; e em cursos de Magistério, em nível médio, realizados entre os anos de 1980 e 1990.

Diante do exposto até o momento, este estudo buscou ancorar-se em autores que tratam de temas que abrangem a formação e a prática docente a concepção de infância e de educação infantil. Alguns dos estudiosos que fundamentaram teórico-metodologicamente esta pesquisa são: ANTUNES (2013, 2008, 2005); BARBOSA; RICHTER (2013); CAMPOS (2008, 1999); CHAÚÍ (1999, 2000); FREIRE (1986, 1987, 1996, 1997); FULLGRAF (2013); GATTI (2008, 2010); GOHN (2012); KUHLMANN (2000, 2007); MELLO (2013, 2003, 1999); PARO (1986); PASQUALINI (2013); SAVIANI (2013, 2009, 2008, 2006, 2005, 2004); SCHEIBE (2008); TEIXEIRA (2013), dentre outros.

Delineou-se como objeto desta investigação a docência na educação infantil, tendo em vista o que pensam as professoras sobre a formação inicial e continuada e o seu papel na atividade docente com crianças de 0 a 3 anos.

4 Desde 1993, com a Lei nº 11. 434, foi criada a Jornada Especial Ampliada (JEA) com 25 horas-aula e cinco horas-atividades semanais e a JEI (Jornada Especial Integral), com 25 horas-aula e 15 horas-atividade semanais, atualmente denominada Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Características do Universo Experimental da Pesquisa

A pesquisa abrangeu um CEI da rede municipal de ensino localizado na região sul da cidade de São Paulo, e dela participaram a coordenadora pedagógica e 14 professoras. Para levantamento de dados foram realizados procedimentos de análise documental, preenchimento de questionário com roteiro semiestruturado e registro de observações do cotidiano escolar elaborado pela pesquisadora que também atuava como professora da unidade. Ressalte-se que o foco do registro das observações – feitas pela pesquisadora em momentos coletivos, como nos encontros de formação da JEIF – foram as falas, os diálogos, gestos e comportamentos das professoras sobre o que pensam e sobre o que praticam com relação aos seguintes temas: rotina da prática educativa na educação infantil, autonomia das crianças e compromisso com a atividade docente na educação infantil.

Para uma melhor contextualização do universo experimental desta pesquisa, o CEI Gabriela Mistral, a seguir será apresentado o contexto político, social, econômico e educacional da região geográfica em que está inserido. Na sequência, tratar-se-ão das dimensões relacionadas à infraestrutura e à organização político-pedagógica que caracterizam este CEI. Posteriormente, também serão expostos com mais detalhes os procedimentos metodológicos desenvolvidos no percurso deste estudo.

Aspectos Sociais, Econômicos e Educacionais do Distrito de Grajaú

São Paulo é considerada a maior metrópole em extensão territorial da América Latina e a segunda em termos demográficos – com 11 milhões de habitantes, o que representa 57% da população da região metropolitana e 27% da população do Estado. Em termos econômicos, pode-se dizer que é a cidade mais rica do país. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 o PIB atingiu o patamar de mais de 440 bilhões de reais, superior ao de todos os demais municípios brasileiros. Observa-se que, mesmo sendo a cidade mais populosa do país, o PIB per capita ainda é bastante elevado, ultrapassando 39 mil reais anuais. Trata-se de uma lógica de crescimento econômico centrada na dinâmica do mercados, consolidada na concentração do patrimônio privado, intensificando a segregação socioespacial para a maioria da população. No plano educacional, o município não garante o direito básico à educação de todos seus cidadãos.

No início do século XX, a organização da cidade de São Paulo se fez com base na segregação espacial, com reflexo da hierarquização social, política e econômica, sendo a educação também impactada por essa situação. Nesse contexto, a cidade se formou em meio a um perverso sistema de inclusão-exclusão, potencializado pela visão “(...) dualista excluídos x incluídos, que pressupõe a existência de uma sociedade acabada/almejada, na qual os excluídos deveriam ser incluídos para serem cidadãos por meio de acesso a bens e aos equipamentos públicos.” (MARTINS, 2003, apud CARREIRA, 2013, p. 13).

Nessa linha de pensamento, é possível aplicar o conceito de “fascismo social” ao processo de construção das grandes metrópoles efetivado pelo *apartheid* social, pelo território segregado. A título de exemplo, a cidade de São Paulo é um dos principais cenários da “(...) manutenção da lógica predatória de crescimento urbano presente nas grandes cidades brasileiras e latino-americanas, pautada nos interesses privados locais, nacionais e internacionais.” (CARREIRA, 2013, p. 13). Trata-se de uma lógica excludente que isola as pessoas, diminui as suas possibilidades concretas de circulação dentro da cidade, impossibilita o contato e a convivência entre os diferentes grupos sociais em decorrência de sua origem regional, renda, pertencimento étnico-racial, entre tantas outras discriminações.

O CEI Gabriela Mistral está situado no bairro Castro Alves do distrito do Grajaú, zona sul de São Paulo, um dos mais populosos da cidade com 362.332 habitantes. Trata-se de um distrito com elevados índices de pobreza. Ao observar os dados do Censo Demográfico do IBGE no período de 1980 a 2010, constata-se um aumento populacional, nesse distrito, de 128,74%. Com relação à cor ou raça, a população é constituída por 56,8% de pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas). Com relação à renda per capita mensal, 57,6% das pessoas do Grajaú vivem com até um salário mínimo, sendo que em 0,5% dos domicílios há renda per capita mensal acima de cinco salários mínimos. Há mais de 35% dos habitantes vivendo com até um salário mínimo, o que corresponde a um percentual abaixo da média nacional⁵. Há aproximadamente 1 milhão e 300 mil habitantes em situação de pobreza ou vulnerabilidade social concentradas nas regiões periféricas do município de São Paulo.

5 “No âmbito nacional, tem-se 8,8% dos domicílios com renda per capita de até ¼ do salário mínimo, 15,2% dos domicílios com renda per capita entre ¼ e ½ salário mínimo e 27,4% dos domicílios com renda entre ½ e 1 salário mínimo mensal per capita” (IBGE, Censo Demográfico, 2010 apud GRINKRAUT, 2013).

O retrato da desigualdade social do município relaciona-se à questão étnico-racial (cor, raça), associada à segregação socioespacial. A população pobre está concentrada nas regiões periféricas, que apresentam um maior contingente de negros e indígenas. A população branca e amarela, concentrada na região do centro expandido, vive com renda per capita mensal domiciliar com mais de 20 salários. Portanto, não é exagero afirmar que “(...) a pobreza e a riqueza têm cor, raça e endereço no município.” (GRINKRAUT, 2013, p. 30). Também estão concentradas na região do centro expandido as ofertas de empregos, serviços públicos, lazer e cultura. Essa situação gera “(...) implicações na dinâmica da vida cotidiana dos habitantes do município, causando grandes deslocamentos para a realização de atividades diárias, não apenas para o emprego, mas também dificultando o acesso aos serviços sociais de maneira geral.” (Ibidem, p. 34).

Em relação à educação, há uma abrangência maior no município, com equipamentos distribuídos em todas as regiões, mas isso não significa que o acesso não exige o deslocamento diário dos estudantes e, por muitas vezes, de familiares e responsáveis pelas crianças pequenas matriculadas na Educação Infantil. O distrito de Grajaú pertence à Diretoria Regional de Ensino Capela do Socorro e possui 60 centros diretos de CEIS e 137 particulares. Visando atender a demanda com menor custo, a política tem sido de ampliar a oferta de vagas por meio do estabelecimento de convênios com instituições da sociedade civil. Os dados apresentados no Censo Escolar de 2010 revelam que o número de alunos matriculados na educação básica ultrapassou 2,8 milhões, mas ainda são elevados os índices referentes à população fora da escola. Em relação ao atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 4 anos, especificamente nos Centros de Educação Infantil, há 710.927 crianças que necessitam de vagas, tendo sido matriculadas apenas 336.282. A universalização do atendimento dessa faixa etária ainda constitui um dos desafios para a política educacional da cidade de São Paulo. Cabe lembrar que se,

no início dos anos 2000, ainda não se tinha consolidado uma política de atendimento para essa faixa etária, em virtude da até então recente transição do serviço assistencial para o educacional, ao longo da década, percebe-se que o modelo de expansão adotado foi ancorado na oferta privada. Em 2011, enquanto 52% das vagas foram oferecidas no setor privado, apenas 47% o foram pelo setor público. Parte significativa da expansão no atendimento pode ser atribuída à política de ampliação das vagas pelo conveniamento de entidades privadas com a administração municipal. (GRINKRAUT, 2013, p. 48)

Em âmbito nacional, de acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), na última década verifica-se que houve elevação do atendimento à Educação Infantil. No ano de 2001, somente 14,5% das crianças de zero a três anos, eram atendidas em creches e 66,1% das

crianças de quatro a seis anos em pré-escolas; em 2011, verifica-se que 26,8% das crianças de zero a três e 86,9% das crianças de quatro e cinco anos são atendidas. Em relação à creche, essas taxas ainda permanecem abaixo dos 30%, meta prevista para 2010 no Plano Nacional de Educação (PNE). Os dados revelam que a ampliação de vagas em creches está relacionada

(...) à elevação dos convênios, em especial, entre a administração municipal e entidades privadas. De 2007 a 2011, as matrículas ofertadas em entidades privadas conveniadas cresceram 181,7% enquanto as matrículas na rede pública cresceram 64,5% e, na rede privada não conveniada, esse crescimento foi de 51,4%. Chama a atenção a existência – e crescimento – das matrículas ofertadas em instituições particulares conveniadas, tipo específico de instituição privada que, segundo a CF e a LDB, não são destinatárias de recursos públicos. (GRINKRAUT, 2013, p. 52)

Os dados acima revelam que a expansão do atendimento da Educação Infantil está relacionada à ampliação da rede conveniada, a qual registrou um aumento de matrículas em relação ao setor público, para as crianças mais novas de um a dois anos de idade e, em contraposição, uma queda no atendimento realizado diretamente pela rede municipal.

Como se vê em pleno século XXI, a política de investimentos para a Educação Infantil é de diminuir o custo de sua manutenção, ampliando a rede conveniada. Assim, o estabelecimento de convênio entre o setor privado filantrópico com a prefeitura, para além de ampliar a oferta de vagas, visa reduzir o custo do atendimento realizado pela própria prefeitura. A ampliação da rede conveniada não pode corresponder a uma política de Educação Infantil e menos ainda representa qualidade. Nesse sentido, concordamos com Carreira (2013, p. 14) ao assinalar que o município de São Paulo, como as demais cidades brasileiras, deve

(...) assumir a educação na perspectiva do direito à cidade e como um direito humano em interdependência com outros direitos humanos (saúde, moradia, alimentação, meio ambiente, diversidade etc.), compreendendo que sua garantia plena para todos e todas exige uma abordagem integral e intersetorial dos desafios educacionais.

Em suma, a educação reconhecida como um direito na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que inclusive estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, não tem sido assumida pelos governantes da cidade de São Paulo com o compromisso e seriedade que a realidade social e econômica de cada região exige.

O distrito do Grajaú é um exemplo não pouco comum de região periférica da metrópole paulistana em que a administração pública ignora a necessidade de assegurar

direitos sociais fundamentais – moradia, saúde, segurança, trabalho, educação, esporte, cultura e lazer – aos cidadãos que nela (sobre)vivem.

De acordo com dados disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação (SME), há na cidade de São Paulo um total de 1571 Centros de Educação Infantil (CEI), sendo 314 diretos cujos recursos financeiros, humanos e de estrutura física (construção e/ou aluguel) e demais insumos são de total responsabilidade da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP); 355 indiretos, em que a estrutura física pertence à PMSP e é transferida para as instituições privadas, os recursos financeiros são oriundos do setor público e, se o valor *per capita* não for suficiente, a instituição entra com a contrapartida e complementa. Há também 906 equipamentos conveniados que recebem repasse financeiro de órgão público. No caso específico desses equipamentos, observa-se que a estrutura física pertence à instituição privada e a contratação de recursos humanos é de sua responsabilidade. No entanto, se o valor *per capita* do repasse público não for suficiente, a instituição, em contrapartida, faz a complementação financeira.

Cabe observar que essa estrutura foi organizada em pleno regime militar, especificamente no final de 1969, pela Secretaria de Bem-Estar Social (SEBES). Portanto, há mais de quatro décadas a política de expansão de vagas continua condicionada à concessão do serviço público para o setor privado. Os dados da Diretoria Regional de Educação (DRE) da Capela do Socorro, responsável pelos equipamentos do Distrito do Grajaú, revelam que há na região 104 Centros de educação Infantil (CEI), sendo 24 diretos, 19 indiretos e 61 conveniados. Desse modo, 76% dos equipamentos da rede pública de educação infantil estão sob a responsabilidade do setor privado. O resultado dessa política de concessão se revela no número absurdo de 150 mil crianças de zero a três anos que aguarda por atendimento. Esses dados denunciam a violação ao direito à educação.

O Centro de Educação Infantil Gabriela Mistral

Compreende-se que a escola esta inserida na superestrutura econômica política e social. Trata-se de uma instituição influenciada pela ideologia que orienta os interesses do capital e reproduz a forma postura e relacionamento pela qual mantém as condições concretas que as geram e as sustentam.

Para André (1994, p. 42), centrar-se no cotidiano escolar significa “(...) estudar a escola, em sua singularidade, sem desvinculá-la das suas determinações sociais mais amplas.”

O CEI Gabriela Mistral é um equipamento antigo, inaugurado no ano de 1983, com 30 anos de existência. Tem capacidade para atender 168 crianças na faixa etária de zero a três anos de idade em período integral de dez horas. No período em que a pesquisa de campo foi realizada (ano de 2013), a unidade estava com a sua capacidade máxima de atendimento em número de crianças matriculadas. Seu quadro de funcionários é composto por três agentes de apoio, dois agentes escolares, três auxiliares técnicos educacionais, um coordenador pedagógico, um diretor e 30 professores de Educação Infantil. O horário de funcionamento é das 06h30 às 18h00, de segunda a sexta-feira, com o atendimento às crianças das 07h00min às 17h00. O corpo docente cumpre a jornada de 30 horas semanais distribuída em dois períodos: das 07h00min às 13h00 e das 12h00 às 18h00.

Em relação à estrutura física do CEI, devido à ausência de manutenção, há vários problemas de ordem elétrica, hidráulica, alvenaria, telhado, forro, umidade, iluminação e pintura. O descaso das autoridades quanto às condições materiais desse equipamento alcança níveis impensáveis. O espaço da “brinquedoteca” é inacreditável dada sua insalubridade: logo na entrada percebe-se que o revestimento que havia na parede foi consumido pela umidade; atrás da porta são visíveis os fungos que se proliferam livremente, o odor que a umidade deixa no ar é insuportável, o que prejudica consideravelmente a saúde respiratória de qualquer ser humano, muito mais das crianças, tornando o ambiente extremamente insalubre.

As salas destinadas ao atendimento dos berçários também apresentam condições físicas inconcebíveis para um atendimento de qualidade. Basta as crianças colocarem os pequenos dedos nas paredes para que saia o revestimento, os rodapés de madeira estão totalmente consumidos por cupins, os vazamentos hidráulicos surgem sempre. O diretor faz a manutenção, mas com o escasso recurso a cada dia surgem novos reparos. No berçário 1, além dessas condições, o espaço é pequeno para abrigar os bebês, o trocador é inadequado e sem nenhuma ventilação. As demais salas do CEI também apresentam as mesmas condições; em algumas se acentua a situação e em outras, menos. O único corredor é revestido com azulejo branco, o que se assemelha ao de hospitais. No geral, não se trata de um espaço de “boniteza”, ao contrário, é desagradável e feio. No entanto, as profissionais do setor da limpeza buscam, na medida do possível, manter o espaço limpo. O diretor, dentro das condições e dos recursos que recebe, busca solucionar os problemas que surgem diariamente.

Há dois parques infantis que estão interditados já que os brinquedos não oferecem segurança para as crianças. O gestor tomou essa decisão diante da falta de recursos financeiros para a manutenção dos parques. Com isso, as crianças permanecem a maior parte do tempo nas salas. Cabe observar que a LDB destaca o espaço físico como elemento educativo, que deve ser planejado para promover, além do cuidar e do educar, a sensação de segurança e confiança, contato social e privacidade, apoio, estímulo e aconchego. No entanto, a realidade do CEI revela que as condições objetivas de trabalho de modo algum correspondem às concepções de criança e infância expressas nesse documento legal.

O que se observa no CEI é a existência de ambientes com pouco ou nenhum estímulo para um desenvolvimento seguro e autônomo. A precariedade de suas instalações físicas é o exemplo concreto da falta de investimento da administração pública na educação de crianças de 0 a 3 anos que vivem na periferia da cidade de São Paulo, em condições de miséria e pobreza e praticamente sem nenhum acesso aos equipamentos públicos básicos de atendimento.

Em se tratando dos recursos financeiros para a Educação Infantil, Fullgraf (2013) assinala que, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), no ano de 2006, constituiu um avanço para a Educação Básica, mas, concretamente, não foi suficiente para superar os desafios em relação ao financiamento. A autora observa que, de acordo com o estudo Custo Aluno Qualidade (CAQ), da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o valor gasto com a Educação Infantil no Brasil é insuficiente para garantir padrões mínimos de qualidade.

O CEI Gabriela Mistral recebeu em 2013 o valor de R\$ 15.000,00 provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Recebeu também o valor de R\$ 5.000,00 do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Devido às péssimas condições de infraestrutura do espaço físico e após a elaboração de vários relatórios enviados à Diretoria Regional de Ensino (DRE) descrevendo a situação da unidade, o diretor enfatizou que o recurso financeiro para manutenção, no valor de R\$ 800,00, não seria suficiente. Por meio do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF), conseguiu-se o valor de R\$ 4.000,00 em caráter emergencial. Mas, diante do contexto exposto, essa estratégia representou uma ação paliativa que não solucionou os problemas estruturais da unidade. No ano de 2010, o governo teve um dispêndio de R\$ 300.000,00 para

reformular a unidade, mas, efetivamente não houve alterações significativas nos problemas estruturais do Centro de Educação Infantil. Devido a ausência de fiscalização por profissionais qualificados – arquitetos e engenheiros da diretoria regional, a empresa contratada não erradicou os problemas fez pequenos reparos, após três anos o CEI enfrenta os mesmos problemas estruturais, parque interdito por falta de manutenção, salas de atividade e telhado com infiltração. Essa situação é um dos exemplos da irresponsabilidade do poder público na gestão de seus recursos.

Como afirma Freire (1996, p. 51), compreende-se que a ação educativa não pode ser “(...) indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético.” Nesse sentido, tanto o espaço físico quanto os recursos materiais não são neutros, ao contrário, revelam as concepções de educação que orientam as políticas públicas.

O Percorso Investigativo e o Processo de Reconstrução do Conhecimento

O processo de reconstrução do conhecimento pressupõe uma tomada de consciência da realidade com a possibilidade de intervenção sobre a mesma. Para Freire (1996, p. 36), somos “(...) seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo, nos fizemos seres éticos.” Nessa mesma perspectiva, a pesquisa científica estabelece-se como pressuposto educativo fundamental para a aprendizagem, supera a visão imediata superficial de linearidade do fenômeno, sendo a natureza compreendida a partir dos processos complexos não lineares. Desse modo, o conhecimento científico está relacionado ao estabelecimento de limites:

(...) assim, fazendo, entretanto, também, podemos empobrecer o fenômeno ou mesmo deturpar, porque o reduzimos ao que pode ser encarado particular dentro desse limite. Deturpamos sua natural “complexidade”, em particular sua dinâmica. De uma parte, para “ver” melhor, é mister simplificar, olhar só para um ponto, de preferência o ponto central. De outra, qualquer fenômeno reduzido a seu ponto central pode estar mais descaracterizado do que desvendado. (DEMO, 2012, p. 13)

Prosseguindo o autor, assevera que a construção do conhecimento científico constitui um processo desafiador e árduo no qual é preciso,

(...) simplificar, de um lado, para ver melhor, complicar de outro, para ser justo com a riqueza do fenômeno. Uma das razões para esse cuidado é que fenômenos complexos não lineares, além de não possuírem limites estanques, permanecem os mesmos enquanto mudam, ou seja, agridem seus próprios limites (DEMO, 2012, p. 13).

Nessa direção o autor observa que os procedimentos metodológicos são significativos na medida em que contribuem para a construção do conhecimento, mas deve ser tratado com métodos rígidos lineares. Na medida em que o pesquisador define, que o método mais característico do procedimento científico é a análise,

(...) analisar significa decompor um todo nas partes, desfazendo uma a uma, em particular as tidas por mais importantes. Trata-se de atividade desconstrutiva que admite ser o todo apenas o ajuntamento das partes, tanto assim que, desfazendo parte por parte, nada resta do todo, a não ser suas partes. Fazendo o caminho de volta, ao juntar as partes, obtemos de novo o todo, de maneira reversível. (DEMO, 2012, p. 15)

O conhecimento científico se constitui a partir do questionamento, sendo alimentado pela dúvida metódica. Nesse sentido, questionamento significa método, mas não se trata de uma simples desconfiança casual, intermitente. Os resultados obtidos não são inquestionáveis, ao contrário, mantêm-se questionáveis devido à coerência de sua origem. No entanto, questionar não é

(...) resmungar contra, falar mal, denegrir, mas articular discurso com consistência lógica e capaz de convencer. Dentro da visão próxima de *Habermas*, poderíamos propor que **somente é científico o que for discutível**. Esse procedimento metodológico articula dois horizontes interconectados: o da formalização lógica e o da prática. (Ibidem, p. 25-26)

Sendo a realidade complexa, não há nenhum tipo de pesquisa autossuficiente, ou seja, quanto o quantitativo, às vezes, acentua-se mais este ou aquele. A partir dessa compreensão, apresenta-se a seguir o percurso da pesquisa.

Os procedimentos para a realização da pesquisa

Após a definição do local da pesquisa, o passo seguinte foi conversar com a coordenadora pedagógica e com o diretor do CEI e solicitar autorização para realizar a investigação com as professoras no espaço da JEIF. No diálogo, a professora-pesquisadora tomou conhecimento da necessidade de encaminhar documentação para a Diretoria Regional

de Ensino (DRE), conforme previsto na Circular Normativa SMG nº 1/2012 que define o protocolo de autorização para realização de pesquisa acadêmica nas unidades escolares da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Procedeu-se, assim, ao encaminhamento do projeto de pesquisa: apresentação da cópia do projeto, cronograma contendo indicação de dias, local, horários e tempo de duração da pesquisa, comprovante de matrícula da pesquisadora no curso de mestrado e ofício com a solicitação de autorização assinado pela orientadora e pelo coordenador do Programa de Mestrado. Após quinze dias da data de entrada do protocolo na DRE, a pesquisadora obteve autorização para apresentar o projeto de pesquisa ao corpo docente no horário da JEIF.

Apresentação da pesquisa para o corpo docente

A pesquisadora compartilhou com o grupo os objetivos da pesquisa e a sua intenção de contar com a contribuição das professoras do CEI. Houve esclarecimento sobre os três encontros da JEIF para que pudessem responder individualmente a questionário contendo perguntas fechadas e abertas. As professoras envolvidas foram informadas de que o roteiro do questionário (cf. Anexos) foi estruturado de forma a levantar informações referentes a: identificação (nome, idade, contato), formação inicial e continuada, exercício profissional (experiências profissionais e em que período), concepções sobre a formação continuada (o que e como os profissionais da Educação Infantil pensam a formação continuada).

A pesquisadora esclareceu também que, mediante as normas éticas do trabalho acadêmico-científico, os dados coletados seriam tratados de modo confidencial e sigiloso, com utilização de nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa e da unidade escolar. No momento da apresentação surgiram algumas indagações referentes à contribuição da pesquisa para a unidade escolar. Estas parecem indicar certo receio em relação à possibilidade de revelar algo que geralmente fica entre os muros da escola, de desvelar o silêncio, as inseguranças, o não saber. A situação possibilitou um breve diálogo de esclarecimento entre a pesquisadora e as professoras participantes. Após quinze dias do encontro de apresentação da proposta de pesquisa, aderiram a ela 14 professoras.

Acordou-se que a aplicação do questionário seria realizada de 5 a 7 de agosto de 2013 na JEIF. O trabalho levou três dias para atender ao exercício de reflexão individual que se desejava que as professoras fizessem, qual seja: ler cada uma das questões, pensar e refletir no

conteúdo suscitado pela questão, organizar as ideias para registrá-las com clareza para si e para a pesquisadora. Durante o procedimento metodológico proposto para o preenchimento do questionário, as professoras teceram comentários como: “nossa, exerço a função de professor há mais de dez anos e nem percebi que o tempo passou”; “estava com medo de não conseguir responder as questões, mas percebi que sou capaz de escrever sobre a prática”; “Curso oferecido pela prefeitura é especialização?”; “Às vezes, fico triste na JEIF, mas hoje eu não estou”; “A prefeitura não nos dá apoio algum.” Nesse período, a coordenadora pedagógica esteve de férias e não teve oportunidade de acompanhar o momento da pesquisa com as professoras, que participaram, assumiram a atividade com responsabilidade e se dedicaram à elaboração da escrita, sendo que muitas delas utilizaram o verso das páginas do questionário para responder.

Dois questionários não foram considerados na análise porque as professoras optaram por não participar do preenchimento na JEIF, permanecendo em sala de atividade. Em respeito às professoras que preencheram o questionário nas regras estabelecidas com elas próprias, com a pesquisadora e a coordenadora pedagógica, foi esclarecido que não seria destinado outro encontro na JEIF uma vez que havia um cronograma previsto para as pautas relacionadas ao Projeto Especial de Ação (PEA). Cabe ressaltar que durante a aplicação do questionário as professoras tiveram uma postura diferenciada da habitualmente assumida nos encontros da JEIF: os diálogos estabelecidos centravam-se nas questões provocadas pelo questionário; não havia conversa paralela sobre assuntos que não fossem pertinentes ao tema e pouco se viu de atitudes desinteressadas. Além do levantamento de dados feito por meio do questionário em três encontros da JEIF, a metodologia de pesquisa utilizou-se também da análise de documentos da escola – o PPP e o PEA –, coleta de dados por meio questionário junto a coordenadora pedagógica e os registros de observação do cotidiano do CEI, particularmente dos momentos das JEIFs.

Procedimento de sistematização dos dados

Para a realização da análise dos dados, optou-se pelo cruzamento das informações levantadas por meio dos documentos da escola, dos questionários preenchidos pelas professoras e pela coordenadora e dos registros das observações realizadas pela pesquisadora nos momentos coletivos. Desse modo, foi possível elaborar as categorias e subcategorias de análise. Em seguida, foram feitas algumas aproximações na tentativa de estabelecer relações

possíveis (ou não) entre os conteúdos identificados nas respostas e os conceitos definidos no referencial teórico estudado sobre o tema em análise. Pretende-se no capítulo 3 realizar a análise com base nas categorias apresentadas no quadro a seguir.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Formação Inicial	Visão da estrutura e organização do currículo do curso de magistério
	Visão da estrutura e organização do currículo do curso de pedagogia
Formação Continuada	Visão da política da Secretaria Municipal de Educação Infantil.
	Visão da estrutura e organização da JEIF (formação em serviço no CEI)
	Expectativa em relação à atuação da coordenadora pedagógica como formadora no espaço da JEIF
O papel do (a) professor (a) de Educação Infantil	Visão sobre o conhecimento
	Visão sobre a educação infantil
	Visão sobre a criança

Organização do trabalho

O presente texto estrutura-se em três capítulos: no primeiro, destacam-se aspectos significativos da reforma educacional elaborada no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), herança que se faz presente nas recentes reformas e políticas educacionais brasileiras; no segundo, abordam-se o processo de formação docente no âmbito das políticas educacionais, a trajetória da formação do professor de educação infantil e a concepção de infância na perspectiva da teoria histórico-cultural; no terceiro, são feitas análises de acordo com as categorias sistematizadas no processo de investigação, tendo em vista o que as professoras do CEI Gabriela Mistral pensam sobre a própria formação e sobre o exercício docente na educação infantil.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

1. A FORMAÇÃO DOCENTE E AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DA DITADURA MILITAR AOS NOSSOS TEMPOS

Para além do fortalecimento do setor privado do ensino, cabe considerar, também, que o próprio setor público foi sendo invadido pela mentalidade privatista, traduzida no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo. (SAVIANI, 2008, p. 300)

Em pleno século XXI, a problemática do fracasso escolar ainda é pauta recorrente das autoridades responsáveis pela educação brasileira. Sempre que esse assunto é abordado pelos órgãos educacionais, e mesmo pela população em geral, atribuem aos educadores a responsabilidade desse fracasso. Em outros momentos da história da educação do país, o fracasso escolar foi vinculado à expansão da rede pública e aos seus novos usuários: os filhos da classe proletária. Conferir a responsabilidade da falência de um sistema educacional, aos alunos oriundos das classes menos privilegiadas, aos educadores em situação precária de trabalho significa trilhar caminhos insuficientes para compreender a problemática da educação pública no Brasil. Em várias ações governamentais da atualidade para “solucionar” o problema do fracasso escolar, os órgãos educacionais apresentam a formação dos educadores como salvaguarda, denotando-a como ação imprescindível.

O capítulo aborda aspectos significativos da reforma educacional, elaborada no período da ditadura militar no Brasil (1964), herança que se faz presente nas recentes reformas e políticas educacionais brasileiras.

Um mergulho histórico na reforma dos militares significa buscar um entendimento mais preciso do ambiente formativo dos professores da educação básica, objeto deste estudo. Além disso, o capítulo vai possibilitar uma análise das permanências da reforma MEC/USAID nos planos educacionais e nas políticas para o ensino superior para atender aos interesses do mercado internacional.

Nesse sentido, o estudo percorre os governos de Collor de Mello e FHC para apontar o continuísmo do processo de privatização do Ensino Superior (ES) previsto no MEC/USAID, a expansão da rede privada favorecendo a precarização e desqualificação da formação docente.

O texto é finalizado com a desmistificação de que o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) mudaria os rumos educacionais do país. Ao contrário disso, os governos de Lula e Dilma mantiveram a mesma política de defesa dos interesses do capital privado e não alteraram a política de formação do ensino superior.

1.1 A DITADURA MILITAR E AS POLITICAS EDUCACIONAIS

1.2 O Contexto Histórico Golpe de 1964 e a Criação do IPES e do IBAD

O discurso ideológico nos ameaça de **anestesi**ar a mente, de confundir a curiosidade, de **distorcer** a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. (FREIRE, 1996, p. 149, grifos do autor)

O presente texto inicia-se com os aspectos centrais do contexto sócio-histórico que resultou na elaboração da reforma universitária de 1968. O ponto de partida é um estudo sobre o acordo de cooperação estabelecido entre Brasil e Estados Unidos, por meio da USAID⁶ (United States Agency for International Development).

Este estudo fundamenta-se em autores que pesquisaram e analisaram criticamente a reforma universitária de 1968. Nessa direção, destacam-se Demerval Saviani (2008), que ao retomar a política educacional e as realizações da ditadura militar no Brasil coloca em destaque aspectos que se fazem presentes, ainda hoje, na educação brasileira; Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006), que além da análise da origem das universidades no Brasil apresenta aspectos sobre a reforma universitária de 1968 e suas consequências para as instituições universitárias; Ricardo Antunes (2013) expõe as características do contexto sócio-histórico que resultaram no golpe. Utilizamos as dissertações de mestrado de Éder Fernando dos Santos (2005), em que se analisa a gênese histórico-social da universidade brasileira, com recorte nos últimos anos de vigência oficial dos Acordos MEC/USAID, e José Oliveira Arapiraca (1979), que desmitifica a noção de neutralidade ideológica do capital decorrente de uma visão ideologizada da economia da educação. Por fim, servimo-nos de Marcio Moreira Alves (1978), primeiro documentarista civil a abordar o conteúdo dos acordos MEC/USAID.

Fundamentados nesses autores, partimos para um resgate histórico do acordo MEC/USAID, numa conjuntura em que o golpe militar instituído em 1964, levou o país a vivenciar um regime de exceção e de perseguições políticas até 1985.

⁶ A USAID, Agência do Estado Norte-Americano subordinada à Administração de Cooperação Internacional, foi criada pelo Ato de Segurança Mútua de 1958, em substituição ao Fundo de Empréstimo para o Desenvolvimento. Sua estrutura e seu sistema eram regidos pelo “Act for International Development”, de 1950, que legalizou a Mensagem de Truman. (Cf. NOGUEIRA, 1999, p. 48).

Tal propósito será feito nos moldes propostos por Arapiraca (1982, p. 11 grifo nosso), o qual parte do princípio de que:

[...] os fatos não falam por si, mas que, antes, mesmo a simples noção de dado é sempre o resultado de uma interpretação de interpretações e de fatos, e não a simples descrição destes. A interpretação aqui é uma tentativa de ultrapassar os fatos e **apreendê-los para explicá-los criticamente dentro de um contexto ou de uma totalidade**, no caso a sociedade brasileira com suas implicações, compromissos e alinhamentos internacionais.

Para dimensionar o conteúdo do Golpe Militar de 1964 recorre-se aos estudos feitos por Antunes (2013), para o qual, já na década de 1930, intensifica-se o conflito econômico, político e social na sociedade brasileira ao mesmo tempo em que o processo de industrialização brasileira recebe impulso do governo federal. A chamada Era Vargas (1930-1945) priorizou a intervenção estatal sobre as atividades econômica e política no país. Em 1945, com o golpe que depõe Vargas do poder, ganham força os setores dominantes da burguesia brasileira, condicionando a política aos interesses do capital internacional.

Com a subida de João Goulart ao poder em 1961, herdeiro do trabalhismo getulista, há uma retomada do intervencionismo estatal e uma radicalização das reformas sociais. As Reformas de Base do período janguista levaram o país a uma polarização social intolerável para vários setores da burguesia local e internacional. Os setores reacionários da sociedade civil solicitam uma intervenção militar – o Golpe de abril de 64 – que jogou o país em um dos períodos de maior obscurantismo e repressão política.

Antunes (2013) esclarece o conteúdo dessa intervenção civil e militar que redundou na fuga de João Goulart e na posse do governo por uma junta militar, considerando dois projetos em conflito no Brasil:

(...) um projeto nacional-reformista impulsionado por Vargas, no primeiro momento, e depois, por João Goulart, que era um projeto de desenvolvimento para um país capitalista, mas com uma certa ênfase estatal e comportando um certo nível de reformas. E, por outro lado, um projeto, que começa a ganhar corpo forte a partir de 1945, de internacionalização da economia, de monopolização do capitalismo no Brasil, através da entrada do capital externo, e, portanto, de maior controle e contenção do Estado e impedimento das reformas. Estes dois projetos têm a ver com o golpe que depõe Vargas em 1945, com o suicídio de Vargas em 1954 e o com golpe militar de 1964, ou seja, é a vitória das forças do capital internacional aliadas à burguesia brasileira que, sendo associada ao capital externo e dependente dele, como sempre lembrou Florestan Fernandes, mostrou que não queria fazer reformas como imaginavam os chamados nacionalistas. Os setores dominantes da burguesia brasileira preferiram a condição de associada ao capital internacional. (ANTUNES, 2013, s/p.)

Para o autor, o cenário que envolve o golpe de 64 indica a penetração quase definitiva do capital internacional no Brasil, com desdobramentos em vários setores da sociedade, ampliando a influência, principalmente, dos órgãos internacionais e dos Estados Unidos sobre as políticas sociais, econômicas e educacionais.

A análise de Saviani (2008) sobre o momento histórico que antecede ao golpe de 64 indica uma contradição evidente no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961): por um lado, a “euforia desenvolvimentista” centrada no avanço da industrialização – “50 anos em 5” – difundia o nacionalismo; por outro, a abertura ao capital estrangeiro com estímulos ao investimento privado na indústria, possibilita a “desnacionalização” da economia. O autor observa que a política de Juscelino,

(...) ao mesmo tempo em que estimulava a ideologia política nacionalista, dava sequência ao projeto de industrialização do país, por meio de uma progressiva desnacionalização da economia. Essas duas tendências eram incompatíveis entre si, mas no curso do processo o objetivo comum agregava grupos com interesses distintos, divergentes e até mesmo antagônicos. Nessas condições, a contradição permanecia em segundo plano, em estado latente, tipificando-se na medida em que a industrialização progredia, até emergir como contradição principal quando se esgotou o modelo de substituição de importações. (SAVIANI, 2008, p. 292)

A divulgação da ideologia nacional desenvolvimentista ficou a cargo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a ideologia de interdependência sobre a responsabilidade da Escola Superior de Guerra (ESG). Essas organizações foram constituídas a partir da doutrina de segurança nacional⁷, respaldadas pelo processo de industrialização alavancado pelo governo de Kubitschek, o qual proporcionou certa segurança política aos setores dominantes do país e maior acesso aos bens materiais e culturais por parte da classe média urbana.

Nesse contexto, a burguesia fortaleceu seu poder e defendeu a desnacionalização da economia. Os operários e as forças políticas de esquerda por sua vez, exigiam mudanças estruturais relacionadas à estatização das empresas estrangeiras e à nacionalização da economia. Assim, a burguesia se organizava para garantir e manter o modelo econômico vigente e o setor de esquerda fortalecia e estimulava a organização popular. A luta pelas Reformas de Base propostas pelo sucessor de Kubitschek, seu vice João Goulart (1961-1964),

7 A doutrina de segurança nacional constitui-se no combate ao comunismo e naquilo que seus membros chamavam de “estilo populista de Juscelino.” (Cf. SAVIANI, 2008, p. 292).

ganha as ruas e envolve camponeses, operários, estudantes, educadores e organizações culturais.

Em uma situação de disputa ideológica e de organização popular, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) é criado com a finalidade de “combater o comunismo” e desmobilizar os setores populares. Para garantir esse objetivo, em novembro de 1961, o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) é fundado com o apoio de empresários das multinacionais e dos generais da Escola Superior de Guerra (ESG). Os institutos IPES/IBAD, por meio de mecanismos ideológicos, sociais e político-militar, desenvolveram:

(...) doutrinação por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes, em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. (SAVIANI, 2008, p. 294)

Pelos escritos desse autor, sobre o contexto sócio-histórico da década de 1960, conclui-se que o golpe militar só foi possível por meio da ação integrada entre empresários e militares. Para ele, a vitória da burguesia adequou sua ideologia política ao padrão econômico em vigência desde o Plano de Metas de Juscelino⁸, moldado segundo os interesses do capital internacional, dando lugar à “doutrina da interdependência” em detrimento à política nacional desenvolvimentista.

Outro aspecto a ser evidenciado nessa internacionalização do capital no Brasil diz respeito ao advento dos oligopólios na economia – fusão de empresas brasileiras e estrangeiras –, os quais passaram a monopolizar as atividades relacionadas à comunicação, indústria e serviços, entre tantas outras. Esse processo de oligopolização e de monopolização do capital ampliou-se substancialmente nas décadas de 1960 e 1970. A fusão da maioria dos pequenos bancos existentes no Brasil deu origem aos grandes bancos.

8 O Plano de Metas de Juscelino previa desenvolver o país na velocidade de cinquenta anos em cinco, abrindo as portas ao capital estrangeiro e promovendo transformações sociais, políticas e culturais, inclusive da interpretação do *American Way of Life* – modelo de consumo da classe média norte americana. (In ZIMMERMANN, Maíra. *Jovem Guarda: moda, música e Juventude*. São Paulo, Estação das Letras, 2013, p. 31-40).

Antunes (2013, s/p, grifo nosso) observa que:

(...) o Bradesco, por exemplo, tipifica o banco da ditadura militar. Assim como a Rede Globo tipifica o monopólio televisivo da ditadura militar. Houve um processo, então, de concentração de corporações ou de empresas que passaram a monopolizar ou oligopolizar bancos, televisão, indústria automobilística e outros (...) **o que a ditadura fez foi transformar significativamente essa tendência a favor da maior internacionalização do capital, tornando esse projeto a força hegemônica do capital brasileiro. Uma combinação óbvia entre capitalismo industrial e bancário e a fusão disso é o capitalismo financeiro. A ditadura foi imprescindível para isso.**

O caráter autoritário do governo militar se revela por meio da disseminação do pensamento da burguesia nos diversos setores da sociedade, com o objetivo de eliminar política e ideologicamente os defensores da estatização. Assim, o golpe militar assegurou a continuidade de uma ordem socioeconômica voltada aos interesses da classe burguesa e do capital internacional a partir de uma mudança política radical, “(...) atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder por 21 anos, caso inédito na história política brasileira.” (SAVIANI, 2008, p. 294).

Com base nos estudos de Antunes (2013) e Saviani (2008) compreende-se que o sistema capitalista tem por objetivo corresponder às exigências da economia do livre mercado. Para ambos os autores, as mudanças no modo de produção capitalista brasileiro, em particular a partir do golpe militar de 64, ampliaram-se e se intensificaram para garantir a internacionalização do capital produtivo e financeiro. Com a vitória das forças burguesas e do capital internacional, representado substancialmente pelos Estados Unidos, criou-se um cenário propício para a “cooperação” norte-americana, que tinha muitos interesses financeiros no país, e também para a difusão de uma ideologia de combate ao “comunismo” e de reafirmação do estilo de vida capitalista, portanto, da sociedade de consumo. É com essa compreensão que, a seguir, passamos a analisar os acordos MEC/USAID.

Com base nos dados expostos ao longo do capítulo, é possível inferir que a reforma do ensino brasileiro iria estabelecer em um contexto de contradições de interesses. No entanto, sua elaboração foi gestada no interior das universidades, por intelectuais, professores e estudantes críticos ao modelo arcaico e tradicional das universidades. Para tanto, passaremos a analisar esses aspectos da reforma educacional promovida no âmbito das transformações das décadas aqui mencionadas.

1.2.1 O Acordo MEC/USAID

1.2.2 A “Modernização” dos Militares e a Influência das Instituições Internacionais na Política Educacional

Nas linhas anteriores ficou delineado que em meados dos anos 60 o conflito político e ideológico entre diferentes setores sociais – burguesia e camadas populares – se acirrou, levando ao golpe militar de 64 e interferindo nas questões educacionais do país. No entanto, vale ressaltar a pesquisa realizada por Marinho (2005), a qual esclarece que a “cooperação” norte-americana no ensino superior é anterior ao acordo MEC/USAID e está relacionada às ações da Fundação Rockefeller no Brasil.

Trata-se da constituição de uma fundação norte-americana da família Rockefeller, de caráter filantrópico, fundada em 1913 com o objetivo de organizar e sistematizar todas as ações de assistências desenvolvidas pela família. Entre as décadas de 1920 a 1940, por meio da aliança com a Carnegie Corporation, a Fundação assume “(...) o caráter de ‘filantropia científica’, sendo apontada como a responsável pelo deslocamento do eixo da produção científica da Europa para os Estados Unidos, com a injeção de recursos em programas específicos de pesquisa.” (MARINHO, 2005, p. 54). A autora prossegue destacando que as ações internacionais da Fundação Rockefeller, a partir da década de 1940 e nas seguintes, “ (...) ajudou a construir e implantar uma rede de instituições científicas que, calcadas na busca de excelência, propiciaram a difusão e consolidação desse padrão.” (Ibidem, p. 54). Esse processo se caracterizou como a “filantropia científica”, possibilitando ao setor privado investir recursos na produção de conhecimento científico, até então de responsabilidade do âmbito público.

Essa compreensão torna-se fundamental para a análise do acordo MEC/USAID. Seguindo nessa direção, Santos (2005) apresenta aspectos importantes sobre o teor do primeiro acordo de cooperação, assinado em 30 de junho de 1966, entre o Ministério da Educação e Cultura e a USAID, agência norte-americana. O contrato foi estabelecido visando à “cooperação” para a modernização da administração universitária. Inicialmente, a meta era atender dezoito universidades do setor público e privado, com objetivo de “(...) executar e institucionalizar reformas administrativas que resultarão em maior economia e eficiência operacional.” Para atingir esses objetivos, a USAID se responsabiliza pela capacitação de profissionais brasileiros e consultores norte-americanos visitar as universidades para identificar e definir quais seriam as mais adequadas para a implantação da reforma. O trabalho

desses profissionais não se resumia ao processo de seleção das instituições educacionais: desenvolveram várias ações, desde as relacionadas ao controle de custos, às de “(...) administração financeira, planejamento físico de cidades universitárias e distribuição de cursos de acordo com os interesses e as necessidades das diferentes universidades.” (SANTOS, 2005, p. 163). O acordo ressaltava o papel dos consultores, especificando que, além dos serviços de consultoria, realizariam cursos de curta duração para treinar os brasileiros selecionados “para a obtenção de técnicas especializadas necessárias à execução e instituição de programas de reforma administrativa” (Ibidem p. 163). As ações assumem um vulto maior diante da afirmação do assessor estadunidense Rudolph Atcon: “(...) a Universidade deveria se libertar de todas as malhas do Estado, ter autonomia plena para se desenvolver enquanto empresa privada. Sua administração deveria acompanhar o modelo industrial de gestão.” (Ibidem p. 10).

Nessa direção, entende-se que o processo de capacitação constituiu uma estratégia de implantação do padrão norte-americano de privatização e “excelência” da educação. Dessa forma foi necessário recrutar os “melhores educadores” para participar do treinamento desenvolvido nos Estados Unidos. Esse processo iniciou-se a partir de onze cursos de curta duração e um de longa duração em nível de Mestrado e Doutorado. Nos escritos de Arapiraca (1979, p. 243-244) observa-se que entre 1968 a 1974

(...) foram treinados duzentos e treze bolsistas, sendo cento e setenta e um em curso de curta duração e quarenta e dois em longa duração. Sua função era a de experienciar os sistemas alternativos de ensino nos EEUU, com a prévia orientação de adaptarem as soluções observadas ao novo modelo em implantação no Brasil.

O convênio estabelecido entre Brasil e Estados Unidos priorizou a reformulação no sistema administrativo com o objetivo de melhorar a gestão financeira das universidades, com vistas à eficiência operacional. Portanto, a necessidade de treinar profissionais brasileiros para efetivar e executar a “reforma” se torna estratégia imprescindível para a introdução do modelo norte-americano de ensino no Brasil. Percebe-se que o interesse da USAID não correspondeu à democratização do ensino superior e à qualidade do ensino, na prática referendou “(...) ideologicamente o processo de mundialização do capital em geral quanto para a hegemonização do capital norte-americano em particular.” (SANTOS, 2005, p. 11).

No tocante à Reforma Universitária, Saviani (2008) afirma que, após a consumação do golpe militar, o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), com ênfase na “ (...) teoria do capital humano.” elabora um documento no qual define os rumos da educação. Nesse

contexto, a educação assume a responsabilidade pela formação de recursos humanos, com o objetivo de corresponder à demanda do mercado dentro da ordem capitalista. Atribuiu-se ao ensino primário o papel de identificar as aptidões para iniciação ao trabalho; o ensino médio assume a formação profissional de mão-de-obra para o mercado de trabalho; o ensino universitário responsabilizou-se pela formação da demanda de profissionais qualificados. Com relação ao analfabetismo, elabora-se um plano de ação, que resultou na constituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Importa lembrar que os meios de comunicação de massa e as novas tecnologias constituíram os recursos pedagógicos essenciais para garantir a “excelência” do ensino. O planejamento se tornou uma estratégia importante para a racionalização dos investimentos e garantia do aumento da produtividade.

As mudanças educacionais foram então, se instaurando no Brasil, mas não de forma tranquila. Em 1968, “(...) a mobilização estudantil, caracterizada por intensos debates dentro das universidades e pelas manifestações de rua, vai exigir do governo medidas no sentido de buscar soluções para os problemas educacionais mais agudos, principalmente dos excedentes” (FÁVERO, 2006, p. 32). Para controlar a situação, o governo institui por vias legais o Grupo de Trabalho (GT). Com a finalidade de “(...) estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país.” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 15 apud FÁVERO, 2006, p. 32). O GT, além de considerar o sistema universitário inadequado para a investigação científica e tecnológica, reforça a ideia de que a estrutura vigente não correspondia às exigências do mercado de trabalho.

Para Cunha (1983, p. 109), desde a república populista de 1954/64, intensificaram-se os conflitos sociais, em especial no que diz respeito à educação. Durante esse período, às “(...) forças sociais, políticas e econômicas que determinaram a expansão, a integração e até mesmo a modernização do ensino superior se opuseram as forças defensoras do estado de coisas reinante, em particular, do ensino elitista e arcaico.”

Conforme Cunha,

(...) o efeito contraditório dessas forças fez com que no mesmo ano em que era criada a Universidade de Brasília, promessa de significativa expansão das vagas e renovação dos métodos de ensino e pesquisa, era promulgada a lei de diretrizes e bases da educação nacional, reforçando uma concepção oposta de ensino, principalmente no grau superior. (CUNHA, 1983, p. 109)

Saviani (2008, p. 297) ressalta que o projeto de reforma universitária foi aprovado em 1968, “(...) porém com vários vetos, fazendo a assepsia dos dispositivos que não se coadunavam com os interesses do regime. Com o Decreto nº 464, de 11/02/1969,⁹ ajustou-se melhor a implantação da reforma aos desígnios do regime instaurado pelo golpe de 1964.” Nas normas complementares à Lei nº 5.540/68, o artigo 2º estabeleceu critérios para o funcionamento das universidades centrados nas exigências do mercado de trabalho.

Santos (2005, p. 14) destaca que os acordos MEC/USAID se constituíram em estratégia para a elaboração de uma nova “(...) produtividade educacional voltada à satisfação das necessidades do capital estrangeiro associado ao novo padrão de acumulação capitalista implantado pelos militares.” O processo de modernização da universidade, que culminou na promulgação da Lei nº 5.564/68, não foi um ato exclusivo dos militares. A classe dominante que apoiara o Golpe aproveita-se do autoritarismo vigente e de suas medidas coercitivas para implementar a Reforma Universitária e impor essa “modernização” por meio da repressão. As elites brasileiras não tiveram

(...) complacência alguma com a repressão político-ideológica perpetrada pelos governos militares, cumpre reconhecer que o regime autoritário foi utilizado pelos docentes-pesquisadores reformadores das instituições de ensino superior para fazer prosseguir o processo de modernização iniciado duas décadas antes, a qual não chegou ao seu fim. (CUNHA, 2007, p. 10)

Em linhas anteriores evidenciou-se que o conflito de interesses que envolveu a “modernização do ensino” intensificou-se na década de 1960, mobilizando vários setores da intelectualidade, fortalecendo a burguesia e sua política educacional referendada pelos Estados Unidos. Nesse sentido, diferentemente das ditaduras militares latino-americanas das décadas de 1960/70, a brasileira se consolidou como modernizadora, no tocante ao ensino superior, por meio de uma “(...) aliança tácita de militares com pesquisadores, aliança essa

9 Art. 2º Será negada autorização para funcionamento de universidade instituída diretamente ou estabelecimento isolado de ensino superior quando, satisfeitos embora os mínimos requisitos prefixados a sua criação não corresponda às exigências do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional.

concretizada nas agências de fomento, como o BNDE, a Finep, o CNPq e a Capes, inovações que vinham se desenvolvendo desde a década de 1940 não foram suspensas, mas sim intensificadas.” (CUNHA, 2007, p. 10)

A tática violenta de repressão desenvolvida pelos militares representou a coligação “perfeita” para a implantação da reforma do ensino centrada no modelo norte-americano de educação. A concepção de ensino, neste contexto, organizou-se a partir do enfoque tecnicista, funcionalista e burocrático. Arapiraca (1979, p. 237) afirma que o processo de transformação do modo de produção capitalista por meio de “(...) sua racionalidade competitiva se apropriou da função social da escola como forma de garantia de sua reprodução.” Dessa forma, no capitalismo a escola tornou-se um elemento fundamental de transmissão dos valores ideológicos e culturais do modo de vida burguês. A universidade tem um papel importante na edificação dos valores capitalistas; no Brasil, a formação dos educadores consolida o projeto em curso do regime militar promovido pela burguesia, nos setores da intelectualidade e nas mídias.

O substrato tecnicista priorizado na Reforma Educacional do regime autoritário dos anos 60 e 70 significou, num primeiro momento, sobrepor-se ao projeto socialista e solidificar os interesses norte-americanos no Brasil; por outro lado, significou ocultar os conflitos tensos existentes no país e os porões de tortura que eliminavam sumariamente os opositores do regime. Nessa perspectiva, Freire (1987, p. 33-34) assinala que o educador transforma, em

(...) lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Nessa visão, os conteúdos abordados são

(...) retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante [...] conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado.

Observa ainda que,

(...) Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Nesse contexto, o processo de formação do professor se estrutura em treinamento de profissionais capazes de executar e cumprir os planos e as normas estabelecidas pelo governo.

Para a pesquisadora Gatti (2008, p. 62), a formação de professores passou a integrar a pauta mundial pela conjunção de dois movimentos:

(...) as pressões do mundo do trabalho, que se vêm estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, e a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população.

Essa preocupação não resultou na implantação de políticas críticas de formação, pois, na prática, a formação docente organizou de forma aligeirada e centrada no mundo competitivo. Nessa visão, não há espaço para uma formação que potencialize o desenvolvimento humano pensando na real melhoria das crianças, mulheres e homens, sujeitos relacionais que compõem a sociedade. Trata-se de uma formação centrada apenas em competências, utiliza-se o discurso cognitivista como estratégia necessária para a elaboração das políticas públicas educacionais brasileiras. Gatti (2008, p. 63) ressalta que as competências são apresentadas como

(...) metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, “competência tal...”, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso. É como se estivesse numa cozinha e dissesse: “põe mais sal no molho, põe mais manteiga no purê...”

Complementado o raciocínio, assevera que a

discussão das competências a serem propiciadas nos currículos escolares “passa por muitas vertentes, umas enfatizando o cognitivo, outras incorporando aspectos relacionais humanos e afetivos, com posições colocadas contra a abordagem que quer tornar excessivamente operacionais aspectos do desenvolvimento e formação humanos que não são tão operacionais assim.

Como se vê, com o processo de modernização associado à privatização, instaura-se a ineficácia da qualidade de ensino, uma vez que a proliferação de instituições se pauta em ganhos econômicos e na precarização do trabalho docente.

1.2.3 A Transição Democrática e as Permanências na Nova LDB

Cabe observar que o regime autoritário do governo militar perdurou durante duas décadas: de 1964 a 1985. O processo de transição do regime militar para o democrático se consolidou, de forma lenta e gradual, a partir da década de 1970. Alguns segmentos da sociedade civil, sindicatos, movimentos populares, sociedade de bairros e instituições em defesa dos direitos humanos fortaleceram-se e exerceram um papel fundamental para a redemocratização do país.

Para um melhor entendimento do período de “transição” democrático, Kinzo (2001) apresenta-nos uma síntese dividindo-o em três fases. A seu ver, a primeira se refere ao período de 1974 a 1982, em que a dinâmica política de “transição” se manteve sob comando dos militares, prevalecendo a anistia geral e irrestrita para os torturadores. Essa fase se caracterizou como uma tentativa muito tênue de reforma do regime. A segunda se estabeleceu de 1982 a 1985, na qual, apesar da presença do papel relevante de civis no processo político – a mobilização pelas “Diretas Já” –, os militares ainda mantinham o controle do poder, inviabilizando as eleições diretas para presidente. A próxima fase se instaura de 1985 a 1989, período em que os militares não detêm totalmente o poder, “saem de cena” e, ainda assim, garantem o poder de veto. A política é assumida pelos civis e a abertura para a participação dos setores organizados da sociedade civil culminou no debate político de uma nova constituição para o país. Isso representou um marco fundamental para o processo de democratização do país.

A transição democrática se consolidou, garantindo e mantendo a mesma estrutura socioeconômica. Esse processo se fortaleceu no início da década de 1990 “(...) pela situação internacional que trouxe à tona uma onda neoconservadora guiada pela primazia do mercado sob o comando do grande capital financeiro.” (SAVIANI, 2008, p. 311). Apesar de o fortalecimento do capital internacional e da permanência sócio-histórica de suas estruturas, não se pode negar a reorganização das forças políticas, possibilitando que os movimentos sociais tivessem uma intervenção mais eficaz sobre o poder político – o movimento operário da região do grande ABC paulista, o aparecimento da CUT e do PT, as agitações contra o aumento do custo de vida, entre outros.

Numa conjuntura transitória de rearranjo das forças sociais e políticas, de ascensão dos movimentos sociais e de um possível afastamento dos militares do poder, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases – a LDB –, que norteará as questões educacionais no país. Apoiados nas análises realizadas até o momento, prossegue-se com intuito de estudar alguns aspectos do acordo MEC/USAID presentes na nova LDB promulgada em 1996 e suas consequências no processo de formação do professor.

Já foi salientado anteriormente que com a promulgação da Lei nº 5.564/68, o governo militar passou a controlar e a definir os rumos da educação. A Lei nº 9.394/96 mantém elementos norteadores da anterior e amplia o controle sobre a educação, cabendo ao Ministério da Educação a formulação, coordenação, supervisão, definição e implementação de políticas que busquem promover um ensino de qualidade, com ações integradas e sem disputas de espaços e financiamentos. Para garantir o controle, instaura-se o sistema de avaliação e de financiamento; no entanto, esses processos não garantem a qualidade do ensino, mas geram incentivos à competição das instituições de ensino superior no mercado do ensino.

Em tal situação, importa destacar a estrutura do ensino como outro aspecto da reforma universitária de 1968 ainda presente na atualidade. Conforme observa Saviani (2008), o ensino em vigor antes da reforma de 1968 estruturou-se pela integração entre curso e departamento, sendo o departamento constituído pela reunião dos diversos professores que ministravam as disciplinas. Essa estrutura era a referência tanto para os docentes quanto para os alunos. No caso dos professores, estes eram contratados para lecionar em determinado(s) curso(s). A partir desse primeiro vínculo, definia sua relação de pertencimento à universidade e, se fosse o caso, ao departamento. Com relação aos alunos, o vínculo era estabelecido quando o estudante se matriculava em determinado curso e, anualmente, numa das séries que integrava o curso. Essa regra era geral, seja para os cursos destinados às profissões liberais seja às técnicas. Essa estrutura é alterada completamente a partir da reforma: houve a separação entre o curso e o departamento e, dessa forma, as matérias passam a integrar os departamentos e as disciplinas a integrar os cursos. A partir da justificativa da necessidade de integração entre o ensino e a pesquisa, atribui-se ao departamento a responsabilidade pela agregação de especialistas da mesma área de conhecimento. O curso passa a ser coordenado por um colegiado e estruturado por meio do currículo entendido como conjunto de disciplinas organizadas em modalidades obrigatórias, optativas e eletivas. Nessa proposta, todos os professores deveriam se vincular a um determinado departamento de controle dos professores

e do curso. Os alunos, para vincularem-se à universidade, matriculam-se em pelo menos uma disciplina.

Com a reestruturação “(...) perpetrou-se, no ensino, a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico.” (SAVIANI, 2008, p. 304). A universidade se constitui como instrumento estratégico do processo de desenvolvimento global centrado na concepção capitalista de educação, pela qual a racionalização dos custos torna-se elemento fundamental em prol da acumulação de lucros; a educação é concebida como uma mera mercadoria. A reforma universitária interferiu brutalmente no processo de elaboração, construção e produção do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Optou-se por uma visão tecnicista que estabelece a dicotomia entre o conhecimento e a pesquisa, ou seja, que dificulta, ou mesmo impede processos formativos que partam das práticas e gerem um movimento de construção de conhecimento na perspectiva da ação reflexão ação. A formação é comprometida com a fragmentação e o aligeiramento. Para Paulo Freire (1996, p. 36), essa estrutura não potencializa a “(...) curiosidade com que podemos nos defender de irracionalismos – decorrentes do ou produzidos por certo excesso de racionalidade de nosso tempo altamente tecnologizado.”

Nessa perspectiva, compreende-se que o objetivo da reforma centrou-se na transmissão do conhecimento, consolidando a fragmentação entre o ensino e a pesquisa. Percebe-se que tanto a departamentalização quanto a vinculação do aluno na instituição de ensino resultaram em estratégias de racionalização dos custos; com a departamentalização, o departamento passa a controlar os docentes e o curso. Nessa estrutura, os gastos são menores, mas isso não significava a redução de custo. Assim, aumenta a demanda de trabalho do professor garantindo que este não ministre uma mesma disciplina em turmas diferentes. Dessa forma, as alterações do período letivo anual para o semestral, a associação da matrícula dos alunos ao sistema de créditos, a desconsideração das especificidades das diferentes carreiras profissionais constituem as alternativas para reduzir o custo.

Com a reforma do ensino, as Instituições de Ensino Superior desintegraram o indissociável, ou seja, o ensino e a pesquisa, como se isso fosse possível. Essa lógica se estabelece a partir da transposição do sistema empresarial. Como se vê, a estrutura

universitária que nos foi legada pelo regime militar potencializou os problemas enfrentados na atualidade em relação à qualidade do ensino.

Chauí (2003) adverte que a Instituição de Ensino Superior perde sua característica e legitimidade na medida em que racionaliza o ensino, lançando mão do processo de formação e pesquisa para mergulhar no mundo da fragmentação e da competitividade. Para a autora, esse processo se justifica somente dentro da lógica do *taylorismo*¹⁰, utilizada pelo setor empresarial para otimizar seus lucros. No entanto, transportar para o ensino esse modelo produtivo significa promover a precarização do trabalho docente e a desqualificação do ensino, uma vez que a meta fundamental será sempre a quantificação e a lucratividade.

O modo de produção capitalista continua a ser referência fundamental para a reformulação do ensino. No próprio texto da nova LDB/96 define-se: “(...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho.**” (Lei nº 9.394/96, Art.2, p. 4, grifo nosso). A chamada “qualificação para o trabalho” se impõe como meta para o “pleno desenvolvimento do educando”, ou ainda, a necessidade do mercado de trabalho passa a ser o alvo da política educacional.

Pérez-Gómez (2001), ao definir as condições de funcionamento da sociedade capitalista, destaca três características básicas: a lei do livre mercado, as democracias formais e a onipresença dos meios de comunicação de massa. No final do século XX, essas características se articulam de forma peculiar nas sociedades ocidentais, constituindo uma nova maneira de “ (...) viver, de produzir, de consumir e de se relacionar que define os processos de socialização dos cidadãos, em relação aos quais a educação escolar tem de organizar especificamente sua intervenção.” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 84). A escola, na sociedade capitalista, assume um papel ideológico importante na própria estabilização do sistema e em sua perenidade. Paro (1986, p. 59, grifo nosso) observa que na “(...) sociedade capitalista, o capital impõe suas regras não apenas no nível da estrutura econômica, mas a todo o conjunto da sociedade, não deixando de lado, portanto, **a própria instituição escolar.**”

10 Modelo produtivo industrial em que o indivíduo se coloca diante da mercadoria por ele produzida de forma alienada, submete-se a um trabalho fragmentado, repetitivo, sem identificação alguma com o produto de seu trabalho. Se ao trabalhador o taylorismo o aliena, para o empreendedor esse modelo traz benefícios, aumentando sua produção e seus lucros. (Cf. ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo Editorial, 1999).

Cabe observar quanto à responsabilização por ministrar o ensino superior que a LDB define que “(...) a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.” (Lei nº 9.394/96, Art.45, p. 22). Compreendendo a importância do controle das instituições educacionais para perpetuar a dominação social, os responsáveis políticos da transição democrática não hesitaram em ofertar, à iniciativa privada, o ensino superior. Nesse sentido, tanto a Lei nº 5.564/68, quanto a 9.394/96, possibilitam a proliferação de empresas privadas do ensino superior, em detrimento do ensino público, o qual durante décadas sofre com a falta de investimento e com o descaso pedagógico. Assim, é possível inferir que tanto no sistema autoritário quanto no “democrático”, o governo priorizou a elaboração de legislações que favorecem e fortalecem a privatização do ensino. Para Saviani (2008, p. 298), a promulgação de ambas as leis - 5.564/68 e 5.692/71, se deu no marco da herança do regime militar, representando a “(...) institucionalização da visão produtivista de educação.” A racionalização se estabeleceu como princípio básico da reforma universitária, as diretrizes educacionais foram elaboradas e delimitadas por categorias próprias da linguagem tecnicista tais como eficiência, eficácia e produtividade. Cunha (2007, p. 234) destaca que

(...) o processo educacional era associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implica um custo (os gastos efetuados) e um benefício (algo similar à receita auferida pela venda da mercadoria). O benefício podia ser expresso apenas em número de alunos promovidos ou formados durante um certo tempo (análogo ao número de peças por hora...) ou, mais sofisticadamente, ao diferencial de salário supostamente acrescido como resultado do conhecimento adquirido. Pois para o engenheiro/economista daquela onda tecnocrática, racional era tudo que levasse à maximização do rendimento do processo educacional.

Trata-se de uma proposta educacional compensatória que utiliza a ideia de racionalidade instrumental como instrumento de eficiência técnico-profissional, tendo por objetivo o aumento da produtividade.

Para Saviani (2008, p. 298), a pesar de as críticas realizadas na década de 1980, com a ascensão dos movimentos sociais terem possibilitado maior intervenção da sociedade nas questões educacionais, essa concepção produtivista “(...) mantém-se como hegemônica tendo orientado a elaboração da nova LDBEN, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001.” Nesse aspecto, pode-se afirmar que as permanências da Reforma MEC/USAID estão muito mais presentes nesta LDBEN – o produtivismo, o tecnicismo e a privatização – do que as mudanças estruturais estabelecidas nessa legislação.

1.3 A Reforma do Estado e os Impactos no Ensino Superior

Nas linhas anteriores, firma-se que o processo de transição democrática e a retomada dos governos civis alteram muito pouco as políticas educacionais para o país. De acordo com Cunha (2007, p. 290),

(...) a expansão fragmentadora do ensino superior foi conduzida pelo setor privado, abrindo e expandindo cursos propiciadores da mais elevada taxa de lucro, pouco ou nada tendo que ver com a formação da força de trabalho para os setores dinâmicos da economia. Menos ainda com a preparação de agentes da propalada “consciência crítica e criadora.”

A racionalidade técnica influencia também a elaboração da nova LDB, conformando-se como caudatária do período militar e da continuidade do projeto privatista para o Ensino Superior. Salientamos as mudanças em fins dos anos 60 – a Reforma MEC/USAID – e, percorremos os anos 70; nos primórdios dos anos 80, a chamada transição democrática, longe de alterar os rumos da privatização, estabeleceu prioridades na legislação educacional para dar hegemonia aos interesses dos grupos privados no país.

Para compreendermos melhor essa demanda voltada aos interesses do capital, isto é, dos grupos privados, faz-se necessário recorrer à Reforma do Estado vivenciada por vários países da América Latina nos anos 80, transformando as relações internas e externas deles. As medidas econômicas adotadas a partir dos interesses internacionais interferiram sobremaneira na organização interna dos diversos países que adotaram a Reforma.

Assistimos, em fins dos anos 70, em diversos países europeus, no Japão e nos Estados Unidos a uma nova reestruturação produtiva, envolvendo novas relações comerciais entre os países – a globalização do sistema capitalista. Para Antunes (2000, p. 36, grifos do autor),

(...) a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num **processo destrutivo** que tem gerado uma imensa **sociedade dos excluídos e dos precarizados**, que hoje atinge também os países do Norte.

A Reforma do Estado se constitui a partir das relações econômicas internacionais, quando as agências financeiras internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário

Internacional (FMI)¹¹ assumem papel importante no processo de sua implantação. É oportuno lembrar que essas agências disseminaram a ideia de que, para o crescimento e o desenvolvimento econômico de qualquer país, será inevitável que os mesmos se insiram na “nova ordem” mundial, e para tanto o Estado necessita adequar seu orçamento ao equilíbrio interno do capital.

O processo de “(...) globalização da produção e do mercado financeiro foi colocado como fato irreversível que exigia a remodelação dos Estados Nacionais. Inserir-se na ordem global, esse foi o desafio colocado, a partir da década de 1980, para os Estados Nacionais.” (ANTUNES, 2000, p. 36).

1.3.1 “Nova República”, Neoliberalismo e Precarização Social

No Brasil, a década de 1980 é caracterizada pela crise econômica e social, colocando em evidência o enfraquecimento do regime militar iniciado em 1964. No cenário dos anos 80, as reivindicações pela abertura política envolveram a sociedade civil, os partidos políticos, educadores, artistas, movimento estudantil, instituições religiosas, organismos internacionais de defesa dos direitos humanos, os quais intensificam as pressões pela redemocratização do país e por eleições diretas para presidente.

A emenda constitucional que previa eleições diretas foi rejeitada, contrariando o desejo popular, e, em 1985, Tancredo Neves é eleito indiretamente pelo Congresso Nacional, derrotando o então candidato do regime Paulo Maluf. Devido às complicações de saúde de Tancredo, que faleceria em abril de 1985, assume a presidência da república o vice José Sarney, político ligado às forças conservadoras que recebe um país endividado pelos militares, com inflação altíssima e grande insatisfação social nos vários setores da sociedade. A crise econômica e social evidente enfraqueceu seu governo e, apesar de o Plano Cruzado prometer diminuir as altas inflacionárias, os problemas econômicos voltaram ainda mais graves, mostrando o quão velha permanecia a república (ANTUNES, 2005).

11 O FMI foi criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods, juntamente com o Banco Mundial. A partir dos anos 80, com a crise da dívida, encontrou um novo campo de atuação. Os Planos de Ajustamento Estrutural converteram-se, então, na receita única aplicada a todos os países que queriam aceder ao financiamento do FMI ou aos empréstimos do BM. (Cf. <http://www.esquerda.net>).

Nessa conjuntura, em 1989 foram realizadas as primeiras eleições presidenciais no Brasil depois de 25 anos, pleito disputado em dois turnos que teve como candidatos o então governador do Estado de Alagoas, Fernando Collor de Mello, político jovem, de perfil conservador e apoiado por partidos de direita e pela burguesia; Luís Inácio Lula da Silva candidata-se apoiado pelas forças de esquerda e pelo então jovem Partido dos Trabalhadores e pela Central Única dos Trabalhadores – a CUT. Numa disputa apertada, Collor de Mello consegue eleger-se, mas seu mandato não se fixou como alternativa à estrutura socioeconômica vigente; ao contrário, intensificou o mesmo modelo político-econômico – excludente, autoritário e voltado para os interesses do capital internacional. Logo que assumiu o poder, o presidente eleito criou um plano econômico que sequestrou os bens monetários para corresponder às exigências e às regras dos mercados em fase de globalização.

Desse modo, no início da década de 1990, Collor de Mello “(...) nos legou um brutal processo de privatização, um amplo leque de desregulações, um intenso processo de reestruturação, um vasto movimento de financeirização e um enorme e desmesurado ritmo de precarização social.” (ANTUNES, 2005). Os projetos implantados em seu governo se destinaram à reformulação do Estado brasileiro com intuito de corresponder às regras estabelecidas a partir dos interesses da reestruturação produtiva do capital em nível internacional.

Embora fizesse um discurso da moralidade pública, Collor mostrou-se cada vez mais comprometido com as forças conservadoras e corruptas da nação. Escândalos envolvendo sua família e pessoas próximas de seu governo eram cada vez mais frequentes, até que em 1990 seu irmão denuncia um forte esquema de corrupção, extorsão e crimes, fazendo com que milhões de pessoas ganhassem as ruas para exigir o seu *impeachment*. Autorizado pelo Congresso e por uma CPI, tem seu mandato cassado, assumindo o então o vice-presidente Itamar Franco.

O mandato de Collor caracterizou-se por uma política econômica de aprofundamento do neoliberalismo ao campo das demandas sociais como educação, saúde, moradia, transferindo o atendimento para a iniciativa privada.

Nessa direção, a política neoliberal constituiu a demonstração mais profunda da crise estrutural que marca a

(...) (des)sociabilização contemporânea: destrói-se a força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital. (ANTUNES, 2000, p. 38)

Assim, justificado pela arrasadora política econômica, intensifica-se o processo de precarização social. O Estado assume uma posição submissa à lógica produtiva do capital.

1.3.2 As Políticas Educacionais do Governo Collor

O Governo Collor de Mello assumiu compromissos com os organismos internacionais – Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) –, aprofundando o processo de dependência econômica e financeira. Tal enlace possibilita que as políticas educacionais sejam gestadas a partir das diretrizes dessas instituições. Consolidadas como agências financiadoras, elas assumem funções importantes como interlocutoras multilaterais, inferindo significativamente na produção de políticas públicas, em especial na esfera educacional. É pertinente lembrar que o “(...) debate travado em escala mundial e a ingerência dos organismos internacionais na pauta da gestão das políticas públicas e sociais, particularmente das educacionais, dos países do chamado “terceiro mundo”, orientam as políticas implantadas pelo governo.” (MENEZES, 2001, p. 64). Trata-se da junção da educação ao processo de conhecimento fundamentado na lógica do capital, no qual o papel dos governos se resume a manter o país dentro da concorrência mundial, fortalecendo os direcionamentos das políticas recomendadas pelas agências financiadoras que concebem a privatização e a mercantilização da educação como metas que devem ser alcançadas pelo país.

Para corresponder às exigências e às regras do mercado, o governo Collor de Mello, ao tomar posse, define como prioridade a elaboração de um extenso programa de reformas. O Plano Collor constitui-se essencialmente como conjunto de medidas econômicas e políticas radicais que interferiram de forma arbitrária “na poupança popular e investimentos financeiros e em promover ampla liberalização comercial, logo se mostraram ineficazes para conter a crise, levando à rápida erosão do apoio popular do primeiro presidente eleito pelo voto direto”

(KINZO, 2001, p. 9). Em seu governo ocorrem mudanças profundas na economia brasileira, impulsionadas por um forte sistema de privatização; pela reorganização do Estado brasileiro em correspondência à reestruturação produtiva pautada pelo capital internacional, pela dependência financeira para viabilização das políticas exigidas pelas empresas estrangeiras. Dessa maneira,

a dimensão global dos intercâmbios econômicos está provocando a perda de significação do Estado nacional como instância única e privilegiada na tomada de decisões econômicas e políticas [...] À vista disso, a justiça social não se constitui algo essencial, portanto, os direitos básicos, à saúde, ao ensino público gratuito, à moradia, à segurança, saneamento básico, seguro desemprego, aposentadoria, entre tantos outros, são brutalmente desregulamentados. (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 93)

No que se refere à Reforma do Estado brasileiro, fica claro que a visão neoliberal é ideologicamente propagada como salvaguarda do processo de reformulação do modelo capitalista; a desigualdade social é naturalizada e o desemprego é visto como uma mera necessidade para o desenvolvimento do país. Esse contexto socioeconômico está relacionado com a política do governo militar que não apresentou alterações significativas ao modelo econômico do país.

O regime militar não alterou a estrutura socioeconômica, fortaleceu a política que ostentava a política vigente desde o governo de Getúlio Vargas período de 1967 a 1973 que ficou conhecido como o milagre brasileiro e teve como base de suporte os resultados obtidos pela política de estabilização estabelecida no período de 1964 a 1967. Destaca-se também que a política de desenvolvimento impulsionou o modelo de substituição de importações atribuindo ao Estado um papel empreendedor extremamente importante. Em 1974, a crise mundial do petróleo exerce forte impacto na política desenvolvimentista, mas esse fator não foi o elemento fundamental para alterar a política vigente. A estratégia apresentada pelo governo dá sequência à política de substituição de importações de bens de capital e matérias-primas; além do apoio das empresas estatais, essa política obteve apoio também do setor privado das multinacionais. Indubitavelmente, essa estratégia garantiu ganhos para os empresários, no entanto, não sanou os problemas relacionados à inflação, educação, saúde, entre outros; o que se observou foi sua intensificação, no contexto de transição política. (KINZO, 2001).

Cabe ressaltar que o amplo programa de reformas do governo Collor de Mello tinha por incumbência tornar o país competitivo no mercado mundial. Desse modo, a modernização da economia, a incorporação tecnológica e o aumento dos índices de produtividade constituía

metas do governo. A partir da reestruturação produtiva, a educação se converte em estratégia de governo e passa a compor a pauta do poder político governamental. Para alcançar tais objetivos, atribui-se ao sistema educacional a meta de elevar os indicadores de escolarização da população. Acreditava-se que sem a alteração desses indicadores não seria possível tornar o país competitivo no mercado global. As intervenções no setor educacional foram realizadas a partir de diagnósticos que comprovaram que não bastava apenas ampliar a oferta de vagas, mas que cabia melhorar a qualidade do ensino. Para atingir a meta o governo da época compreende ser necessário “ (...) universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo; capacitar a população para o exercício de atividades profissionais; e, por último, uma alusão à habilitação para o exercício da cidadania” (MENEZES, 2001, p. 63).

No entanto, é pertinente lembrar que o governo de Collor de Mello não alterou significativamente o modelo socioeconômico que orientou a elaboração da reforma do ensino dos governos que o antecederam. As orientações do Banco Mundial e do FMI para a educação no Brasil buscavam desenvolver e potencializar as aprendizagens, as habilidades e as competências básicas primordiais às exigências do mercado de trabalho flexível. Cabia definir, então, as metas referentes à destinação dos recursos públicos para a educação básica e avaliar a qualidade da educação pela lógica de eficiência do mercado, impulsionando desta forma a competitividade entre as instituições de ensino. A estrutura educacional brasileira no governo Collor de Mello não se modifica em relação ao período anterior em que os interesses empresariais prevalecem sobre o público. Ao contrário disso, o ensino é flexibilizado para atender à lógica do mercado.

Sobre esse assunto, Saviani (2008, p. 300) observa que no regime militar “(...) o aumento da participação privada na oferta de ensino, principalmente em nível superior, foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional.” Nessa compreensão, é pertinente observar que tanto a promulgação da Lei nº 5.564/68, elaborada no governo militar, quanto a Lei 9.394/96, construída no regime democrático, ambas não se consolidaram como instrumentos legais para a garantia do acesso e da qualidade do ensino superior para a maioria da população brasileira, e sim se restringiram ao fortalecimento da ideologia dominante e da racionalidade do sistema capitalista. Entendemos que esse é o aspecto central que orientou e orienta as reformas do ensino brasileiro – trata-se da internacionalização do capital produtivo e financeiro. Nesse cenário o ensino é concebido como mercadoria, bem de consumo extremamente valioso.

Como se vê, dentro da lógica do capitalismo, o ensino torna-se uma estratégia importante para treinar trabalhadores para o mercado, e na medida em que as reformas do ensino, em especial a do ensino superior, são elaboradas a partir deste **mote**, há um processo de flexibilização e precarização do ensino.

Para Chauí (1999, s/p), “flexibilizar”, na esfera do ensino superior significa:

1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por “contratos flexíveis”, isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobretudo para proteção das chamadas “outras fontes de financiamento”, que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais (aliás, é sistemática nos textos da Reforma referentes aos serviços a identificação entre “social” e “empresarial”; 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos.

Percebe-se que a LDBEN/96, longe de tornar-se um instrumento legal para alterar a concepção capitalista da educação como mercadoria, intensifica a mercantilização do ensino e a reforça como necessidade imprescindível para o desenvolvimento do país. Desse modo, as metas educacionais estabelecidas tanto pelo governo militar quanto pelo “democrático” consolidaram o processo de privatização e mercantilização do Ensino Superior, características presentes no neoliberalismo e marca sociopolítica da gestão de Collor de Mello.

Em prosseguimento à análise dos aspectos relevantes das políticas educacionais no país, proposta do capítulo, foca-se no resumo dos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso e de seu sucessor, Luís Inácio Lula da Silva.

1.3.3 FHC, Paulo Renato e a Expansão da Rede Privada para o Ensino Superior

O processo de transição para o regime democrático foi moroso e difícil. Somente na década de 1990 é eleito o primeiro civil para a presidência da república – Fernando Collor de Mello. Em 1992, por meio de um processo de *impeachment*, Collor foi deposto de seu cargo e toma posse o vice-presidente, Itamar Franco. Ele convida o sociólogo Fernando Henrique Cardoso para assumir o Ministério da Fazenda. No último ano de seu governo, diante da crise financeira e dos altos índices de inflação, Itamar apresenta um plano político de estabilização financeira para a economia brasileira – o Plano Real. Este plano de combate inflacionário recebe apoio da população e seu mentor, Fernando Henrique Cardoso, candidata-se à sucessão

presidencial e se elege apoiado por partidos de centro-direita. No ano de 1998, cumprido o primeiro mandato, não havia no quadro político brasileiro um opositor capaz de vencê-lo nas eleições. E, assim, impulsionado pelo êxito do Plano Real, o presidente foi reeleito permanecendo no governo durante dois mandatos consecutivos (1995-1998 e 1999-2002).

Nesse cenário político, o sistema capitalista se mantém como base estruturante da sociedade. Antunes (2005, s/p) lembra que o neoliberalismo. “(...) iniciado com Collor, de modo aventureiro e bonapartista, encontrava em FHC uma “nova racionalidade” que exigia uma dura derrota ao movimento dos trabalhadores, visando pavimentar os (des)caminhos do social-liberalismo no país.” Propaga-se a ideia de que a crise econômica se devia ao esgotamento do modelo desenvolvimentista do Estado. Os articuladores de seu governo argumentavam que para dar sequência ao projeto político de estabilização financeira seria indispensável a continuidade da reforma do Estado. A reforma é apresentada como a única saída para o crescimento da economia nacional e a política de comércio exterior passa a ser concebida como estratégia fundamental do projeto de estabilização financeira.

A administração de FHC amplia a Reforma do Estado priorizando o setor privado e expandindo de forma ímpar o processo de privatização das empresas estatais brasileiras. Em linhas anteriores foram mencionados os vínculos de dependência financeira do Brasil para com os organismos internacionais. Na década de 1990, as intervenções do Banco Mundial e do FMI em vários governos da América Latina fomentaram políticas de ajustes econômicos e políticos nos moldes do neoliberalismo – privatização dos serviços de saúde, educação, cultura e lazer; privatização de estatais dos setores de mineração, de energia e comunicação, entre outros setores de ponta da economia. Além disso, promoveram-se ajustes nas dívidas internas dos estados para pagamento da dívida externa. O Brasil não ficou fora deste “ajuste econômico.” Sob a lógica de integração aos mercados mundiais – a globalização mercantil –, FHC busca manter o país na concorrência pelo mercado mundial. Para tal fim, os baixos índices de escolarização da população e a desigualdade social constituíam elementos de desvantagem na disputa com outros países, trazendo prejuízos aos indicadores de produtividade no contexto internacional.

É assim que, o ensino e a previdência social se transformam em estratégia política associada ao mercado. Spozati (2009) observa que o modelo de assistência social passa a ser regido pela lei do livre mercado. Nessa lógica, o direito social consolida-se como substituto de renda, estratégia fundamental para potencializar o consumo imediato da população

empobrecida no mercado. A previdência social não se estrutura como proteção social ao trabalhador, assim como a saúde, a moradia, o saneamento básico, a segurança e a educação. Trata-se do modelo mercadológico no qual a aquisição de mercadorias é vista como “proteção.” Nessa concepção, o benefício é considerado a alavanca da economia e o beneficiário como força potencial de trabalho a ser inserida no mercado.

O governo FHC, longe de pretender alterar a estrutura socioeconômica vigente, adota como meta a manutenção do país nos moldes da concorrência mundial e utiliza o modelo mercadológico para os serviços que outrora pertenciam ao Estado, transformando os direitos sociais em mercadoria, com a educação inserida nesse processo destrutivo. Trata-se da “(des)sociabilização contemporânea” – crise estrutural profunda que devasta e aniquila a força de trabalho humano e naturaliza a violação dos direitos sociais.

1.3.4 FHC e a Questão Educacional

Ao assumir o governo no primeiro mandato, FHC nomeia o economista Paulo Renato Souza como ministro da educação (CUNHA, 2003), que havia sido secretário da Educação do Estado de São Paulo e reitor da Universidade Estadual de Campinas. Quando assume o Ministério, situava-se como técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O ministro Paulo Renato permaneceu no cargo durante os dois mandatos de FHC (1995 a 2002).

A política educacional elaborada pela equipe do então ministro Paulo Renato dá ênfase ao papel econômico da educação, vista como alicerce do progresso científico e tecnológico, necessário para responder à política socioeconômica vigente no país. A competência científica e tecnológica é posta como elemento fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico. Com isso pretendia-se alterar os baixos índices de “qualificação” da população brasileira. Para atingir esse objetivo, o governo estabeleceu parcerias com o setor privado; o enlace se estabeleceu entre a universidade e a indústria.

Para Saviani (2008, p. 310), a universidade absorveu o legado do regime militar. As dificuldades na qualidade de ensino estão relacionadas a outras questões: a eliminação das turmas/classes decorrente da departamentalização integrada à matrícula por disciplina e ao regime de créditos; a generalização da especificidade das diversas carreiras profissionais que compõem a programação e integram os currículos; a alteração do período letivo anual para o

semestral. A redução do tempo de trabalho pedagógico que considera apenas custo e benefício; não há nenhuma preocupação referente às dificuldades de assimilação concretas dos alunos com relação aos conhecimentos característicos das disciplinas fundamentais para a formação do novo profissional. O autor observa que a política de FHC se consolidou na continuidade da ordem socioeconômica do país. Sendo assim, foram realizadas algumas mudanças na organização do ensino visando melhor adequá-lo ao sistema vigente.

No que concerne à seleção de candidatos ao ensino superior, devido às críticas ao sistema vigente que não proporcionava um processo de seleção adequado, o MEC instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), inicialmente facultativo, mas que paulatinamente se tornaria obrigatório a todos os estudantes do ensino médio para ingresso no ensino superior.

Ao analisar a proposta educacional elaborado pelo regime militar e o projeto educacional elaborado pelo governo em 1997 observa-se que em relação à autonomia universitária, a atual LDB garante aos centros universitários e organizações acadêmicas de ensino superior privado a possibilidade de elaborar e abolir os cursos, flexibilizar o número de vagas para cada curso, deixando a cargo das próprias instituições definirem a quantidade de alunos. A chamada autonomia universitária favoreceu sobremaneira o setor privado da educação.

O Censo do Ensino Superior Brasileiro (INEP 2003) revelou que havia em 2003, no país, 1.859 Instituições de Ensino Superior – IES; desse total 1.652 (88,9%) são privadas e 207 (11,1%) são públicas. Do número geral, 163 são universidades e as demais, ou seja, 1.696 instituições, que não são consideradas universidades. Conforme previsto na constituição, o Artigo 207. “(...) atribui às universidades autonomia didática, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável.” Cabe observar que essas instituições, além de manterem a graduação, devem ofertar também cursos de mestrado e doutorado, visando garantir a pesquisa e os estudos avançados. Os dados também revelam que há no Brasil 81 Centros Universitários que representam 4,3% das IES e 12,9% das matrículas. Essas instituições, de acordo com os termos da legislação vigente, além da autonomia didática e administrativa, têm liberdade para criarem cursos sem autorização prévia do MEC. Das faculdades isoladas (instituições de pequeno porte), 1.403 delas são compostas por institutos de educação superior, representando 75,5% do total das IES. A pesquisa revela que essas instituições são predominantemente do

setor privado. Observa-se que as instituições com um número de até mil matrículas representam 68,2% do setor. No tocante aos Centros de Educação Tecnológica, estes constituem 5% do sistema nacional, correspondente a 93 instituições. Esses dados se tornam mais significativos se alinhados à seguinte informação: com o percentual de 88,3% instituições de ensino superior privadas, o Brasil passa a integrar a lista dos países que mais privatizaram o sistema de educação superior. O governo de FHC contribuiu significativamente para colocar o Brasil no topo desta lista, deixando evidentes os interesses políticos e econômicos sob seu controle: uma gestão da universidade pública voltada aos interesses da dinâmica do capital, assim como a mercantilização no ensino superior buscava atender à demanda dos setores menos favorecidos, ao mesmo tempo em que maximizava os lucros empresariais.

O contexto da educação na década de 1990 está inserido na propagação do neoliberalismo por toda a América Latina, incluindo o Brasil. Essa tática foi utilizada anteriormente nas ditaduras militares do Chile e da Argentina, em que a ideia do fim do “socialismo real” é disseminada para fortalecer o neoliberalismo como único modelo viável para as sociedades atuais. O governo de FHC promove na educação um aprofundamento das políticas neoliberais, intensificando o processo de privatização do ensino no país. Nessa direção, observa que a lógica do capitalismo é destrutiva: “(...) os governos nacionais estão sendo cada vez mais pressionados a adaptar sua legislação social às exigências do sistema global do capital aos imperativos do mercado, destruindo profundamente os direitos do trabalho.” (ANTUNES, 2005, s/p).

1.3.5 Lula e o PT no Avanço das Políticas Educacionais Privativas

A sucessão presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, apresentou-se como uma possibilidade de ruptura com a política neoliberal vigente. Eleito por amplos setores da sociedade – os trabalhadores, as classes pauperizadas, intelectuais e setores médios – o seu governo prometia mudar a distribuição da riqueza no país. No entanto, já em seu primeiro mandato, Lula sinaliza para uma reforma previdenciária em conformidade com a de FHC, uma reforma agrária que não saiu do papel e uma política de favorecimento aos empresários do setor financeiro e empresarial. O Partido dos Trabalhadores (PT), longe de frear as potências colaboradoras dos mecanismos capitalistas, associa-se à onda mercantil. Segundo

Antunes (2005, s/p) “(...) as forças de esquerda que se credenciam para demover o neoliberalismo, quando chegam ao poder, frequentemente tornam-se prisioneiros da engrenagem neoliberal.”

De fato, para chegar ao poder o PT busca apoio político dos partidos considerados de direita, defensores do capital. A campanha eleitoral de Lula, financiada em parte por esses setores, investem na vitória do pleito lançando mão da trajetória histórica do Partido dos Trabalhadores para chegar ao poder. Assim, de “(...) partido contra a ordem, foi se metamorfoseando em partido dentro da ordem.” (ANTUNES, 2005 s/p).

Ao assumir o poder, o PT reafirma o compromisso assumido na campanha com os políticos dos demais partidos que se unificaram defendendo a ideia de “governabilidade”, muitos dos quais vinculados à manutenção do sistema ou aos “coronéis modernos” do Nordeste, refratários à Reforma Agrária e donos dos meios de comunicação em diferentes estados do país. As exigências da economia do livre mercado em sua “(...) dimensão mundial a favor da rentabilidade e do benefício a todo custo, distorcem os princípios democráticos e deterioram as formas de vida privada e pública.” (PÉREZ-GÓMEZ, 2001, p. 99)

Os dois mandatos da gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e a vitória da presidenta Dilma Rousseff, em 2010, representaram a continuidade das reformas neoliberais e a manutenção dos acordos internacionais com as agências financiadoras do capitalismo e da regulação econômica dos respectivos países dependentes. Em sua análise, Antunes (2004, s/p) ressalva ainda que a política praticada pelo PT desde o primeiro mandato do presidente Lula se estabeleceu por meio de seu “ (...) transformismo e sua consequente adequação à ordem. Mas, a intensidade da subordinação ao financismo, ao ideário e à pragmática neoliberais, deixaram estupefatos até seus mais ásperos críticos.” O autor complementa ressaltando que o governo do PT mantém uma política que

(...) amplia o desemprego e a informalidade e estanca a produção. Sua postura em relação aos transgênicos curvou-se às transnacionais e sua ação contra a previdência pública foi a visceral negação de todo seu passado, gerando catarse junto aos novos operadores dos fundos de previdência que vislumbram a feliz confluência do mundo financeiro com o sindicalismo de negócios. (ANTUNES, 2004, s/p)

A racionalidade capitalista é devastadora, pois submete o governo à lógica do capital na medida em que opta por se reagrupar com os setores conservadores e mantenedores da ordem. Ao fazer alianças para chegar ao poder, o PT e os governos Lula já tinham acordado uma política econômica com os representantes do capitalismo nacional (Fiesp) e internacional

(Banco Mundial, FMI e BID). Assim sendo, o projeto político-educacional não poderia desvincular-se dos mecanismos do livre-mercado.

Nesse sentido, para Cunha (2003), as reformas constitucionais elaboradas pelo governo de Itamar Franco e FHC não solucionaram os problemas específicos educacionais, o processo de elaboração da LDB não priorizou a articulação com os dispositivos da Constituição de 1988, motivo, pelo qual as estratégias elaboradas pelo MEC não solucionaram os problemas da educação. As diretrizes educacionais se constituíram associadas à política governamental no campo da economia.

Assim, em vez de investir, primeiramente, na reforma dos dispositivos da Constituição que diziam respeito à educação; depois, num projeto de LDB articulado com a nova redação da Carta Magna, em vez de investir numa lei geral para o ensino superior, o MEC foi traçando, no varejo, as diretrizes e bases da educação nacional, não contra o que seria a lei maior de educação, mas por fora dela. (SAVIANI, 2008, p. 311)

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 não se estabelece como instrumento legal de enfrentamento dos problemas do ensino, ao contrário, favorece o processo de privatização. O governo federal da gestão petista flexibiliza seu conteúdo e potencializa a relação das instituições de ensino superior privado com o mercado; a lei da oferta de vagas se alinha ao baixo custo aumentando a lucratividade dessas instituições. No ensino superior o vínculo entre educação e mercado é mantido, haja vista “(...) a valorização da iniciativa privada com a consequente ênfase na adoção de mecanismos empresariais na gestão do ensino, assim como as pressões sobre a pós-graduação guiadas pela exigência de produtividade.” (SAVIANI, 2008, p. 311). As universidades públicas ou privadas são pressionadas, por exemplo, a uma produção acadêmica de dois anos para o Mestrado, levando-se em conta muito mais a quantidade/produzitividade do que a qualidade/conhecimento do ensino.

Ao percorrermos a trajetória dos projetos e práticas educacionais desde os anos 60, em particular a do ensino superior, pode-se inferir que a LDB/96 consolidou a herança do regime militar, com a ideia de educação como mercadoria, que se intensificou e que teve a privatização do ensino ampliada. A expectativa criada pelo PT de um projeto educacional diferenciado frustrou-se de imediato quando os empresários da educação, ou os “barões” da educação como hoje nomeados, receberam verbas públicas para ampliar suas rendas e seu patrimônio, transformando seus desqualificados cursos em “universidades” com o consentimento e legalização do MEC.

O projeto Prouni é apenas um dos elos dessa imbricada cadeia de favoritismos aos empresários da educação. Como explicita Martins (2013, s/p):

75% das matrículas no ensino superior estão nas universidades privadas, de pior qualidade, financiadas pelo Estado via Prouni, em detrimento da expansão da universidade pública. O Prouni oferece bolsas integrais para estudantes com renda familiar de até 1 salário mínimo ou de 50% para aqueles com até 3 salários mínimos, sendo insuficiente para romper plenamente as barreiras econômicas de acesso.

Se por um lado, o governo Lula/Dilma agiganta o patrimônio do ensino superior privado, por outro, se desobriga do direito social das classes pobres de terem acesso a uma educação universitária pública de qualidade, mais uma faceta perversa das políticas neoliberais – o Estado se exime dos direitos sociais e os transfere à iniciativa privada.

No tocante à ampliação da privatização do ensino superior, o Censo do Ensino Superior Brasileiro de 2010 revela o número de 2.377 IES, sendo 2099 (88,3%) privadas e 278 (11,7%) públicas. Apesar dos dados em porcentagem revelarem uma pequena queda de 0,6% nas instituições privadas e um aumento de 0,6% nas públicas, o percentual não chega a um dígito, validando a continuidade do processo de mercantilização do ensino superior no Brasil na era petista.

Nessa linha de raciocínio, chamamos a atenção para a recente fusão entre as empresas privadas do ensino no país – Kroton Educacional e Anhanguera Educacional –, que está sendo considerada a maior da história do país no que tange a instituições do ensino superior privado. Para Orsi (2013, s/p), a associação entre essas empresas aglutinará aproximadamente “(...) um milhão de alunos em 800 faculdades e 810 escolas associadas, ainda de acordo com o informe conjunto emitido pelas companhias.” Conforme os dados anunciados pelas empresas, essa associação garantirá um faturamento anual de R\$ 4,3 bilhões, com um valor de mercado de R\$ 12 bilhões. A unificação proporcionará a essas empresas um lugar no ranking mundial das maiores empresas de educação do mundo. A fusão de empresas no ramo educacional se estabeleceu devido às facilidades políticas e ao incentivo financeiro do governo federal às empresas privadas. Assim, entendemos que as reformas educacionais consolidadas há mais de um século se estabeleceram privilegiando um dualismo entre o ensino público e privado, este último quase sempre prioritário em detrimento do primeiro. E a partir da reforma MEC/USAID se perpetua na história da educação do país a privatização da educação superior, com uma conseqüente desqualificação do ensino, principalmente na década de 1990 com a ampliação das práticas neoliberais na sociedade como um todo e na educação em particular.

As análises realizadas no capítulo nos permite inferir que desde a década de 1960 as reformas no ensino superior foram elaboradas vinculando a educação ao mercado, tornando a qualificação docente um mero dispositivo legislativo para potencializar e ampliar o mercado educacional. Na prática, observou-se uma lucratividade evidente no ensino superior, ampliada em tempos de FHC, Lula e Dilma, e em consonância com os mecanismos de funcionamento do capitalismo hoje, prática esta promotora da desqualificação e da precariedade do ensino.

Considerando que os educadores do ensino público básico hoje se formaram neste contexto das reformas educacionais privatistas e da desqualificação do conhecimento provenientes da falta de políticas públicas consistentes para o ensino superior que atingissem as classes menos favorecidas, prosseguiremos no próximo capítulo fazendo uma análise das políticas e concepções da formação docente no Brasil nas últimas décadas.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

2. A FORMAÇÃO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar. (FREIRE, 1997, p. 8).

O capítulo visa abordar a formação docente mais geral até delinear a específica para a educação infantil. Enumera os aspectos importantes da trajetória das escolas normais, consideradas as primeiras de formação docente no país, responsáveis pela qualificação dos profissionais da educação. O destaque é dado ao princípio de racionalidade técnica – o tecnicismo – e ao produtivismo, importantes para compreensão do processo de desconstrução do pensamento crítico no ensino da docência. Os interesses do capital privado internacional permaneceram latentes na formação dos professores e influenciaram na elaboração da LDB/96. No caso específico dos cursos de Pedagogia, esses princípios redundaram na precarização e fragmentação dos currículos, consolidando uma formação docente acrítica, aligeirada, não autônoma, e voltada para os interesses do mercado. Para Saviani (2008, p. 300) a mercantilização da educação não se trata apenas do fortalecimento do setor privado de ensino o próprio setor público foi,

(...) sendo invadido pela mentalidade privatista, traduzida no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial.

Reflete-se também sobre as contribuições da teoria histórico-cultural sobre a concepção de infância. Em seguida, é apresentado ao leitor um breve histórico da formação e das instituições de educação infantil na cidade de São Paulo – o processo de transição da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria de Educação (SE) – e o atendimento à educação infantil em que a demanda inicial era exercida pelas instituições assistenciais e, apesar da LDBEN/96 prever sua ampliação pela rede estatal, nos dias atuais no município de São Paulo, há 906 equipamentos conveniados financiados com recursos públicos e 314

equipamentos públicos, observa-se o continuísmo da política de expansão por meio da iniciativa privada

2.1 Das Escolas Normais ao Curso de Pedagogia: Formação de Conteúdos e Dualidade

Logo após a independência, as províncias ampliam e organizam o processo de formação de professores. Nos primórdios da República brasileira são criadas as Escolas Normais, primeiras instituições destinadas à formação docente no país. Constatase que havia um número extremamente reduzido de duas escolas normais públicas. O Estado oligárquico estava estruturado no federalismo descentralizado subordinado aos interesses dos grupos dominantes. As regiões produtoras e exportadoras de café se desenvolveram de forma diferenciada, dado que os sistemas de ensino eram organizados a partir das condições objetivas específicas das diversas regiões brasileiras. Foi assim que a reforma da escola normal do Estado de São Paulo, em 1890, é considerada como um momento importante na história da formação dos profissionais para o magistério. No entanto, não apresentou contribuições significativas para a expansão da educação escolar brasileira.

Para Scheibe (2008, p. 43-44), além da ampliação do tempo de integralização do curso, houve ênfase também nas matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico:

(...) esta reforma foi também responsável pela implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); pela organização dos grupos escolares, mediante a reunião de escolas isoladas; e ainda pela institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios.

A pesquisadora assinala também que a reforma não apresentou alterações significativas, já que

(...) os cursos complementares, pensados inicialmente para complementar o ensino primário, tornaram-se na prática uma forma adicional de preparar professores para as escolas preliminares, desenhando-se com isso, já neste momento, uma dualidade na formação de professores: as escolas normais primárias e as escolas normais secundárias. Foi, portanto, o processo de expansão do ensino primário, de natureza estatal, que provocou o desenvolvimento das escolas normais no país, vinculadas não apenas à iniciativa estatal, mas também à iniciativa privada, sobretudo das instituições católicas de ensino. (SCHEIBE, 2008, p. 43-44).

Observa-se que, além da dicotomia entre a prática e a teoria, o processo de expansão das instituições de formação docente estabelece-se fundamentado na lógica de mercado e de favorecimento ao setor privado. Assim, a expansão das escolas primárias ficou sob a responsabilidade dos governos estaduais. No entanto, na prática, observa-se que o mercado privado de ensino é potencializado na medida em que abre a possibilidade de as instituições religiosas administrarem também as escolas normais secundárias e as escolas normais primárias; esse modelo se estabeleceu por longo tempo na formação dos professores. O Decreto-Lei nº 8.530, de 1946, elaborado no Estado Novo pelo governo do presidente Getúlio Vargas (1937 a 1945) não apresenta mudanças para a formação docente.

O ensino normal se mantém dividido em dois ciclos: o primeiro é direcionado ao curso normal de primeiro ciclo estruturado em quatro séries; segundo ciclo se refere ao curso de nível colegial com três séries; esse curso era administrado também por instituição responsável pelos demais cursos de especialização de professores: Educação Especial, Curso Complementar Primário, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto e Administração Escolar. Nessa estrutura, as escolas profissionais assumem os cursos normais, sendo obrigatório manter também escolas primárias como anexos - a ideia era possibilitar a conexão com a prática. A dualidade na formação de professores é observada nos cursos complementares do ensino primário, que “(...) tornaram-se na prática uma forma adicional de preparar professores para as escolas preliminares, desenhando-se com isso, já neste momento, uma dualidade na formação de professores: as escolas normais primárias e as escolas normais secundárias.” (SCHEIBE, 2008, p. 44).

Nesse contexto, a formação dos docentes realizar-se-ia em ciclos diferenciados:

(...) o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares. (SAVIANI, 2009, p. 146-147)

Nessa estrutura, a formação didático-pedagógica seria desenvolvida na prática docente e/ ou por meio de capacitação *in loco*, a formação é elaborada a partir de uma visão dualista – as disciplinas estavam centradas na cultura geral e na especificidade do domínio dos conteúdos da área de interesse. A formação docente se desenvolve na contradição entre a

prática e o conteúdo, estabelecendo-se uma disputa entre esses modelos. Vale observar que, além da formação específica na área de conhecimento e da cultura geral, caberia à instituição garantir de forma “(...) deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009, p. 149). A partir desta lógica, o currículo do curso de licenciatura de Pedagogia nos anos 70 foi elaborado priorizando o estudo dos conteúdos culturais, cognitivos e o aspecto pedagógico-didático foi relacionado ao curso de didática com mero caráter formal, sem nenhuma relevância para a formação docente, não proporcionou ainda a integração entre teoria e prática.

Em 1934 cria-se o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, responsável pela formação dos professores secundários, técnicos de ensino e também de professores para a escola primária. A qualificação teórica específica era ministrada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Trata-se da primeira experiência no país em relação à formação superior de docentes. Foi uma experiência de curta duração, extinta em 1938 por meio da intervenção federal com apoio das instituições católicas. Em 1935, Anísio Teixeira apresenta a proposta para a criação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, destinada à formação específica de nível superior para formar professores, mas, como a proposta anterior, essa foi extinta em 1939. Surge uma nova proposta para a instituição da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil sob, a ideia de implantar um modelo nacional para formação de bacharéis e professores para os cursos ginasiais e secundários. (EVANGELISTA, 2002 apud SCHEIBE, 2008 p. 47).

A proposta nacional de formação superior se estrutura centrada em um padrão curricular nacional focado no estudo de Filosofia, de Ciências, Letras, Pedagogia e didática. Nessa estruturação, cabia à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil preparar “trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituíssem objeto de seu ensino.” (SCHEIBE, 1983 apud SCHEIBE, 2008, p. 47). Trata-se do modelo conhecido como (3+1) que fragmenta a formação, sendo três anos destinados para a formação do conteúdo específico e um ano para a formação didática. Nessa lógica, após três anos de formação em conteúdos específicos o educando poderá iniciar a formação durante um ano dos conteúdos relacionados à didática, ou seja, à prática docente. Percebe-se claramente a tendência de secundarização da

área pedagógica no ensino superior e o bacharelado se estabelece como área privilegiada. Esse modelo dissocia o indissociável, isto é, teoria e prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 foi elaborada a partir da disputa de segmentos da sociedade defensores dos interesses privatistas e os do ensino público. As diretrizes educacionais apresentadas por essa legislação não alteraram significativamente a formação docente, mantendo-se a mesma estrutura de ensino das licenciaturas. Ao ensino normal reitera-se a responsabilidade pela formação dos professores para o ensino obrigatório (de 1ª a 4ª séries), além da manutenção do sistema dual - essa reforma se estabelece como forma de controle das instituições formadoras. Em 1968, com a aprovação da Lei nº 5.540, de 1968, definem-se os critérios para a criação de faculdades, de centros de educação e dos Institutos de Educação considerados como instituições formadoras.

Conforme Ogliari (2011, p. 1590), a implementação das políticas de formação docente no Brasil se desenvolveu dentro num contexto socioeconômico capitalista cuja “ (...) fase de internacionalização do capital levou o país, por meio de suas políticas, a buscar o capital internacional oferecendo-lhe incentivos fiscais e almejando aumentar o aporte de fluxo de capitais e ampliar a vinda das multinacionais para o país.”

O golpe de 1964 consolidou regras econômicas que marcaram a legislação sobre educação a partir da égide de privatização do ensino. O favorecimento ao setor privado consolidou-se por meio constitucional: a Constituição promulgada em 24 de janeiro de 1967 no regime militar extinguiu a vinculação orçamentária prevista desde as constituições de 1934 e de 1946, que determinavam que a União, os Estados e os municípios deveriam reservar um percentual mínimo de recursos para a educação. A fixação orçamentária para educação foi estabelecida da seguinte forma: a Constituição de 1934 previa uma reserva de 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e alterou o percentual da União para 12%. A Emenda Constitucional nº 1, elaborada pela Junta Militar em 1969, conhecida como Constituição de 1969, apresenta alterações significativas, restabelecendo a vinculação orçamentária de 20%, mas apenas para os municípios (artigo 15, § 3º, alínea f). Por meio da exclusão do princípio da vinculação orçamentária, o governo federal foi reduzindo progressivamente os recursos aplicados na educação: “desceu de 7,60% (em 1970), para 4,31% (em 1975), recuperando-se um pouco em 1978, com 5, 20%” (VIEIRA, 1983, p. 215 apud SAVIANI, 2008, p. 298).

A exclusão do princípio da vinculação orçamentária levou o MEC a reduzir a aplicação dos recursos na área educacional, atingindo apenas um terço do mínimo fixado pela Constituição de 1946 e confirmado pela LDB de 1961. A Constituição de 1967, promulgada no regime militar, favorece o setor privado da educação na medida em que, o §2º do artigo 168 explicita que: “Respeitadas às disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo, dispositivo que foi mantido na Emenda de 1969 (§2º do artigo 176).” (SAVIANI, 2008, p. 299). Cabe observar ainda que, além da relativização da vinculação orçamentária, a Carta Magna desse regime relativizou também o princípio da gratuidade do ensino presente nas cartas constitucionais desde 1824.

Com a promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, as Escolas Normais foram extintas e substituídas pela habilitação específica do magistério de segundo grau, alterando-se a grade curricular do curso em dois eixos centrais: o primeiro eixo de formação geral estruturada pelas áreas de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências, e um segundo de formação especial, relacionado aos fundamentos da educação à estrutura e funcionamento do ensino de primeiro grau, além da didática que incluía a prática de ensino.

O modelo de formação de professores foi em grande parte descaracterizado: altera-se a estrutura do curso de formação de professores e do ensino obrigatório que passou a denominar-se de primeiro grau, estendendo-o de quatro para oito anos, juntando o primário ao ginásio; implantou-se também a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino. Alterou a nomenclatura para 1º e 2º graus e introduziu nos currículos do Ensino Médio, a nova cultura patrocinada pela política norte americana – o tecnicismo que propõe uma educação pautada na neutralidade científica inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Nesse modelo mecânico, a organização racional dos meios se constitui como elemento importante do processo educacional, o professor e o aluno assumem papéis secundários,

(...) deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu que fazer ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, será mais fácil, para conseguir seus objetivos, ver o homem como uma “lata” vazia que vão enchendo com seus “depósitos” técnicos. (FREIRE, 1979, p. 23)

A reforma procedeu-se no âmbito do ajuste do sistema de ensino ao mercado. Essa situação foi potencializada no regime implantado pelo golpe civil-militar de 1964 produziu

uma democratização do acesso à educação no Brasil, mas dentro de uma lógica de vinculação da educação pública aos interesses do mercado e de estímulo e favorecimento à privatização do ensino. Os governos militares, atrelados às políticas internacionais capitalistas, instauram a política compulsória nas escolas públicas. Essa opção da ditadura potencializa a precarização do ensino, a maioria dos professores da rede pública de educação básica, são formados em instituições privadas de ensino superiores de baixa qualidade, essa situação agrava o processo de desqualificação da escola pública. O regime militar associou-se o ensino à produção, assim, a apropriação de conhecimento técnico foi utilizada para responder às demandas do mercado. Nesse modelo, o produtivismo e o tecnicismo se instalam na educação.

Para Saviani (2005, p. 19, grifo nosso) a concepção produtivista de educação já se manifestara no Brasil em 1950/1960 e se consolidou nas discussões e debates estabelecidos no processo de formulação da primeira LDB, em 1959. Essa visão educacional influenciou a organização do sistema de ensino vinculada ao conceito de desenvolvimento econômico do país. Posteriormente, tanto na lei 5.540/68 quanto na 5.692/71, a ideia produtivista se manteve presente e a reforma educacional se estruturou centrada nos princípios de racionalidade e produtividade, tendo como corolário a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Deste ponto de vista, a “(...) educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo **decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção.**” Desse modo, a organização das políticas de formação de docente foi influenciada pela perspectiva tecnicista de educação: o discurso assume um peso fundamental no processo de aprendizagem, aos futuros professores bastava memorizar as informações necessárias que seriam aplicadas na sala de aula posteriormente. Nessa perspectiva,

(...) o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1987, P. 33).

Ao conceber a escola como um bem de produção, seus ideólogos ratificam a proposta formativa anterior na qual o professor atua como mero transmissor de conteúdos. E como tal, esse educador deve tornar-se um reproduzidor da ordem vigente e deixar de promover a interação ou dialogismo necessários na relação ensino-aprendizagem. O pensamento educacional oficial nesse período foi fortemente influenciado pela concepção tecnicista inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, e na organização do

processo como garantia da eficiência. Tal influência se fez sentir na reorganização do ensino normal, com destaque para a diversificação disciplinar no currículo, com prejuízos tanto para a formação geral como para uma habilitação docente consistente. (SAVIANI, 2008).

A ênfase na formação de professores como receptores e transmissores de conteúdos remonta a certa herança histórica da educação nacional. Percebe-se um visível processo de “(...) restauração da dominação burguesa, confirmando-se aquilo que tem sido uma constante na nossa história política: continuidade, restaurações, intervenções cesaristas, transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo.” (GERMANO, 1994, p. 53 apud OGLIARI, 2011, p. 1591). Como se vê, o processo de elaboração da reforma do ensino brasileiro conformou-se numa complexa conjuntura estabelecida na,

(...) correlação de forças dos segmentos representativos da sociedade civil e da sociedade política, na luta por seus interesses sociais, econômicos e na defesa de seus direitos, no sentido de torná-la efetivamente "pública" (...) o caráter "público" dessa política nem sempre está relacionado ao "bem comum", ou seja, à garantia de acesso de todos os que dela necessitam depende do grupo ou do segmento que detém maior ou menor grau de poder político na sociedade. (BITTAR; SILVA; MOTTA, 2003, p. 34)

Compreende-se que, ao consolidar o plano político, os donos do capital garantem a hegemonia na disputa ideológica, focando as decisões políticas e administrativas na direção da operacionalização de demandas que atendam à mercantilização, dão sobrevida ao capitalismo. Ratificando este pensamento, Azevedo (2007, p. 7, grifos nossos) salienta que tais políticas visam

(...) a implementação de procedimentos e de ações pertinentes ao conteúdo e aos objetivos das políticas **orientadas para o mercado**. A tônica dos discursos e dos procedimentos modernizantes se concentra na competição, na flexibilização das relações de trabalho, na segurança jurídica, na abertura do mercado, **na diminuição dos gastos públicos**, no ajuste fiscal, nas privatizações, na diminuição do Estado, entre outras recomendações.

Os conceitos e as medidas educacionais que orientaram as reformas do ensino e a busca de qualidade na educação pública estão inseridos no campo das reformas neoliberais. Portanto, a qualidade da educação está associada a métodos quantitativos de avaliação e ainda

(...) afirma a meritocracia como aptidão para competitividade. **A empresa é definida como modelo organizacional para a escola**, onde se podem aferir resultados quantificáveis medir e controlar. Centralizam-se as definições políticas que são, muitas vezes, apresentadas como objetivos e metas consensuais, imperativos técnicos, determinações de uma racionalidade econômica, cuja execução está disponível ao exercício da liberdade individual **no âmbito da dinâmica do ambiente de mercado**.

O pensamento consolidado no pós 64 e vigente na atualidade caracteriza a formação de professores “pelo princípio da racionalidade técnica, da separação da teoria e da prática, onde alguns planejam e a maioria executa tarefas repetitivas para alcançar o máximo de rendimento.” (OGLIARI, 2011, p. 1594).

Na mesma linha de entendimento, Saviani (2005, p. 19) reafirma a sujeição da educação ao desenvolvimento econômico, constituindo-se a partir da funcionalidade do sistema capitalista: “(...) ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração.” Desse modo, para o autor, a reforma do ensino estabelecida no regime militar e as subsequentes foram elaboradas pautadas na concepção tecnicista.

Para o pensador Paulo Freire, o modelo formativo daí advindo consolida e faz propagar uma “educação bancária” que elimina o poder criador dos educandos, fortalece e estimula a ingenuidade e não potencializa a criticidade, satisfazendo, assim, aos interesses dos opressores. Ela visa à manutenção da ordem vigente. As políticas de formação docente são elaborada “(...) contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas vozes parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro.” (FREIRE, 1987, p. 34).

Na compreensão de alguns autores elencados no capítulo, a escola é concebida como instância social responsável pela organização do “(...) pensamento de novas gerações, fundamento do exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade e fundamental na trajetória da formação dos profissionais da educação, ajustada constantemente à imagem do projeto educativo nacional” (WEBER 2003, apud SCHEIBE, 2008, p. 42). Nas últimas décadas trata-se da utilização da educação como instrumento de controle pela sociedade capitalista.

2.2 A Consolidação e Ampliação da Produtividade na Educação

Para Saviani (2008, p. 298) a reforma educacional implantada pelo regime militar tornou a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau. As reformulações foram implantadas a partir da própria Constituição de 1967, que eliminou a exigência de um gasto mínimo com educação, ratificada em 1969, no âmbito municipal. Observar-se também sua permanência na reforma universitária de 1968 e pela lei de 1971 que, “(...) unificou o antigo

primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de oito anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.” Essas reformas foram formuladas na concepção produtivista favorecendo o setor privado, definidas deliberadamente pelo regime militar como política educacional.

Dessa maneira, o aparelho de Estado instituiu como Pedagogia oficial o tecnicismo que foi disseminado e implantado no sistema de ensino. Essa tendência produtivista-tecnicista, longe de se dissipar quando findou a ditadura, consolida-se na chamada Nova República como diretriz básica da política educacional do país. No entanto, ela o faz numa abordagem diversa: a busca de produtividade na educação atinge patamares plenos. O processo de desenvolvimento capitalista no século XX deparava-se com uma crise profunda em fins da década de 1970. No entanto, a disseminação da ideologia dominante permanece e a educação é utilizada como estratégia fundamental para o processo econômico-produtivo, dando novo significado à teoria do capital humano:

(...) passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 2002, p. 51 apud SAVIANI, 2005, p. 21).

Assim, a estrutura educacional altera sua rota: não se atribui exclusivamente ao Estado assegurar, por meio do ensino, a preparação de recursos humanos para um mercado que cresce em direção ao pleno emprego. Trata-se agora do próprio indivíduo desenvolver e realizar sua capacidade de escolha, de buscar os meios para competir no mercado de trabalho. Em decorrência dessa visão o ensino não constitui ferramenta de acesso ao emprego: o que se propaga é a falsa conquista do status de empregabilidade. Dessa maneira,

(...) a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. Nessa nova situação, a teoria do capital humano foi refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação, de modo geral. (SAVIANI, 2005, p. 21-22)

Em sua exposição, Saviani (2005) enfatiza que há uma alteração significativa na teoria do capital humano. A seu ver, essa teoria foi “refuncionalizada”, e a busca de produtividade na educação, ampliada. Nem mesmo a pós-graduação está livre dessa influência, pois os títulos concedidos não conferem garantia de emprego: trata-se apenas de capacitação para a empregabilidade.

Saviani (2005, p. 21) destaca que a referida refuncionalização está presente nos prefixos

“neo” e “pós”, dando origem a expressões como neoconstrutivismo, pós-estruturalismo, neoescolanovismo, neotecnicismo, pós-construtivismo. (DUARTE, 2000). Aparecem, também, novas expressões do tipo “Pedagogia da qualidade total”, “teoria do professor reflexivo” (FACCI, 2004), “Pedagogia das competências.” (RAMOS, 2001 e 2003)

Ressalte-se que, embora predomine essa concepção – a educação subordinada às regras do mercado –, outras teorias pedagógicas não hegemônicas se fazem presentes no cotidiano educacional, cabendo incorporá-las à história do pensamento pedagógico em algum grau. Observa-se que

as concepções pedagógicas críticas operaram como contraponto às ideias sistematizadas na teoria do capital humano que, formuladas nos anos 50 e 60, se impuseram a partir dos 70 mantendo sua hegemonia mesmo nos anos 80 quando a avalanche das ideias críticas suscitou a expectativa de sua superação. Tal conclusão fica evidente à luz dos acontecimentos da década de 1990 quando se manifesta com toda força a ideia da educação como o instrumento mais poderoso de crescimento econômico e, por consequência, de regeneração pessoal e de justiça social. (SAVIANI, 2005, p. 22)

Pela abordagem proposta no capítulo verifica-se que as reestruturações do ensino desenvolvidas ao logo dos tempos privilegiam os interesses dominantes – do mercado –, não estabelecendo mudanças estruturais e conceituais no sistema de ensino brasileiro. Para Freire (1986, p. 27), trata-se de um modelo de formação que oferece aos docentes “(...) poucas oportunidades de ver salas de aula libertadoras. Os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação.” Durante décadas, os cursos de formação treinam os professores para transmitir conteúdos para educandos passivos. Não proporcionam uma prática reflexiva capaz de contribuir para que os professores desenvolvam uma postura crítica diante da realidade. Essa proposta formativa é resultado de uma política econômica associada ao capitalismo. No primeiro capítulo deste estudo foi possível compreender e analisar a influência dessa política nas reformas educacionais elaboradas pelo governo militar.

No final da década de 1970, diante da crise econômica mundial, torna-se evidente o enfraquecimento da ideia do milagre econômico brasileiro. A década de 1980 é caracterizada como a década perdida. A crise revelou os baixos índices de crescimento econômico em relação à produtividade agrícola e industrial, competitividade tecnológica de qualidade. As perdas sociais se associaram à ausência do Estado de Bem Estar Social, e tal situação revelou também a inexistência de um sistema de saneamento básico, a precariedade da educação pública, aumento do índice de criminalidade, genocídios de crianças e adolescentes, epidemias, aumento da taxa de analfabetismo, desemprego, ausência de uma política de moradia, ausência de uma política de educação infantil etc. Esse contexto, aliado à luta dos diversos segmentos da sociedade pela redemocratização do país, contribuiu para finalizar o regime militar instaurado em 1964. Tal situação potencializou e fortaleceu os diversos segmentos da sociedade: sindicatos, associações de bairros, clube de mães, organizações não governamentais em defesa dos direitos das crianças e adolescentes, intelectuais, trabalhadores, estudantes mobilizaram-se e defenderam uma nova Constituição para o país, garantindo como direito social “a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988, p. 7). Não há dúvidas de que essa legislação se consolidou como um marco histórico fundamental das conquistas dos direitos para a sociedade brasileira. Sem dúvida, essa conquista só foi possível por meio da pressão dos diversos setores da sociedade. Mas, para transformar a sociedade não bastava apenas a conquista legislativa, seria necessário manter a mobilização e as reivindicações.

Gohn (2012), observa que na década de 1980 as demandas educacionais estavam relacionadas à consolidação de uma educação pública e gratuita de qualidade, reformulação das legislações, construção do plano de carreira para os professores, reestruturação do ensino fundamental, ensino médio, reformulação da proposta de ensino e pesquisa para a universidade, novos modelos de escola, educação para os deficientes físicos, educação infantil para crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, entre tantas outras. Cabe destacar que a ampliação da rede de creches se estabelece por meio das instituições privadas e não pela rede pública. No entanto, a ampliação da rede de educação infantil não trouxe alteração no método pedagógico; nas creches manteve-se o atendimento de higienização, alimentação e sono. Na pré-escola o caráter pedagógico estava direcionado para a compensação das carências e das defasagens socioculturais. Desse modo, consolida-se uma política de atendimento para a educação infantil que não respeita a complexidade da criança em suas necessidades de

aprendizagem e desenvolvimento: prevalecendo a mesma política compensatória estabelecida no regime militar. O ensino fundamental enfrentava o desafio de reduzir a evasão escolar, mas o programa de ciclo básico apresentado pelo governo de São Paulo não foi capaz de solucionar o problema da repetência escolar. Essa proposta se estabelece como um mero paliativo da situação.

No entanto, a partir da década de 1980, inicia-se um amplo movimento de reivindicações pela reformulação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura. Tal situação se estabelece a partir da compreensão da docência como base estrutural do processo de construção de identidade dos profissionais da educação. Saviani (2009) observa que, a partir desse princípio, a maioria das instituições de formação atribuem ao curso de Pedagogia a formação dos professores de educação infantil e para os do ensino fundamental séries iniciais – 1ª a 4ª.

2.3 A Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996 e as Alterações na Formação Docente

A LDBEN de 1996 estabelece novas diretrizes para a qualificação desses profissionais. O artigo 62 define que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena oferecidos em universidades e institutos superiores de educação, licenciatura admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e oferecida em nível médio na modalidade normal. É oportuno lembrar que durante anos os profissionais da Educação Infantil reivindicaram o direito à formação conquistando-a com a LDBEN de 1996. Assim, as diretrizes para os profissionais que atuam com as crianças pequenas de 0 a 3 anos são estabelecidas somente a partir da LDBEN de 1996. No entanto, essa legislação não representou avanços significativos para a superação da racionalidade técnica educacional, ou ainda, a dicotomia entre a teoria e a prática manteve-se como eixo estruturante dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Assim, “(...) quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores.” (SAVIANI, 2006, p. 2).

É oportuno lembrar que nos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o atual, da presidenta Dilma Rousseff, a elaboração dos planos nacionais de educação, as resoluções e as várias emendas constitucionais não alteraram essa realidade. Nessa linha de raciocínio, observa-se que historicamente a precariedade das políticas formativas se consolidou e as “(...) sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.” (SAVIANI, 2006, p. 9-10).

A pesquisadora Gatti (2013) observa que na maioria das vezes os documentos oficiais acadêmicos elaborados a partir da LDB/96, e os das diversas associações da área educacional, definem que a formação docente deve ter como eixo orientador a relação indissociável entre as teorias e as práticas educacionais. Essa concepção está explícita nos documentos do Conselho Nacional de Educação (2002 e 2006) e do Ministério da Educação, no Decreto Federal nº 6.775/09, entre tantos outros. Compõe também a pauta das discussões em vários

fóruns de educação realizados por associações como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). Esses documentos estabelecem as normas para a formação docente além de ressaltar que a teoria e a prática devem-se constituir como eixo fundamental da formação de professores. No entanto, na prática as Instituições de Ensino Superior (IES) apresentam um currículo que separa o indissociável – teoria-prática –, isso não se estabelece nem mesmo na realização dos estágios obrigatórios. Nessa linha de pensamento, Gatti (2010, p. 1360) assinala que

(...) a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação.

Cabe chamar atenção para os dados revelados na pesquisa da mesma autora realizada entre os anos de 2001 e 2006, a constatação da fragmentação da formação docente, num conjunto amostral de 71 cursos de licenciatura presenciais em Pedagogia em todo o país. Um dos procedimentos foi o mapeamento das propostas curriculares desses cursos. Diante da diversidade das Instituições de Ensino Superior (IES) constatou-se nessa amostra uma relação de 3.513 disciplinas (3.107 obrigatórias e 406 optativas). Por meio do agrupamento das ementas buscou-se compreender o que se oferece como formação inicial de professores nos currículos dos cursos de Pedagogia. Gatti (2010, p. 1368, grifos nossos) observa que

(...) apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à **Didática Geral**. O grupo **Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino** (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar [...] disciplinas relativas ao ofício docente representam apenas 0,6% desse conjunto.

Para a pesquisadora, esses dados revelam que o currículo do curso de Pedagogia referente aos conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não constitui objeto dos cursos de formação inicial do professor. As disciplinas relacionadas ao ofício docente representam meramente 0,6% do conjunto. Essa dado revela que o currículo dos cursos de Pedagogia não consideram a atividade docente como algo essencial do preparo percentual reduzido dentro do currículo que deveria preparar o professor para a atividade docente.

Complementando, Gatti (2010, p. 1370) destaca que embora haja um número considerável de ementas, essas não permitem identificar os conteúdos específicos. Assim, do percentual de 28,9% de disciplinas que podem ser atribuídas à formação docente específica, “(...) o que sugerem as ementas é que esta formação é feita de forma ainda muito insuficiente, pelo grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorizações mais abstratas.” Constatou-se também que somente 5,3% do conjunto das disciplinas correspondem à Educação Infantil e 3,8% referente à Educação Especial. Percebe-se que o conjunto de disciplinas centra-se nas abordagens mais genéricas e/ ou descritivas das questões educativas. Verificou-se que a prática docente não se estabeleceu como elemento integrado ao conhecimento.

Gatti (2010, p. 1371) constatou que as disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação e que, disciplinas variadas e gerais constituem um percentual relativamente significativo de 40% do conjunto de disciplinas oferecidas. No entanto, não se encontrou nos currículos qualquer especificação sobre o que se qualifica como atividades complementares. Para a autora, os estágios supervisionados têm por objetivo oportunizar aos alunos um contato com a realidade das redes de ensino básico. Mas, diante das imprecisões dos dados, não foi possível analisar o que de fato ocorre nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos. Assim, por meio das observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia, percebe-se que a “(...) maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.”

A partir dos dados apresentados, pode-se inferir que a estrutura curricular do curso de Pedagogia não contribui para formar o professor para assumir com responsabilidade as funções básicas relacionadas a sua profissão como: “planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho” (Ibidem).

Compreende-se que o caráter político pedagógico deveria ser o objetivo da formação docente, tendo como mote a integração entre estudo e pesquisa. Nesse sentido, a reflexão filosófica e o conhecimento científico compõem, estrutura fundamental do processo formativo.

Para Teixeira (2013, p. 31), esses elementos tornam-se instrumentos importantes para

(...) o desenvolvimento do trabalho educativo, no que se refere à compreensão da realidade na qual se efetiva a prática pedagógica, considerando-se as finalidades e os objetivos da educação escolar, bem como ao próprio conteúdo do conhecimento científico, como instrumento direto da formação humana.

No entanto, observa-se que prevaleceu na prática a transmissão de conteúdos muitas vezes engessados por políticas governamentais excludentes e totalitárias e a integração entre teoria e prática ficou relegada ao segundo plano. Entende-se, portanto, que tais políticas não contribuíram para a qualificação dos docentes para a atuação reflexiva e emancipatória. Ao contrário disso, trata-se de uma concepção educacional que anula o “(...) poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.” (FREIRE, 1987, p. 34).

O direito à educação de qualidade, consubstanciado na LDBEN/96, não se materializa na realidade brasileira, pois a lógica do mercado tem-se consolidado como marco referencial para a elaboração dessas diretrizes. A privatização por concessão se põe como elemento estratégico do governo por meio de parceria entre órgão público e setor privado. O governo delega a responsabilidade do setor público para o privado, potencializando assim o sucateamento do sistema de ensino brasileiro por meio do gerenciamento privado, que tem a privatização como política respaldada pelos reformadores empresariais.

Nessa perspectiva, observa-se que a LDB/96 não apresentou alterações significativas para a superação da concepção tecnicista. É oportuno destacar que a influência americana estabelecida por meio do Acordo MEC/USAID consolidou a “(...) departamentalização da educação superior e, coincidentemente, os saberes compartimentados que caracterizaram as licenciaturas; estas, por sua vez, foram aceleradas e segmentadas por meio de cursos de curta duração.” (FREITAS, VIEIRA, AGUIAR, 2008, p. 16).

Para Freitas, Vieira e Aguiar (2008, p. 16) tal situação agravou os problemas enfrentados pelos docentes da escola pública. Entre eles cabe destacar: o aumento de alunos por turma, os baixos salários que obrigam os professores a exercerem dupla e, em alguns casos, a tripla jornada de trabalho, as condições objetivas que não contribuem para o desempenho da função docente, a ausência de uma carreira com processos de formação, acompanhamento e avaliação que, não potencializa o desenvolvimento profissional. Nesse contexto, pode-se inferir conclusivamente que as políticas educacionais organizam-se num

complexo sistema de “ (...)desconstrução do campo da didática, da Pedagogia e da área educacional.”

Diante do exposto, Teixeira (2013, p. 29) observa que a pedagogia histórico-crítica poderá contribuir para superar as

(...) concepções teóricas pragmáticas que restringem a prática pedagógica a um saber-fazer orientado para a resolução de problemas ou para a atuação eficiente do professor no contexto particular, no qual circunstancialmente o trabalho educativo se desenvolve tendo como fundamento essencial o senso comum, o conhecimento tácito.

Nesse sentido, as políticas educacionais se estabeleceram pautadas por uma visão fragmentada que não contribui para o desenvolvimento da formação humana. O conhecimento científico assume um caráter secundário e o aspecto subjetivo se compõe como eixo orientador da formação. O conhecimento é limitado às metodologias padronizadas focadas na eficiência, gerenciamento e controle do processo formativo. O professor é concebido como um mero técnico.

Cumprir observar, com ressalvas, que historicamente a formação do professor de Educação Infantil não se estabeleceu como prioridade nas políticas de formação e que, somente a partir da LDB/96 foi regulamentada a formação do professor dessa modalidade. O trabalho dos professores de Educação Infantil exige um olhar investigativo e crítico proporcionado pela reflexão-ação-reflexão de sua prática educativa. Nessa linha de raciocínio,

(...) no que concerne à formação de professores, é necessário uma verdadeira revolução nas estruturas educacionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltar a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas. (GATTI, 2010, p. 1375)

Em se tratando da educação de crianças pequenas, torna-se fundamental a

(...) revisão das finalidades dos cursos de formação tanto em nível superior quanto na formação contínua que resulte num compromisso de efetivar práticas de qualidade capazes de acolher a versatilidade do bebê em sua busca ativa de informações e construções, de respeitar os diferentes tempos, ritmos, necessidades e motivações do grupo infantil, **de ampliar as possibilidades de expressão da criança, de oportunizar brincadeiras entre pares, de forjar o exercício da autonomia, a construção de conhecimentos.** (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 55, grifo nosso)

A formação do professor de Educação Infantil é ainda um desafio que a sociedade terá de superar. Compreende-se que para atuar com as crianças pequenas a formação docente deve

considerá-las como sujeitos históricos, propiciar espaços que favoreçam a apropriação da cultura e do conhecimento sistematizado produzido pela humanidade.

2.4 Educação Infantil: Concepção de Infância

A elaboração do conceito de infância como categoria específica é algo recente na história da humanidade, surge na sociedade moderna e o significado ideológico da criança e de seu papel social difere de acordo com a estrutura política, econômica e social das diversas sociedades e de seu tempo histórico. No Brasil, desde o período colonial aos dias atuais, a desigualdade econômica se consolida como eixo orientador para a diferenciação no trato das crianças. Aos filhos dos escravos e aos da classe pobre assalariada, o trabalho é imposto como condição para sobrevivência; aos da coroa portuguesa, da classe média e da elite burguesa, a infância se constitui de forma diferenciada: essas crianças gozam de privilégios.

No caso brasileiro, trata-se uma sociedade excludente que tem sua base estrutural – desde os primórdios do século XX – constituída historicamente pelas relações econômicas, políticas e sociais sob o modo de produção capitalista. Nessa linha de raciocínio, a visão sobre a infância está vinculada às contradições e aos valores da sociedade que se desenvolvem em diversos períodos da história.

Paro (1986), buscando compreender sob a construção do conjunto organizacional da sociedade acredita que tal processo se realiza a partir de objetivos estabelecidos pelo próprio homem, sujeito histórico que integra a natureza, mas se diferencia por meio da ação consciente, ou seja, a racionalidade que o possibilita transcender sua situação natural. O homem não habita o mundo apenas como um ser em adaptação, mas como sujeito construtor de sua própria história, capaz de interferir, criar, recriar e transformar a realidade. Fundamentada na teoria histórico-cultural, Mello (1999, p. 4 grifo nosso) assevera que

(...) o homem se torna humano à medida que atua sobre a realidade – o conjunto de produção humana e da natureza que existe fora dele, objetivamente, independente dele – apropriando-se dela e transformando-a. Nesse processo o ser humano **reproduz, para si e em si próprio, a humanidade criada socialmente ao longo da história.**

Para Freire (1996), os homens e as mulheres se constituem em um processo ininterrupto de desenvolvimento, são sujeitos inacabados, cujas relações com eles próprios, com os animais e com a natureza – sinais da existência humana – sofrem mutações constantes

porque são sujeitos agindo sobre o mundo que os cerca. Nesse sentido, observa o referido autor que

(...) inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da existência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o **suporte** em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, **mundo** dos homens e mulheres. A experiência humana no **mundo** muda de qualidade com relação à vida animal no **suporte**. (FREIRE, 1996, p. 55-56 grifos do autor)

No decorrer da história da humanidade, homens e mulheres produziram conhecimentos e técnicas que contribuíram para o domínio mais sofisticado sobre a natureza. Nota-se que a ação humana é intencional no sentido de realizar uma finalidade, sendo o ser humano o único animal que antecipa sua ação definindo uma utilidade para ela. O homem age racionalmente na sua relação com a natureza e com seus pares. Dessa maneira, sua relação com a natureza não se estabelece de forma isolada, mas transformando-a bem como a si mesmo e aos outros homens: a sociabilização se estabelece como condição fundamental da existência humana.

Ancorada na teoria histórico-cultural, Mello (2003, p. 3) observa que a constituição do homem e de sua humanidade se estabelece por meio de um processo dinâmico a partir da “(...) história que o próprio homem criou e da cultura, ou seja, dos objetos, dos instrumentos, da ciência, das formas de relacionar-se, dos valores, dos costumes, da lógica, das linguagens, enfim dos sistemas de signos que o próprio homem criou.”

O indivíduo imerso no conjunto de signos criados e vividos ao longo de sua trajetória, em constante transformação, indica que não se deve prescindir das diferentes fases deste caminho, em particular, da sua infância porque nela a educação pode exercer um papel primordial na apropriação dos significados que serão relevantes em seu amadurecimento cultural, social e político. A criança deve ser atendida em educação infantil como aquela que pode se apropriar de linguagens, de sentidos e tem capacidade de transformá-los como ser ativo que é e não como indivíduo inerte ou criança receptora de signos.

Saviani (2013, p. 251) admite que o “ser humano não nasce homem, mas constitui-se como tal em decorrência de um processo formativo no qual a educação, de modo especial nos primeiros anos de vida, desempenha papel central” na vida das crianças pequenas e, portanto, a infância envolve uma complexa compreensão de seus dilemas especialmente em sua ação educativa. Assim, desde tenra idade a criança deve ser concebida como sujeito histórico ativo

capaz de estabelecer relações com os adultos, com a natureza e com o mundo que a cerca. Ela está situada em um contexto socioeconômico, com valores e normas que orientam a vida em sociedade. Para Leontiev (2001, p. 63 apud PASQUALINI 2013, p. 77), “(...) o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento de sua atividade.” Em ação constante, estimulada a criatividade, lidando ativamente com seu mundo real – e o educador consciente tem um papel primordial nisto –, a criança poderá desenvolver sua psique mais livre, autônoma, criativa e capaz de manusear o diverso com mais facilidade.

Segundo Demerval Saviani (2013, p. 259-260) a criança é um ser ativo, em mutação, curiosa, em que

(...) alguns elementos da situação são aceitos naturalmente por ela: outros, ela os rejeita sumariamente; e outros, ela procura transformar. Isso mostra que o homem é capaz de superar os condicionamentos de sua situação, ele revela-se capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. A criança é então um ser autônomo; um ser livre.

Para o autor, a liberdade é um aspecto pessoal composto por meio da indissociabilidade entre a liberdade propriamente dita e a responsabilidade. Ressalta a linguagem como elemento do aspecto pessoal do sujeito. Por meio da palavra o ser humano é capaz de construir algo original,

(...) e isso é tão verdadeiro que existem estilos característicos de cada homem. O estilo é o homem. Pode-se dar às palavras oferecidas pelo meio cultural um cunho tipicamente pessoal. Pode-se reconhecer o compositor por meio de sua obra. Isso se dá também noutros planos, como o da música, pintura, cinema etc. Acaba-se por se descobrir, nas palavras existentes, mais do que se pensa encontrar nelas; e isso é uma decorrência da criatividade humana. (SAVIANI, 2013, p. 261).

A infância pode ser, então, vista como momentos diversos em que a criança possa constituir-se como um ser em busca de originalidade, compor sua individualidade e autonomia, conduzir-se em liberdade a partir de ações ativas propiciadas já na educação infantil.

O ser humano se apropria da cultura produzida ao longo da história para construir sua própria essência, ou seja, sua individualidade. Esse processo se estabelece em um movimento dinâmico e a educação pode cultivar esse dinamismo já na infância, contribuindo para que a criança componha sua essencialidade pela linguagem e por atividades educativas apropriadas de imediato no próprio espaço da educação infantil. A cultural material e intelectual é

instrumento fundamental do processo de criação do homem. Desse ponto de vista, compreende-se que sua apropriação seja elemento fundamental para a estruturação e a organização da vida em sociedade. Mello (2013, p. 4) ressalta que

(...) a apropriação das forças humanas essenciais postas nos objetos da cultura exige a reprodução do uso adequado dos objetos, segundo sua função social – sem o que a apropriação, isto é, a formação e o desenvolvimento das capacidades humanas não acontece. Esta é, pois, uma relação – em última instância – mediada pelas gerações mais velhas um processo de comunicação entre as gerações mais velhas, as novas gerações e a cultura.

Nesse raciocínio, o processo pedagógico assume um papel fundamental na ação educativa, se estabelece como mediador da prática social, constitui mote da educação. A comunicação estabelecida entre as diferentes gerações tem na escola um local privilegiado e à criança deve ser possibilitado o elo entre o velho e o novo a partir de experiências concretas vividas na escola, com objetos e brincadeiras do universo infantil mediado pelo educador, elemento fundamental para que tais experiências sejam estabelecida entre as diversas gerações. Assim,

(...) o processo de apropriação e objetivação que se dá na escola – e na escola da infância – deve ser intencionalmente organizado e intencionalmente mediado pelo/a professor/a para promover a formação da personalidade e da inteligência humana em suas máximas possibilidades a partir da experiência que as crianças vivem ali (Ibidem).

A escola da infância assume um papel importante no processo de apropriação e objetivação da cultura, na vivência autônoma, criativa e livre. A partir desse entendimento, necessita superar a visão do ser humano como um ser meramente biológico. Mello (2003, p. 5, grifos nossos), fundamentada na teoria histórico-cultural, assinala que

(...) os aspectos biológicos são essenciais, mas não são suficientes para mover o desenvolvimento psíquico que se configura como desenvolvimento cultural. O que move de fato o desenvolvimento é a atividade do sujeito, atividade esta que é coletiva, mediada por um parceiro mais experiente – que, na escola, é o professor – que não substitui a criança em sua necessária atividade, **mas propõe intencionalmente a atividade, amplia e qualifica a atividade iniciada pela criança**, interfere sempre que necessário para garantir, com as atividades propostas, que cada criança **se aproprie das máximas capacidades humanas** dadas naquele momento da história.

A discussão sobre a característica da escola da infância deve convergir para uma análise crítica do processo de desenvolvimento humano, da apropriação da cultura pela criança bem como do modo de atuação do educador para qualificar, ampliar e contribuir definitivamente para essa apropriação.

Para Mello (2013, p. 5) a discussão do método da escola da infância

(...) tem como elemento fundamental a discussão sobre a apresentação da cultura para criança de tal como que ela possa apropriar-se e objetivar-se; de modo que ela seja um sujeito em atividade nesse processo em que, ao agir sobre os objetos da cultura, tenha lugar a apropriação do objeto assim como a apropriação das qualidades humanas nele em repouso.

Nessa visão, a escola da infância se estrutura e organiza-se fundamentada na compreensão da educação como mediadora da prática social. Assim, a prática social se estabelece como ponto de partida e chegada, em movimento dinâmico de significação da ação do homem no mundo. Adotar essa orientação como eixo estruturador da pedagogia significa compreender a criança pequena como um ser social ativo situado no mundo. Desse modo, a escola da infância não deve estruturar-se a partir da “(...) repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança, a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’ vai gerando coragem.” (FREIRE, 1996, p. 50-51).

Com a promulgação da LDB/96, a infância passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica, tendo por objetivo promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. A partir dessa legislação, cuidar e educar constituem eixo orientador da Educação Infantil. Cabe observar que a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. São os marcos legais do direito da criança e do adolescente. O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) também é documento de orientação para superar a concepção da infância em que a criança é compreendida como um ser biológico passivo.

A concepção de infância na perspectiva dos direitos e do reconhecimento da criança como sujeito histórico autônomo, criativo e livre tem um longo percurso para se transformar em ações efetivas e ir além das leis já conquistadas. Priorizar os aspectos legais é insuficiente diante da realidade das políticas públicas em torno da educação infantil. É preciso implantar e implementar propostas centradas na especificidade e complexidade da infância, capazes de rever as concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998).

2.5 Educação Infantil: Política Pública

Conforme a Constituição Federal de 1988 a Educação Infantil é um direito da criança e um dever do Estado. Cabe aos municípios estruturarem a rede de educação infantil garantindo o atendimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) ratifica esse direito. A Educação Infantil em creches e pré-escolas é concebida como primeira etapa da educação básica.

A Educação Infantil constitui-se na estruturação e na garantia dos direitos fundamentais das crianças, tais como um ambiente acolhedor, seguro e estimulante ao aprendizado; boas condições de higiene, saúde e alimentação saudável; direito à brincadeira, à ampliação de seus conhecimentos, ao contato com a natureza, à socialização, enfim, ao conhecimento sistematizado produzido ao longo da história da humanidade.

Segundo essa concepção, para Rosenberg (2009) sendo os Centros de Educação Infantil (CEI) concebidos como espaço de garantia de direitos da família e da criança, o atendimento deve respeitar o princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, independente de sexos, raças e credos; construir uma proposta democrática de gestão dos equipamentos possibilitando a participação das famílias e da comunidade; respeitar e valorizar as características culturais da população atendida, estimular a produção e o intercâmbio de conhecimentos sobre o segmento de educação infantil, estabelecer um plano de expansão que corresponda à necessidade da demanda em relação à quantidade e localização, estabelecer metas para a melhoria da qualidade do atendimento à criança. A previsão orçamentária precisa ser suficiente para oferecer um atendimento digno às crianças e um reconhecimento do trabalho do adulto profissional.

A concepção que a autora apresenta sobre a Educação Infantil não se constituiu desde o início do atendimento das creches. Para uma maior compreensão sobre o processo de implementação da política de Educação Infantil na cidade de São Paulo, faz-se necessário apresentar um breve histórico sobre o surgimento das instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas.

A creche surge no Brasil em fins do século XIX durante o período de transição do Império para a República estabelecendo-se como um serviço complementar às famílias pobres, tendo como eixo de trabalho o processo de higienização e controle. Atribui-se à

creche um caráter domiciliar voltado para o cuidado com a higienização e a alimentação das crianças.

Para Kuhlmann (2000, p. 11), ao longo do século XX, o modelo assistencialista constituiu o eixo orientador do atendimento à infância, visando “[...] evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal. Projetava-se sobre os programas para a infância a ideia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais”, tais como o crescimento demográfico, alto índice de desemprego e a precária condição de vida das populações dos grandes centros urbanos. Tratava-se de uma política compensatória para ocultar os conflitos e os reais problemas da sociedade em relação aos aspectos políticos e econômicos mais complexos do país.

No governo de Getúlio Vargas, em 1º de maio de 1943 foi sancionada a CLT – Consolidação das Leis do Trabalho que unificou toda a legislação trabalhista no Brasil. No Decreto Lei nº 5.452, artigo 389, assim se discorria sobre as creches:

os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação (incluído pelo Decreto Lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967). § 2º – **A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais públicas ou privada**, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais. (Incluído pelo Decreto Lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967). (CENTRAL ÚNICA DOS TRABALADORES, 2011, p. 13-14, grifo nosso)

No entanto, foram poucas as empresas que implantaram os equipamentos para atender à necessidade de suas funcionárias. Durante muito tempo as instituições filantrópicas eram as alternativas realmente existentes para as trabalhadoras. As creches foram financiadas por essas organizações privadas, sendo de sua responsabilidade a construção e gestão dos equipamentos. No setor público, os berçários foram implantados para atender aos filhos dos funcionários da classe popular, e a intervenção do Estado se fez por meio da celebração de convênios com entidades beneficentes. Assim, o atendimento da creche se estabelece estruturado em uma política compensatória. Desse modo, o Estado não assume a responsabilidade do repasse de recursos financeiros para as instituições religiosas que ofereciam um serviço pobre para os pobres.

Na década de 1960 intensifica-se o processo de industrialização, ampliando a participação das mulheres no mercado de trabalho. Nesse cenário, enquanto as famílias com maior poder aquisitivo contratavam uma babá, às mulheres pobres restavam poucas

alternativas: deixar seus filhos sozinhos ou entregá-los a instituições beneficentes de caridade para que deles cuidassem. Na década de 1970, pela luta das associações de bairro, de coletivos de mulheres e dos sindicatos, o Estado constrói alguns equipamentos com recursos financeiros dos Ministérios da Saúde, Assistência Social e Habitação. Em meados da década 1980, além da mobilização social pela abertura política e a redemocratização do país, diversas instituições de defesa dos direitos da criança e do adolescente denunciam a precariedade do atendimento destinado à infância. É revelada a existência do sistema de *apartheid* social que se materializou na discriminação do tratamento entre crianças. Os filhos dos trabalhadores eram vistos como “menores infratores abandonados” e os da classe alta, como crianças com direitos.

Nos anos 90 somaram-se às instituições de defesa da infância os movimentos sociais, os sindicatos, as associações de mulheres, enfim, um grande movimento social possibilitou a realização de várias discussões políticas, pressionando os governantes e parlamentares na elaboração da Constituição de 1988, o que significou uma conquista fundamental para os direitos fundamentais da pessoa humana.

Para a Educação Infantil essa legislação torna-se instrumento importante do direito à educação das crianças pequenas: atribui-se ao Estado o dever e a responsabilidade pelo atendimento das crianças de 0 a 6 anos. Esse direito é ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que em 1996: o artigo 29 define a Educação Infantil como a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 179). É dessa forma que a Educação Infantil é integrada ao sistema de educacional, sendo estruturada em creche para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos. Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a educação escolar torna-se obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos e a meta até 2016 indica que toda a demanda dessa faixa etária seja atendida.

Além da legislação citada, há outros instrumentos normativos importantes como o Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores para a Educação Infantil em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1996), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e o Plano Nacional de Educação (2012-2022) que ratifica o direito das crianças pequenas à

Educação Infantil. No entanto, em todos esses aparatos normativos a educação para as crianças de 0 a 3 anos de idade é um direito que ainda não se constitui como obrigatoriedade para o Estado.

Com a promulgação da LDBEN/96, há uma mudança de paradigma sobre a creche, que passa a ser compreendida como um equipamento educacional, e o processo de transição do atendimento da creche, que durante séculos esteve sob a responsabilidade da Secretaria da Assistência Social, passa a integrar o campo educacional. Essa transição não se constitui de forma natural e tranquila, mas num cenário de conflitos e tensões, exigindo discussões e reflexões sobre o papel da creche dentro do sistema educacional.

Em relação ao atendimento da faixa etária de 4 a 6 anos, algumas secretarias municipais e estaduais identificaram que havia de certa forma uma estrutura mínima: espaço físico, recursos materiais e humanos para atender essa pendência. No entanto, para implantar o atendimento integral das crianças pequenas de 0 a 3 anos, além das resistências, seria necessário planejar e organizar a formação docente e a estrutura física e definir orçamento, entre outras questões, para acolher a demanda. O processo de transição foi lento. Observa-se ainda resquício dessa situação em alguns municípios brasileiros em que o atendimento das crianças dessa faixa etária permanece sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social (SAS). Com a obrigatoriedade do ensino para a idade entre 4 e 5 anos, a cisão entre esses dois níveis de ensino – creche e pré-escola – ampliar-se-á. Apesar do avanço na legislação ainda não há clareza sobre qual é o espaço que as creches ocupam no sistema educacional. (FULLGRAF, 2013).

Outro fator relevante no debate sobre a Educação Infantil é a ilusória expansão do número de vagas para essa faixa etária, pois ela se dá por intermédio de convênios entre o setor público e as organizações não governamentais (ONGs). Apesar dos avanços legais, o Brasil, ainda no município de São Paulo, para reduzir custo do atendimento para as crianças pequenas, prevalece o ideário inicial de um atendimento de baixo custo os pobres. Essa lógica está sustentada pela política de expansão, de acordo com dados da Secretaria Municipal de educação (SME) há na rede municipal 906 equipamentos terceirizados e apenas 314 público, como se vê o Estado se exime de sua responsabilidade potencializando o processo de privatização da Educação Infantil.

2.6 A Estrutura e a Política para a Educação Infantil no Município de São Paulo

O universo da pesquisa para a análise da formação docente foi um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de São Paulo. Por isso, considera-se significativo compreender o processo de transição do atendimento à Educação Infantil para as crianças de 0 a 3 anos da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação.

A partir da década de 1950, com a instituição da Comissão de Assistência Social Municipal (CASMU), o atendimento para as crianças pequenas se organiza por meio da celebração de convênios entre o setor público e as instituições filantrópicas. Em 1955, esse órgão é substituído pela Divisão de Serviço Social (DSS) responsável pelo setor de assistência do município que a cada gestão municipal tem suas siglas alteradas. Somente em 1999, esse órgão é legalmente constituído como Secretaria de Assistência Social (SAS). As creches eram concebidas como equipamentos desta Secretaria e ofereciam assistência para as famílias da classe popular. Em relação à qualidade do atendimento, constataram-se irregularidades que desde a formação dos profissionais, na estrutura física, nos recursos materiais e na própria rotina do atendimento, gerando a insatisfação das famílias que necessitavam do serviço (FRANCO, 2009).

No final de 1969, durante o regime militar, a Secretaria de Bem-Estar Social (SEBES), órgão responsável pelo serviço de assistência naquela época, estrutura a rede de atendimento.

Creche Direta é o equipamento cujos recursos financeiros, humanos e de estrutura física (construção e/ ou aluguel) e demais insumos estavam sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

Creche Indireta é um equipamento em que a estrutura física pertence à PMSP, no entanto, a execução e a gestão eram de responsabilidade das instituições. Os recursos financeiros são oriundos do setor público, transferidos para as instituições privadas, se as despesas ultrapassassem o valor do repasse, a complementação caberia às instituições parceiras, o município não tem nenhuma responsabilidade com legal com os funcionários, são contratados pela instituição.

Creche Particular, financiada com repasse financeiro do órgão público dotada de estrutura física pertence à instituição privada, sendo a responsável pela contratação de recursos humanos; se o valor *per capita* dos recursos públicos não for suficiente a instituição, em contrapartida, faz a complementação financeira.

Essa estrutura se estabeleceu como estratégia para um atendimento de baixo custo, sendo a rede indireta e a conveniada as responsáveis pela expansão do número de vagas. O governo ditatorial se desobrigou diretamente desta demanda, o que não surpreende diante de sua política privatista e neoliberal já referendada neste trabalho (FRANCO, 2009, p. 36).

Em análise anterior se evidenciou que a década de 1970 foi marcada pelas manifestações contra a ditadura e a recessão econômica e pela reabertura política. Nesse cenário surgem vários movimentos sociais, entre os quais destaca-se o movimento de luta por creche que defendia os direitos da mulher trabalhadora. O movimento pressiona o governo paulistano exigindo a construção de creches diretas. Essa década representou um marco importante do início da rede pública da creche direta havia 29 creches, sendo 28 conveniadas e apenas uma pública. Em 1978 havia apenas 4 creches diretas na cidade de São Paulo.

A rede direta se estabelece num conflito entre a SEBES e uma instituição conveniada; diante do impasse, o município de São Paulo assume a responsabilidade pela gestão do setor. No início da gestão do prefeito Reynaldo de Barros (1979-1982) havia no município apenas 4 creches diretas, e uma ampliação significativa de rede de creche direta: foram construídos 120 equipamentos. Além da edificação predial, o poder público assume também a responsabilidade pela gestão, contratação de recursos humanos, mobiliário, alimentação, entre outros insumos. No final de sua gestão, a rede direta conta com 124 creches. A política de expansão da rede direta das creches prosseguiu no governo de Mário Covas (1983-1985) que ampliou o número em 113 estabelecimentos, finalizando sua gestão com um total de 237 equipamentos que atendiam 28.228 crianças. Os demais prefeitos mantiveram a rede com pequenas alterações, minimizando o atendimento da Educação Infantil nas suas políticas públicas. Os governos subsequentes de Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000) optam por reduzir a quantidade de creches no município de São Paulo fechando 47 unidades. Na verdade, esses governos transferem para a iniciativa privada os recursos públicos, potencializando a política de convênios e aprofundando o neoliberalismo, colaboradores que eram dessa ideologia (FRANCO, 2009 p. 36).

O governo de José Serra e Gilberto Kassab (2004-2012) não se constitui em avanços significativos; a ampliação da rede de atendimento é efetuada por meio da política de injeção de dinheiro público nas parceiras com entidades confessionais ou ONGs. Atualmente o prefeito Fernando Haddad (2013) mantém a política de convênios como estratégia para expansão da rede. Percebe-se que os governantes se apropriam do discurso do “direito à

educação de qualidade” para as crianças pequenas, no entanto, na prática, observa-se que a política de Educação Infantil continua existindo de forma precária desde sua origem, e mais recentemente os recursos públicos são destinados ao setor privado, que se favorece consideravelmente nos projetos de parcerias e convênios.

O prefeito Fernando Haddad, em seus comícios eleitorais, prometia resgatar os serviços públicos de qualidade para a população menos favorecida, devolvendo ao Estado o seu papel social de utilizar os recursos públicos em setores vitais como educação, saúde, transporte e moradia. No entanto, os dados mostram que as empresas privadas continuam se favorecendo da apropriação de verbas públicas – as PPPs (as Parcerias Público-Privado), política nacional do Partido dos Trabalhadores que se viabiliza no município de São Paulo. A parceria com as creches é apenas mais um elo deste modelo neoliberal para a educação proposto pelos governos Dilma/PT/Haddad.

2.7 De Auxiliar de Educação a Professor de Educação Infantil

É oportuno lembrar que na década de 1980, diante da ofensiva dos movimentos sociais – associações de bairro, sindicatos, grupo de mulheres, entre outros –, houve reivindicações para a ampliação da rede direta de creches públicas de qualidade, com recursos humanos qualificados e remunerados, espaço físico adequado, alimentação balanceada entre outros. No decorrer dessa luta, as demais demandas como, saúde, educação, transporte, são transformadas em pauta de reivindicação desses movimentos. Diante da pressão social e da péssima qualidade do serviço, a Secretaria da Família e Bem-Estar Social (SEBES), apresenta, em 1984, um plano de reprogramação da creche, fundamentado em estudos que direcionam para a reformulação do quadro de recursos humanos.

Em 1988, com a promulgação da lei municipal 10.430/88, essa legislação substitui o cargo de pajem e cria o de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). Posteriormente, com a criação da Lei Municipal 10.838/90, estabelece-se o requisito básico de escolaridade de 1º grau completo, depois o de 2º grau e curso de treinamento em serviço para adquirir habilidades especiais para exercer a função. As formações em serviço eram ministradas periodicamente pelos próprios diretores das creches e técnicos da Secretaria de Assistência Social (SAS). Em parceria com a Secretaria de Educação, criou-se a possibilidade de formar, na modalidade de suplência (1º grau), o curso de qualificação profissional (habilitação

parcial), objetivando capacitar os auxiliares de desenvolvimento infantil para desempenharem suas atividades com as crianças de 0 a 6 anos. O curso tinha como objetivo melhorar a qualidade do atendimento às crianças nas creches municipais, além da valorização profissional e de refletir e transformar a prática, orientados pelos pressupostos contidos no documento Política de Creches e no Projeto Pedagógico de Creche das SEBES (São Paulo, cidade, 1992).

Franco (2009) observa que na gestão democrática da prefeita Luiza Erundina (1989-1993) o perfil formativo dos profissionais das creches sofre uma significativa mudança. A partir do levantamento diagnóstico sobre a situação das creches, identifica a precariedade do serviço e a necessidade de estabelecer o perfil dos profissionais, em especial os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI). Diante da situação, inicia-se um processo participativo de reflexão e discussão sobre o caráter do atendimento da SEBES e a necessidade de reformular uma política pública de atendimento em que o cuidar e educar se constituíssem em eixos norteadores do atendimento à criança. No início da década de 1990, institui-se a carreira desse profissional no quadro de recursos humanos da Prefeitura Municipal de São Paulo. Esse processo contribuiu para a implantação da formação em serviço, envolvendo todos os profissionais das creches, favorecendo a reflexão e discussão sobre o caráter educativo da creche e o papel mediador dos profissionais no desenvolvimento das crianças referente ao processo de apropriação da cultura e do conhecimento.

Essa formação foi desenvolvida por meio do estabelecimento de parcerias com a Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Tratava-se de um projeto de formação em serviço denominado Infância e Criação Cultural coordenado pelo professor Edmir Perrotti, e era organizado em três módulos: Brinquedos e Brincadeiras Infantis (BBI), no qual havia uma discussão sobre a importância dos jogos e das brincadeiras na infância; Agente Institucional e a Criança (AIC), que proporcionou reflexões sobre a relação que se estabelecia entre a instituição e a criança; Criança e a Produção Simbólica, cujo objetivo era refletir sobre os jogos de faz-de-conta, desenhos e outras produções simbólicas. Participaram dessa formação todos os profissionais, desde os técnicos de SEBES, ou seja, psicólogos, assistentes sociais, auxiliares de limpeza, cozinheiras, ADIs, todos considerados como sujeitos mediadores da cultura e do conhecimento. Esse processo se constituiu em um marco importante da formação dos profissionais desse segmento, além de possibilitar reflexões sobre a prática educativa desenvolvida na rotina das creches referente ao cuidar. Isso contribuiu para ampliar a discussão sobre o caráter educativo da creche. O incentivo à

formação não se restringiu a essa única proposta. A Secretaria da Família e Bem-Estar Social (SEBES) instituiu uma comissão com a incumbência de elaborar outro projeto de formação em serviço, capaz de contemplar todos os profissionais em nível médio. Assim, cria-se o Projeto de Profissionalização dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (PPADI), esta proposta estava centrada na compreensão da creche como espaço educativo. Tratava-se de uma formação em nível médio aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Ao finalizar o curso, todos os participantes receberiam o certificado de professor. A ideia era transformar o cargo de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) em Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI). Essa proposta foi formulada no final da gestão de Erundina. Seus sucessores Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000) não deram sequência à proposta (FRANCO, 2009). Na gestão de Maluf, criou-se a Lei 11.633 que exigia a formação mínima de 2º grau completo ou equivalente para o exercício do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Essa estratégia não resultou na melhora da qualidade do atendimento (Ibidem, 2009).

Como já mencionado inicialmente neste capítulo, somente a partir da promulgação da LDBEN de 1996 é que se estabelecem novas normativas e diretrizes para a formação de professores. Essa legislação instituiu que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena oferecidos em universidades e institutos superiores de educação, licenciatura admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e oferecida em nível médio na modalidade normal. A exigência legal obriga o prefeito Celso Pitta, em 1999, a criar a primeira Comissão Intersecretarial (FABES – SME) para viabilizar a transferência das creches da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME), mas ele termina o seu mandato sem concretizar a transferência.

Na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004) o processo de transição é efetivado e as creches passam a ser reconhecidas como Centros de Educação Infantil (CEI) e integram a rede municipal de educação. Essa transição se constituiu em marco fundamental para a Educação Infantil do município de São Paulo.

Capestrani (2007, p. 65) afirma que, tanto para a população quanto para os profissionais da creche, desse segmento “assume um novo *status*: passa a ser uma instituição educativa com todo valor e a responsabilidade cultural, social e institucional, vinculados a essa denominação. De um ambiente de assistência passa para o de educação institucional.”

Essa transição se constitui a partir das exigências legais estabelecidas pela LDB/96. Nesse sentido, conforme o (Parecer nº 05/02) do Conselho Municipal de Educação (CME) aprovado em 04 de julho de 2002,

(...) a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), ciente de que no sistema de ensino paulista não há professores leigos atuando no ensino fundamental, mas que o mesmo não ocorre no caso da educação infantil, propõe, com base na LDB e na Resolução CNE/CEB nº 02/99 (que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da educação infantil e dos anos iniciais de ensino fundamental, em nível médio na modalidade Normal), e na Lei Federal nº 10.172/01 (que aprova o Plano Nacional de Educação), o referido Programa, com o intuito de atender tanto os alunos que terminaram o ensino fundamental quanto os que já concluíram ou não o ensino médio, e não têm a habilitação para o exercício do magistério. O Programa está dirigido a Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) que estão trabalhando em Centros de Educação Infantil (CEI) da SMESP, na forma de treinamento em serviço, com fundamento no § 4º do artigo 87 da LDB¹ e terá duração de dois anos. (SÃO PAULO – SME 2002).

Como se vê, a Secretária Municipal de Educação não tem priorizado a formação superior exigida na legislação, e aproveita a flexibilidade que a lei apresenta para a elaboração da formação para os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que atuavam nas creches do município de São Paulo.

A formação foi desenvolvida pelo Instituto Carlos Alberto Vanzolini por meio da parceria entre o setor público e o privado. Além da elaboração do currículo e do material didático, responsabiliza-se também pela logística. Esta proposta foi organizada em duas fases: a primeira formou 1.015 ADIs que ainda não haviam finalizado o ensino médio; a segunda contemplou 2.805 ADIs que já haviam finalizado o ensino secundário, perfazendo um total de 3.820 profissionais. Os conteúdos foram organizados de forma a favorecer a interdisciplinaridade do conhecimento, estruturado em eixo temático, sendo a primeira fase: identidade, infância e cultura, educar e cuidar, e ambientes de aprendizagens, para a segunda, infância, cultura e educação, ambiente de aprendizagem e conhecimento. Além das aulas, por meio das oficinas didáticas, as participantes tiveram a oportunidade de vivenciar outras linguagens importantes para a formação como: artes plásticas, música, teatro, dança e literatura. As vivências culturais foram relevantes para o processo formativo, os participantes realizaram passeio ao cinema, teatro, museus, centros culturais etc. Seu mandato foi marcado pela descentralização da administração e a ampliação da rede direta de ensino se deu por meio

¹ Até o fim da década de educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Cf. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96.

da construção dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Em relação ao critério de contratação dos profissionais das creches, essa gestão criou o cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil (PDIs), exigindo, no mínimo, o nível médio do magistério.

Tanto os cursos em serviço como as Licenciaturas e os cursos de Pedagogia ainda não se constituíram em instrumentos legais capazes de promover um processo formativo crítico que favoreça para melhoria da qualidade da educação infantil. O que se observa é a permanência da creche à margem do sistema educacional, é direito, mas não obrigatoriedade. Com essa compreensão, pode-se “dizer que por sua especificidade a creche não encontrou, ainda, ‘asilo’ no campo da educação e que prossegue, apesar dos muitos esforços, exilada do/no sistema educacional.” (BARBOSA; RICHTER, 2013, p. 50).

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

3. EDUCAÇÃO INFANTIL ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Ensinar não é este ato mecânico de transferir aos educandos o perfil do conceito do objeto. Ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como **aprendendo-o**, podem **aprendê-lo**. (FREIRE, 2007, p. 72 grifos do autor)

Nesse capítulo, além da apresentação dos sujeitos da pesquisa, pretende-se compreender e analisar as visões das professoras sobre a formação inicial, continuada e suas concepções sobre o papel do professor, criança e a educação infantil. As análises foram realizadas fundamentadas em autores discutem sobre a formação docente, entre eles destacam-se CONTRERAS (2002); FREIRE (1997, 1996, 1979); GIROUX (1997); SAVIANI (2013). Compreende-se professor como mediador do conhecimento acumulado e sistematizado historicamente ao longo da história da humanidade. É com esse entendimento que se apresentam os sujeitos que participaram desse estudo, considerando suas percepções em relação à: formação inicial, continuada, tempo de docência, educação infantil, criança, a expectativa em relação ao papel da coordenadora pedagógica, dentre outros aspectos. Ressalva-se que os nomes apresentados a seguir são fictícios. Além da coordenadora pedagógica, foram quatorze professoras que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Marlene da Silva

Entre 46 a 55 anos, formou-se em Pedagogia no ano de 2011 em uma instituição de ensino superior privada. Ela considera que o curso a preparou adequadamente para desempenhar a função. Exerce o cargo de professora de educação infantil há mais de dez anos. Participou dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMESP), em 2011, sobre Múltiplas Deficiências, com carga total de 32 horas e, em 2013, realizou o curso Saúde na Educação Infantil com carga horária de 8 horas. Para ela, a infância é uma fase muito importante do desenvolvimento. Assim, no seu entender, o papel do professor de educação infantil está associado à observação e contribuição no desenvolvimento emocional e psicomotor da criança. Em relação à formação continuada, o espaço coletivo se constitui para refletir criticamente sua prática e a coordenação tem papel importante em relação à orientação desse espaço.

Vânia Alves

Tem mais de 56 anos, é formada em Pedagogia, tendo concluído o curso presencial no ano de 1985 em uma instituição privada. Declarou que o curso a preparou adequadamente para o trabalho na educação infantil. Atua como professora há mais de dez anos. Participou em 2011 de diversos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMESP), dentre eles: Educação e os Novos Paradigmas; Formação de Professor e o Trabalho Docente; Educação Infantil e a Multidisciplinaridade, com carga horária de 2 horas. Compreende a educação infantil como uma etapa de preparo da criança para inseri-la na família e na sociedade. Nesse sentido, o professor de educação infantil é um verdadeiro missionário. A seu ver, a formação continuada se constitui em um espaço importante para a troca de experiência entre os professores a partir da prática. Considera que a coordenadora pedagógica poderá contribuir a partir do estabelecimento de uma relação de empatia, cooperação e receptividade dos questionamentos.

Cintia Castro

Está na faixa etária de 46 a 55 anos, graduada em Matemática em 1987 e em Pedagogia no ano de 2004, ambos os cursos presenciais e realizados em instituições privadas. Desempenha a função de professora há mais de dez anos. Atua no CEI Gabriela Mistral há 2 anos. Em sua análise, o curso de Pedagogia não a preparou adequadamente para o desempenho da função. Considera que foi a formação no curso do Magistério que lhe deu suporte. Compreende a educação infantil como uma base importante para toda educação. Nessa direção, entende que o professor tem um papel importante em relação à interação entre as crianças e das crianças com os adultos, favorecendo autonomia. Para ela, o papel da coordenadora pedagógica é o de realizar a intermediação entre professor – escola – comunidade.

Aline Costa

Está na faixa etária de 31 a 45 anos, cursou Magistério e finalizou em 2005 o curso Normal Superior, na modalidade presencial, em uma instituição privada. Considera sua formação como um alicerce para o exercício da docência. Exerce a função de professora há mais de seis anos. Fez pós-graduação (aperfeiçoamento) em Psicologia aplicada em Educação, numa instituição privada. No ano de 2005, participou do curso de Formação de Incentivo à Leitura; em 2012, participou também do curso sobre Tecnologia Assistida; ambos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMESP), com carga horária de 180 horas cada um. Para ela, a educação infantil estimula a autonomia das crianças possibilitando novas descobertas. O professor exerce um papel fundamental contribuindo para a formação crítica e participativa. Espera da coordenação pedagógica um trabalho contínuo em equipe para que a ação educativa ocorra de forma plena.

Juliana Pereira

É uma jovem professora na faixa etária de 20 a 30 anos. Cursou Magistério e concluiu o curso presencial de Pedagogia numa instituição privada em 2007. Declara que o curso não a preparou adequadamente para exercer a função docente, já que o currículo estava centrado na abordagem teórica sem que fosse estabelecida relação com a prática. É professora há mais de dez anos e acredita que o professor de educação infantil tem papel de favorecer um conhecimento do mundo respeitando o limite de cada criança. Acredita que a coordenação pedagógica pode transformar o espaço de formação continuada em um ambiente de aprendizagem.

Maria Luzia Silva

Está na faixa etária entre 31 a 45 anos. Desenvolve a função de professora acima de dez anos. É formada em Magistério e, em 2006, concluiu o curso de Pedagogia; em 2012, conclui o curso de História, ambos em instituição privada. Fez curso de aperfeiçoamento em Gestão Educacional. Em sua avaliação, o curso de Magistério e Pedagogia contribuíram para fundamentar sua prática. Sua formação se constituiu também por meio do envolvimento nos movimentos sociais. Para ela, o professor de educação infantil desenvolve um papel fundamental, além das atividades centradas nas diferentes linguagens, propicia às crianças a autonomia, interação, cuidar de si etc. Sua expectativa em relação ao

papel da coordenação pedagógica está voltada para as seguintes ações: planejamento e organização da ação pedagógica da unidade escolar, abertura para as novas demandas sociais, ter experiência como professor, saber ouvir, ter equilíbrio para mediar as situações.

Gabriela Freitas

Está na faixa etária de 31 a 45 anos e é formada em Pedagogia, na modalidade presencial, no ano de 2010, em uma instituição privada. Fez curso de aperfeiçoamento em Arte Educação, História e Estética em uma instituição privada. Em 2011, participou do curso de formação sobre Corpo oferecido pela Secretaria de Educação de Itaquaquecetuba – SP, com carga horária de 200 horas. Trabalha como professora há mais de 6 anos. Declara que o curso de Pedagogia proporcionou formação adequada para desempenhar a função, possibilitou vivência em sala de aula. Para ela, o papel do professor de educação infantil é importante na primeira etapa da infância, dando suporte para a criança se desenvolver fisicamente e psicologicamente. Espera que a coordenadora pedagógica seja mais atuante em relação ao planejamento dos encontros de formação.

Joana Silveira

Está entre a faixa etária de 31 a 45 anos. Em 2005, formou-se em Licenciatura Plena em Geografia; em 2009, concluiu o curso de Pedagogia na modalidade presencial, ambos em instituições privadas. Em sua avaliação o curso não a preparou adequadamente. Não havia integração entre a teoria e a prática docente. Em 2013, especializou-se em História da Arte; participou também do curso de História da Educação Infantil com carga horária de 20 horas. Considera que, o professor de educação infantil contribui no processo de desenvolvimento das crianças incentivando a autonomia. Compreende a função da coordenação pedagógica como intermediação entre gestão, docência e comunidade.

Paula Lima

Está entre a faixa etária de 31 a 45 anos. Em 2000, formou-se em Magistério, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Em 2007 fez curso de especialização em artes visuais. Está cursando Pedagogia em uma instituição privada. Há mais de dez anos exerce a função de professora. Assegura que o curso foi excelente e lhe deu base para desenvolver o trabalho com as crianças. Afirma que o papel do professor de educação infantil está relacionado ao desenvolvimento cognitivo da criança. Espera apoio da coordenadora pedagógica em relação a sua ação educativa, ou seja, a prática.

Sandra Pereira

Está na faixa etária entre 31 a 45 anos. Trabalha na área da educação e saúde. Em 2004, cursou Magistério e tem curso técnico de Auxiliar de Enfermagem. Há mais de 6 anos exerce a função de professora de educação infantil. Participou do Programa ADI Magistério, formação de professor de Educação Infantil, na modalidade Normal, em nível Médio, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SMESP) em 2006. Avalia que os cursos foram adequados para o seu preparo no exercício da função de docente da educação infantil. Em 2013, participou do curso de formação O Brincar na Educação Infantil, com carga horária de 30 horas; em 2013, fez o curso O Percurso do Desenho na Educação, com carga horária de 36 horas, ambos oferecidos pela SMESP. Entende que o papel do professor de educação infantil é essencial para formar cidadãos autônomos. Em relação à coordenação pedagógica sua expectativa é que seja competente.

Kátia Miranda

Está na faixa etária entre 46 a 55 anos. Em 2005, concluiu o curso de Pedagogia em uma instituição privada. Também fez pós-graduação em Psicopedagoga numa instituição privada. Em sua avaliação, o curso de graduação não a preparou adequadamente para exercer a função, destacando o tempo insuficiente para a realização do estágio como um dos fatores. Exerce o cargo de professora há mais de um ano. Em 2013, participou do curso sobre Educação Inclusiva oferecido pela SMESP, com uma carga horária de 4 horas. Compreende que o papel do professor é mediar o processo de construção de conhecimento da criança respeitando seu tempo. Não expressou suas expectativas em relação ao papel da coordenação pedagógica.

Silvana Alves

Está na faixa etária de 20 a 30 anos. Obteve o título de Pedagoga no ano de 2010. Em sua análise o curso não a preparou para desempenhar a função de professora, evidenciando a grade curricular centrada na teoria. Atualmente está cursando graduação na área de Segurança da Informática em uma instituição pública – FATEC. Para ela, o professor de educação infantil tem papel fundamental na mediação da construção do pensamento e conhecimento da criança. Suas expectativas em relação ao papel da coordenadora estão voltadas para o acompanhamento da rotina do professor e suas dificuldades e resoluções dos problemas.

Priscila Almeida

Está na faixa etária entre 20 a 30 anos. Concluiu a graduação nos cursos de Pedagogia e de Letras no ano de 2010. Há menos de um ano exerce a função de professora de educação infantil e há três anos leciona português para turmas do ensino médio. Considera que a graduação em Pedagogia não lhe deu suporte adequado para exercer a função de professora de educação infantil. Avalia que o currículo estava voltado para a teoria sem integração com a realidade da prática docente. Em sua opinião o papel do professor de educação infantil ainda está centrado no cuidado com a higienização da criança. Espera que a coordenadora pedagógica seja criativa, colaboradora, e que estabeleça uma relação respeitosa com o corpo docente e que não deve temê-lo.

Lucila Mendes

Está entre a faixa etária de 20 a 30 anos. Formou-se em Pedagogia em 2008 Fez pós-graduação e curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, ambos em instituição privada. Em sua análise, o curso de graduação não a preparou adequadamente para o exercício da função, já que o currículo muito genérico não abordou as especificidades da educação infantil. O professor de educação infantil tem papel importante, contribui para o desenvolvimento das crianças. Para a professora o papel da coordenadora pedagógica está voltado para o apoio e reflexão sobre a prática docente.

3.1 Aspectos Significativos da Formação Inicial e Continuada

A partir da descrição anterior é possível perceber que as professoras do CEI Gabriela Mistral, em sua maioria, concluíram a formação inicial nos anos 2000, sendo apenas uma delas na década de 1980 e a outra nos anos de 1990. Todas realizaram seus cursos superiores em instituições privadas de ensino.

No capítulo 1 desta pesquisa, refletiu-se sobre as alterações estabelecidas, no período do golpe militar, a seguir são apresentados depoimentos que, de certa forma, revelam a avaliação feita pelas professoras sobre o curso de ensino superior que fizeram e que foi a primeira experiência de formação que tiveram para enfrentarem os desafios do exercício profissional docente.

“A grade do curso de Pedagogia envolve muito a parte teórica, deixando a desejar a parte prática. Ler e estudar os autores e pensadores é tudo muito bonito e muito fácil, mas a nossa realidade é bem diferente, pois enfrentamos muitos obstáculos que não são trabalhados e abordados no curso.” (Juliana Pereira)

“Acredito que um curso de Licenciatura Plena deixa de certo modo o formando com um conhecimento genérico sobre as diferentes fases e faixas etárias do desenvolvimento, deixando de focar a educação infantil.” (Lucila Mendes)

“Creio que somente a base teórica não dá os parâmetros necessários para o exercício da função. Acho necessário um tempo maior para o estágio, ou seja, uma carga horária mais compatível, e isto eu só obtive quando fiz a pós-graduação, onde estagiei diretamente com crianças durante seis meses.” (Silvana Alves)

Os depoimentos revelam que faltam propostas e discussões sobre a prática, ratificam as análises realizadas nos capítulos anteriores sobre a concepção pragmática que durante décadas tem orientado a elaboração e estruturação dos currículos dos cursos de formação de docentes. Dentro dessa perspectiva, a formação está centrada na transmissão do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades do docente para que simplesmente possa transmitir os conteúdos adquiridos na “formação.”

Para Freire (1979, p. 38, grifo do nosso), “(...) a consciência bancária, **pensa que quanto mais se dá mais se sabe**. Mas, a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação.”

Já vimos que as políticas de formação docente no Brasil não têm corroborado para uma formação crítica em que os professores sejam concebidos como sujeitos capazes de refletirem sobre a realidade e reconstruírem o conhecimento.

Giroux (1997, p. 45) observa que

(...) o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca intersubjetiva. Ele não é mais visto como algo a ser questionado, analisado, e negociado. Em vez disso, é separado do processo de geração de nosso próprio conjunto de significados, um processo que envolve uma relação interpretativa entre conhecedor e conhecido. Uma vez perdida a dimensão subjetiva do saber, o propósito do conhecimento torna-se a acumulação e a categorização.

Cada vez mais o que se vê é Instituições de Ensino Superior difundirem a ideia de que seus cursos qualificam professores para o exercício da função docente. Entretanto, os critérios de qualidade estão relacionados à lógica da produtividade, ou seja, a relação quantidade, tempo e custo se constituem como eixos fundamentais da gestão dessas instituições. Trata-se da visão racionalizadora² das empresas importada para o campo educacional e, sendo assim, a progressiva racionalização do ensino concebe o docente como um técnico capaz de aplicar programas curriculares pensados em forma de pacotes.

O exercício docente é reduzido ao cumprimento de prescrições externas determinadas e o professor perde de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa (CONTRERAS, 2002). Prevalece a tradição pedagógica que limita o exercício docente à sala de aula, desconectado do mundo real e nesse modelo não é possível construir uma relação reflexiva crítica, ficando a ação pedagógica reduzida às técnicas.

Dentre os depoimentos, conforme se vê a seguir, também foi possível identificar professoras que avaliaram positivamente os cursos universitários, declarando que estes as prepararam adequadamente para desempenhar seu papel docente.

“Além da larga experiência da tutora (do curso à distância) na área da educação infantil, houve troca de experiência e materiais disponibilizados.” (Marlene da Silva)

“Métodos de ensino com base em autores capacitados.” (Vânia Alves)

“O curso serviu de fundamento para a minha prática, pois já era professora quando entrei na faculdade. Nessa época, tivemos disciplinas novas coerentes com os temas atuais: Necessidades Especiais; Igualdade Racial; Movimentos Sociais; Meio Ambiente, dentre outros, que não foram abordados no Magistério e que precisam ser abordados com as crianças desde pequenas.” (Maria Luzia Silva)

² Os processos de racionalização se referem àqueles pelos quais a ação se submete ao planejamento prévio, segundo o qual se determinam regras e procedimentos lógicos de decisão, bem como as metas que devem ser alcançadas. A ênfase se dá na lógica das formas e procedimentos de organização e decisão, mais do que no conteúdo das mesmas. Nesse sentido, a racionalização faz referência ao predomínio da racionalidade formal, acima da fundamental, e à lógica, mais do que à dialética. Cf. (CONTRERAS, 2002, p. 34)

Os relatos das professoras demonstram que a compreensão em relação ao preparo para o exercício docente está relacionada à trajetória profissional dos formadores, aos métodos utilizados e aos temas tratados nas disciplinas oferecidas no curso. Trata-se, ainda, de uma visão pragmática de ensino, que adapta e acomoda o professor à realidade como algo predefinido. Nessa visão as propostas curriculares são prescrições com o passo a passo da ação docente, os materiais didáticos de “apoio” definem o repertório das atividades que professores e alunos devem desenvolver. Nessa perspectiva, a formação não contribui para a conscientização dos “(...) saberes de suas experiências feitas, saberes ‘molhados’ de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos.” (FREIRE, 2007, p, 20).

Sendo o ensino considerado como uma questão meramente técnica, há uma falsa ideia de que basta à formação centrar-se na transmissão do conhecimento como algo a ser aplicado, depositado. Para Contreras (2002, p. 192), a intensificação do processo de racionalização e tecnologização do ensino resultam na desqualificação profissional e, assim, “ (...) os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores.” Para o autor, esse modelo formativo que considera o professor como mero consumidor o capacita para exercer a função de técnico. Desse modo, os fins e valores se constituem como resultados imutáveis a ser alcançados. Nesse modelo, a prática é despolitizada, as metas se estabelecem como eixos orientadores do exercício docente, sendo o domínio técnico utilizado como estratégia para a eficácia e eficiência.

Observa-se, enfim, que a racionalidade técnica como eixo orientador do exercício docente revela

(...) sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que não é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas. A rigidez com que se entende a razão da perspectiva positivista é o que provoca essa incapacidade para atender todo o processo de atuação que não se proponha à aplicação de regras definidas para alcançar os resultados já previstos. (CONTRERAS, 2002, p. 105)

Ainda sobre a avaliação que as professoras fazem sobre a própria formação inicial, verifica-se em seus relatos que os cursos pouco ou nada ofereceram em termos de subsídio teórico-prático a respeito das reais condições de trabalho das escolas públicas de educação básica.

“O curso não me preparou a respeito das dificuldades e os problemas reais que iria enfrentar: as relações com pais, crianças falta de estrutura e materiais.” (Lucila Mendes)

“A Educação Infantil, especificamente em creches foi banalizada.” (Sandra Pereira)

“(…) é durante o dia-a-dia na sala de aula em que é possível enriquecer o meu papel de professor, pois acredito que o curso não prepara o aluno para as dificuldades do dia.” (Silvana Alves)

Percebe-se que o “chão da escola”, espaço de aprendizados e de intervenções para que a construção do conhecimento aconteça, não é considerado como parte integrante do processo formativo tanto dos profissionais da educação quanto dos discentes, familiares e da comunidade de seu entorno.

Giroux (1997, p. 38) afirma que historicamente a formação docente está centrada em uma

(...) racionalidade limitada e por vezes prejudicial. Ela ignora os sonhos, histórias e visões que as pessoas trazem para as escolas. Suas principais preocupações são provenientes de uma falsa noção de objetividade e de um discurso que encontra expressão máxima na tentativa de enunciar princípios universais de educação alojados no espírito do instrumentalismo e do individualismo autobeneficente.

Historicamente, a política de formação de professores tem ocultado interesses da ideologia dominante ali presentes. Pelos relatos das professoras a maioria dos cursos de formação inicial se assenta em uma racionalidade instrumentalizadora, não é de se estranhar que ainda haja na Educação Infantil uma prática educativa restrita a uma rotina mecanizada nas atividades dos docentes com as crianças e direcionada apenas aos cuidados voltados para a higienização, a alimentação e o sono.

Para superar essa visão, a escola não pode ser considerada neutra, desvinculada de suas dimensões histórico-sócio-culturais; ela é uma construção social que influi e ao mesmo tempo é influenciada por interesses da ideologia dominante. Nesse sentido, considera-se que a formação de professores, na perspectiva da racionalidade reflexiva-crítica, permita aos futuros docentes problematizarem que

(...) o conhecimento deve ser ligado à questão do poder, o que sugere que educadores devem levantar questões acerca de suas pretensões à verdade, bem como acerca dos interesses que este conhecimento serve. O conhecimento, nesse caso, não se torna valioso por ser legitimado por especialistas em currículos. Seu valor está ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e de transformação social. (GIROUX, 1997, p. 39)

Compreende-se que a proposta de formação pautada num modelo reflexivo-crítico potencializa o reconhecimento da importância de uma prática educativa na direção da

construção da autonomia tanto dos profissionais da educação quanto dos familiares e das crianças, valorizando os processos de gestão democrática na escola. No entanto, sabe-se que o modelo predominante nos cursos superiores abarca

(...) a racionalidade tecnocrática estéril que domina a cultura mais ampla, bem como a educação de professores, dedica pouca atenção a questões teóricas e ideológicas. Os professores são treinados para usarem quarenta e sete modelos diferentes de ensino, administração ou avaliação. Contudo, eles não são ensinados a serem críticos desse modelo. (GIROUX, 1997, p. 40)

Mas, a ação consciente e intencional depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado por meio de um processo de formação crítica. Para Saviani (2013, p. 273) essa ação “(...) só poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados.” Complementando, Giroux (1997, p. 39) assevera:

(...) o conhecimento crítico ensinaria estudantes e professores sobre seu status como grupo situado dentro de uma sociedade com relações específicas de dominação. O conhecimento crítico ajudaria a elucidar como tais grupos puderam desenvolver uma linguagem e um discurso oriundo de sua própria herança cultural parcialmente distorcida. A pergunta orientadora aqui seria: o que é que esta sociedade fez de mim que eu não quero mais?

Neste sentido, entende-se que a formação baseada numa racionalidade reflexiva-crítica contribuiria com as práticas educativas que buscam superar a visão de educação infantil reduzida ao ato da higienização e da alimentação. Uma formação crítica e sólida pode viabilizar aos professores desse segmento de ensino “ (...) as leituras necessárias tanto da prática como da teoria, de tal forma que a teoria possa efetivamente iluminar uma prática de nova qualidade. Isto, as crianças e a sociedade brasileira merecem e não se cansam de esperar.” (MELLO, 1999, p. 24). Assim, a construção de propostas formativas faz-se necessário orientadas por fundamentações teórico-críticas que possibilitem aos profissionais da educação compreender que os problemas postos na prática social e educativa podem ser superados, mas isso depende da natureza do compromisso individual e coletivo assumido por cada um.

3.2 Docentes e a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)

O espaço coletivo de formação permanente pressupõe o compromisso e responsabilidade do docente em relação a sua trajetória formativa. No decorrer da pesquisa no CEI Gabriela Mistral, percebe-se que a construção da autonomia docente era interpretada como

um exercício e uma construção pessoal, mas que pode ser também individual e hierárquica: os docentes, após deliberaram sobre o conveniente para a situação, chegam a suas próprias conclusões acerca do que deve ser sua atuação profissional e, uma vez estabelecida a decisão, a executam (CONTRERAS, 2002, p. 198).

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEI Gabriela Mistral, verifica-se que a proposta de formação continuada dos professores na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) sequer é mencionada. No Projeto Especial de Ação (PEA), a formação dos profissionais é tratada em breves palavras. O objetivo estabelecido para o ano de 2013 é registrado como sendo o de “despertar nas crianças o prazer pela leitura”, justificado pela aceitação das crianças em 2012. Já a JEIF – lugar de formação continuada em serviço – está indicada como espaço para a reflexão acerca da leitura. Considere-se que, para este coletivo, os encontros são semanais, com carga horária de três horas divididas em três dias com duração de uma hora.

A sala dos professores onde os encontros são realizados não se constitui em um ambiente espaçoso e agradável; entretanto, essa situação é naturalizada por todos ao longo do ano. Em uma avaliação preliminar, parece razoável a carga horária de três horas semanais para formação; mas, por outro lado, os encontros ocorrem sem direito à intervalo, após a jornada extenuante de trabalho, conforme relatam as participantes da pesquisa:

“Os encontros são feitos após o horário com as crianças e já estamos cansadas.”
(Cintia Castro)

“Os estudos realizados não são atrativos e, devido ao horário, estamos todos esgotados.” (Aline Costa)

“A dinâmica do encontro e os assuntos não despertam muito interesse. Acredito que um dos motivos seja o cansaço das professoras – meu caso, por exemplo –, pois já tivemos um dia cansativo de trabalho e, às vezes, porque o assunto não é de interesse ou de curiosidade das professoras – isso quando se trata de temas e projetos da escola, pois há assuntos que “devemos” discutir gostando ou não, pois fazem parte do funcionamento da escola.” (Lucila Mendes)

Diante do exposto, pode-se afirmar que a formação das professoras na escola se constitui em condições inadequadas, pois elas terminam a jornada e imediatamente iniciam o horário de estudo; embora, na prática, as professoras façam o intervalo (não permitido

oficialmente) para irem ao banheiro e também se alimentam durante o horário da formação. Contreras (2002, p. 227) afirma que

Não é possível falar da autonomia de professores sem fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho. Seu desenvolvimento não é apenas uma questão de vontade e livre pensamento por parte dos docentes. As condições reais de desenvolvimento de sua tarefa, bem como o clima ideológico que envolve, são fatores fundamentais que a apoiam ou a entorpecem.

Considerando a realidade do CEI Gabriela Mistral, pode-se dizer que para além dos fatos concretos já mencionados que não contribuem para o aproveitamento da formação pelos professores, há também um outro fato relevante que é a dicotomia entre a prática e a teoria feita pelas profissionais que integram o grupo da JEIF: não se reflete sobre assuntos da realidade vivenciada nas práticas escolares à luz da teoria, como por exemplo: escassez de material pedagógico; relação comunidade-escola; problemas estruturais do espaço físico; orientação sobre os encaminhamentos necessários para as crianças em relação a saúde etc. Esses temas não podem constar no Projeto Especial de Ação (PEA) do CEI, não sendo considerados importantes para a reflexão da prática docente, eles não se constituem como elementos da formação, mas, na prática, são aspectos fundamentais do exercício docente.

Se, de um lado, analisa-se que a prática educativa que acontece na JEIF do CEI Gabriela Mistral corre o risco de ser transformada em puro treinamento técnico, aniquilando-se, portanto, o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 1996). Por outro lado, pode-se afirmar que nem tudo está perdido quando se identificam falas de professoras que valorizam este espaço de formação, mesmo admitindo a existência de condições bastante adversas:

“A hora de formação (PEA) é tão importante que não consigo imaginar um professor fora desse momento. Foi com muita luta que conseguimos o direito de ter essa formação. Às vezes, a dinâmica desse encontro se torna maçante, mas acredito que sugestões são bem-vindas para melhorar.” (Sandra Pereira)

“O encontro sobre o PEA é de grande interesse porque trata de assuntos relevantes para a boa realização da prática educativa.” (Vânia Alves)

“Há orientação e troca de experiências entre os professores; momentos de discussão e reflexão com relação às aprendizagens das crianças.” (Marlene da Silva)

Para Contreras (2012, p. 105-106)

é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Desse modo, será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam ou subordinadas ao conhecimento científico e técnico, ou excluídas de sua análise e consideração.

A formação continuada pode se transformar em elemento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. Pois, “(...) é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (FREIRE, 1997, p. 43- 44).

Sobre o papel das professoras na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), as participantes da pesquisa consideram importante a sua responsabilidade e protagonismo em: opinar, refletir, sugerir, ter coerência (prática e discurso), refletir criticamente sobre a prática, pesquisar, compreender o conhecimento a partir do processo dinâmico de construção, respeitar a autonomia e as diferenças, saber escutar e ter confiança em si mesmo. Descrevem, ainda, que na maioria dos encontros da JEIF se veem: alegres, esperançosas, criativas, participativas, flexíveis, colaborativas, investigadoras, reflexivas, solidárias, amáveis; e mais: que são capazes de estabelecer relação de empatia, curiosas em relação ao novo, refletem sobre a prática educativa, concentradas. Também apontaram características de natureza não tão positivas como: insegura, triste, impaciente, desinteressada, decepcionada, pessimista, irresponsável; além disso, há o reconhecimento de que permanece calada, espera sempre pelo outro, reclama de tudo.

Na educação tornam-se prioritários os momentos de diálogo reflexivo entre os docentes, isso possibilita compreender as concepções que estão permeando a prática docente e os coloca em permanente diálogo. No entanto, entende-se, aqui, que esse processo não é algo que se constitui simplesmente pelo fato de a equipe docente reunir-se no espaço coletivo de formação. É preciso, para além da reunião dos corpos, a mobilização emocional e cognitiva movida pelo compromisso com a própria formação, com o trabalho coletivo e com o direito de as crianças serem educadas e cuidadas na perspectiva da garantia de seu desenvolvimento integral.

Apesar de as docentes terem respondido que se veem dispostas ao diálogo, inclusive ao elencarem os sentimentos anteriormente mencionados que expressam o ânimo de cada uma, a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) ainda é concebida centrada na

racionalidade técnica. A avaliação que fazem do espaço de formação destaca-se por atribuírem a quem planeja e coordena os encontros – a coordenadora pedagógica, o desinteresse, a não motivação, o não aproveitamento pelo grupo, conforme se vê a seguir:

“Acredito que os encontros são planejados, mas a dinâmica é precária, não desperta nenhum interesse, o tempo para o encontro é bom, mas não é aproveitado.” (Juliana Pereira)

“As reuniões realizadas na unidade com a coordenadora deveriam ser melhor planejadas em questão de tempo e assunto. O encontro deveria ser realizado com dinâmica e ser interessante. Acredito que os encontros são planejados, mas nem sempre atingem o resultado esperado por falta de motivação.” (Gabriela Freitas)

Os depoimentos descritos revelam que as docentes não se percebem como sujeitos responsáveis por seu próprio processo de formação, suas justificativas estão centradas nos conteúdos que não são atrativos; na dinâmica que é precária e não desperta qualquer interesse; o tempo é suficiente, mas não é aproveitado; os encontros são planejados, mas nem sempre atingem o resultado esperado. Nessa direção, recorre-se ao educador Paulo Freire (1996, p. 20, grifo nosso) que nos ensina que “(...) a **reflexão crítica** sobre a prática se torna uma **exigência da relação Teoria/ Prática** sem a qual a teoria pode ir virando blablabá e a prática, ativismo.”

Em relação à postura da equipe docente na JEIF, a coordenadora pedagógica, ao mesmo tempo em que considera que as professoras são criativas, colaborativas, reflexivas, amáveis, flexíveis, solidárias, refletem sobre a prática educativa, acolhedoras, abertas à escuta, também afirma que elas esperam sempre pelo outro, reclamam de tudo, ficam indiferentes frente às propostas, desinteressadas, permanecem em silêncio, pessimistas etc. Na prática, observou-se que há pouca participação das professoras e que estas assumem, muitas vezes, uma postura de “espectador” nos momentos formativos.

Compreende-se que essa postura se relacione com a racionalização e tecnologização do ensino. Nessa concepção, o processo formativo é entendido como aquisição de técnicas, sendo os professores meros receptores. A postura adotada pelas professoras no espaço de formação da JEIF acaba sendo de passividade, pois não se reconhecem como também produtoras de conhecimento num processo que pode ser construído coletivamente entre elas e com a coordenadora pedagógica.

Constatou-se que, na maioria das vezes, as professoras demonstram desinteresse e expressam indiferença para com a formação continuada. Os dados obtidos, por meio do questionário semiestruturado e nos diálogos realizados pela professora/pesquisadora com as

professoras participantes da pesquisa, permitem afirmar que se de um lado as docentes apresentam críticas em relação à estrutura e organização da escola, como também ao trabalho desempenhado pela equipe gestora, de outro lado, as propostas elaboradas pelas docentes são direcionadas para as ações da coordenadora pedagógica, como se ela fosse capaz de “milagrosamente” despertar o compromisso e a responsabilidade das professoras.

Praticamente, nos depoimentos das professoras, não há o reconhecimento de que a possibilidade de mudança também depende da postura assumida diante do trabalho que realizam. A concepção das docentes sobre formação e os processos que a envolvem está centrada numa visão pautada na racionalidade técnica. Para Freire (1982, p. 58), esse tipo de visão “(...) rouba do homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – responsabilidade.” Complementando, enfatiza que para superar a concepção de racionalidade técnica, faz-se necessário

alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão tão clara e tão lúcida quanto possível deve ser elaborada na prática formadora. (FREIRE, 1996, p. 24)

Nessa perspectiva, o docente é compreendido como sujeito histórico que reflete, cria, renova, intervém e constrói o seu processo formativo. Assim, a autonomia se estabelece como um exercício da profissão docente. Será sobre esse tema que o próximo item irá tratar.

3.3 O Papel Docente na Educação Infantil

No capítulo 2, deu-se destaque para a abordagem dos aspectos significativos sobre a origem da Educação Infantil. Trata-se de um segmento com mais de um século de história dedicada ao cuidado e à educação complementar em uma perspectiva assistencialista.

A década de 1990 é considerada como marco histórico importante da conquista dos direitos das crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) se constitui em um instrumento fundamental de defesa e garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Com a promulgação da LDB/96, a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica, tendo por objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Cabe ressaltar que o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil de 1998 (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEI) se apresentam como documentos oficiais importantes na medida em que têm por finalidade propiciar reflexões sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos. A elaboração desses documentos constituiu-se em amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos especialistas.

Entretanto, de um lado, o que se observa é que as orientações contidas nos documentos oficiais parecem não se aproximar das propostas curriculares dos cursos superiores de formação de professores, os quais se têm estruturado de forma a fragmentar teoria e prática. Além disso, as modalidades de ensino oferecidas – educação a distância ou presencial de curta duração – contribuem cada vez mais para uma formação docente aligeirada. Por outro lado, os egressos desses cursos acabam ingressando em redes de ensino pública e privada que muitas vezes negligenciam a importância de se investir na formação continuada em serviço e nas condições materiais e salariais desses profissionais da educação, precarizando-se o trabalho.

Embora a legislação destaque a importância do desenvolvimento integral da criança, um fator que ainda prepondera é a compreensão por parte da sociedade de que a educação infantil é somente lugar de manter a criança “guardada” em segurança e de oferecer condições para sua higienização e alimentação. Essa visão é indicada por uma das professoras em tom de indignação:

“na visão dos pais, a escola é o local onde deixam as crianças e o professor é aquele que toma conta delas.” (Cintia Castro)

Outra professora destaca que o docente nessa modalidade de ensino, especialmente aquele que atua com crianças de 0 a 3 anos, era e ainda é visto como

“pajem e babá, estava na creche para cuidar da criança enquanto sua mãe/pai ia trabalhar. Isso na visão de outros, porque nós exercíamos a função de professor e já entendíamos que não dá para cuidar sem educar e vice-versa por serem ações indissociáveis. Com toda essa história e com tudo que passamos me sinto preparada para desempenhar o meu papel de professora garantindo os direitos dos meus alunos proporcionando a eles autonomia para seu desenvolvimento integral.” (Sandra Pereira)

Apesar de anúncios legislativos e os limitados avanços nas políticas públicas de educação infantil, as falas das docentes reiteram que seu papel ainda é visto como restrito ao cuidado da criança, sem sequer estabelecer relação entre o cuidar e o educar. Historicamente,

por razões já mencionadas neste trabalho, sabe-se que o “cuidar” esteve voltado para a dimensão biofisiológica do desenvolvimento da criança. Neste sentido, nas palavras de uma das participantes da pesquisa,

“o trabalho do professor da educação infantil se torna cada vez mais desafiador diante de uma sociedade que acredita somente no assistencialismo; que o professor de educação infantil é cuidador e não professor.” (Gabriela Freitas)

Para as professoras, prevalece a visão, por parte dos pais e da sociedade de modo geral, de que o trabalho docente nas instituições de Educação Infantil está centrado essencialmente no “cuidado biológico. Sobre essa temática Saviani (2013, p. 254-256 grifo do autor), observa que,

(...) o **a priori biológico** é um dado irreduzível: é, de fato, uma condição necessária e indispensável de possibilidade da existência humana [...] mas, será que esse quadro natural é suficiente para caracterizar a existência da criança cuja educação nos é confiada?

Mello (2003, p. 5, grifos da autora), ancorada em Vygotsky, observa que “(...) **a educação deve, em primeiro lugar, garantir o desenvolvimento da personalidade humana** – o papel do professor assume caráter igualmente essencial.” Nessa direção, o professor se constitui como um mediador importante do processo de apropriação do conhecimento sistematizado e da cultura, constituídos ao longo da história da humanidade.

Entre as participantes da pesquisa, verifica-se que não há compreensão sobre o papel docente na educação infantil. Em suas declarações há diversos entendimentos daquilo que caberia ao professor, tendo sido evidenciado desde o exercício missionário do profissional que atua nesta etapa da educação básica, passando pelo reconhecimento da função de mediador das e nas relações pedagógicas e, até mesmo, a compreensão de que o saber-fazer do professor junto à criança não requer especificidade e que pode ser identificado com o saber-fazer dos pais. A seguir são destacados trechos de algumas dessas falas: “desenvolver seu trabalho como um missionário”; “observar e contribuir com atividades que promovam o desenvolvimento emocional e psicomotor da criança”; “considerar o professor como a base fundamental de toda educação”; “introduzir a rotina escolar na vida dos pequenos, estimulando-os a se tornarem autônomos e a realizarem novas descobertas”; “exercer papel fundamental para que a criança se torne cidadão crítico e participativo”; “favorecer um conhecimento do mundo, respeitando o limite de cada criança, através de atividades lúdicas e criativas”; “propiciar a autonomia, conviver com o outro e cuidar de si, além de propor atividades baseadas nas diferentes linguagens que possam ampliar suas habilidades”;

“oferecer suporte para a criança se desenvolver física e psicologicamente”; “mediar o desenvolvimento da criança contribuindo assim para a construção da autonomia”; “garantir os direitos das crianças, principalmente o de ser feliz e promover o desenvolvimento intelectual e cognitivo de cada um”; “formar cidadãos questionadores, formadores de opinião, promover autonomia, garantindo que esse pequeno cidadão seja um multiplicador de suas aprendizagens”; “mediar a construção do conhecimento respeitando o tempo de criança, tornando-as cidadãos críticos”; “contribuir, incentivar, estimular o desenvolvimento dos diversos aspectos do indivíduo, tornar-se um modelo de referência para as crianças fora do ambiente familiar”; “o trabalho do professor com as crianças de CEI nada mais é que o trabalho que os pais fazem (ou poderiam fazer) em casa com seus filhos como cuidar, trocar, ensinar valores etc..”

Os trechos destacados parecem ter sido extraídos de documentos oficiais e/ou textos de autores que abordam a educação infantil. As professoras, na prática, reproduzem discursos que acabam tornando-se senso-comum e, também, retratando a não compreensão efetiva entre elas sobre o papel docente na educação infantil. Considera-se que isto ocorra, entre outras razões, em decorrência do discurso das propostas dos documentos oficiais vigentes e da fragilidade da formação (inicial e continuada) docente, centrada na racionalidade técnica que não favorece processos de reflexão crítica capazes de promover uma cultura de leitura da realidade à luz da teoria e prática na perspectiva da ação-reflexão-ação, conforme postula o educador Paulo Freire.

De acordo com as orientações dispostas no RCNEI, a base estruturante da Educação Infantil está relacionada com a compreensão de como o ser humano se desenvolve. Cuidar significa contribuir para que a criança pequena possa desenvolver as capacidades humanas como imaginação, criatividade, memória, atenção, concentração, linguagem, comportamento etc. Nesse entendimento, cuidar é um ato humano em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e, no caso do profissional da educação, implica práticas educativas com intencionalidade pedagógica específica. Nesse sentido, o ato de educar está relacionado à capacidade de se afirmar como capaz de conhecer, “(...) ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno [...] o que posso e devo fazer é ao ensinar-lhe [...] desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber.” (FREIRE, 1996, p. 140 grifo do autor).

Os próximos depoimentos revelam que há, de um lado, professoras que falam de criança como sujeito histórico-social, valorizando, portanto, o papel mediador do professor no processo de apropriação do conhecimento sistematizado e a importância do incentivo à autonomia ao exercício da condição de sujeito nos processos de cuidado e rotina das crianças no CEI.

“Favorecer as crianças a se integrarem ao meio social [...] nosso papel é fundamental, nesta faixa etária –, propiciar a autonomia, conviver com o outro e cuidar de si, além de propor atividades baseadas nas diferentes linguagens que possam ampliar as habilidades.” (Maria Luzia Silva)

“Mediar o desenvolvimento da criança contribuindo, assim, para a construção da autonomia.” (Joana Silveira)

“O nosso papel é formar cidadãos questionadores, formadores de opinião, promover autonomia, garantindo que esse pequeno cidadão seja um multiplicador de suas aprendizagens.” (Sandra Pereira)

“Tornar a criança, por meio da mediação e construção do conhecimento, um cidadão crítico.” (Kátia Miranda)

De outro lado, os discursos não são completamente condizentes com a prática quando são constatadas atitudes que mostram, por exemplo, um controle demasiado em relação à circulação das crianças no ambiente físico. Faz-se tal afirmação porque, além das informações coletadas com as professoras por meio de questionário semiestruturado, a pesquisadora fez também o registro de observações das situações coletivas vivenciadas em sua atuação como integrante da equipe docente inserida na rotina do CEI Gabriela Mistral.

No CEI, o agrupamento das crianças é organizado a partir das recomendações da Secretaria Municipal de Educação (SME), sendo BERÇÁRIO I composto por crianças de 0 até 1 ano de idade; BERÇÁRIO II com crianças de 1 a 2 anos; MINI GRUPO I integra a faixa etária de 2 a 3 anos e; MINI GRUPO II com crianças de 3 a 4 anos. Com exceção das crianças dos BERÇÁRIOS I e II, as dos demais grupos circulam pelo espaço físico do CEI em fila. Essa situação é justificada pelas professoras com foco no entendimento que possuem sobre o “cuidar”; alegam que as crianças não sabem caminhar e correm muito, sendo que somente com as crianças em fila é possível controlá-las. Como se vê, os próprios discursos associados às práticas das professoras acabam tornando-se contraditórios quando comparados com as falas em que expressam a importância de se reconhecer a criança como sujeito social e do papel do professor na promoção de sua autonomia.

A seguir, serão apresentados alguns dos registros feitos pela pesquisadora, no ano de 2013, referente às rotinas do CEI. Pretende-se com isso analisar situações vivenciadas pelas crianças que favorecem ou não a construção da sua autonomia.

Compreende-se o momento da alimentação integrado à ação educativa, as crianças aprendem a utilizar os talheres, sentar-se, interagem com seus pares e com os adultos, experimentam os alimentos e aprendem a selecionar as comidas que gostam e as que não gostam. No entanto, no CEI Gabriela Mistral, a alimentação é servida pelas profissionais da empresa terceirizada que deixam os pratos prontos; as crianças permanecem em fila e as professoras as auxiliam; não há proposta de *self service*. Existe uma relativa “liberdade” para o descarte da sobra dos alimentos realizada pelas crianças.

Considera-se oportuno relatar uma situação que ocorreu na “Festa de Aniversariantes”, evento que ocorre mensalmente no período da tarde. Essa atividade é organizada pela coordenadora pedagógica sem a participação das professoras, sendo que na ocasião até houve uma tentativa por parte da coordenação de envolver o corpo docente no planejamento, mas não se obteve resultado. As críticas elaboradas pelas professoras sobre o evento são incisivas: “isso não é uma festa comemorativa de aniversário; é vergonhoso.” No entanto, na prática, nenhuma professora se envolveu para melhorar essa realidade. Desse modo, a coordenadora conta com a colaboração da empresa terceirizada que produz o bolo de aniversário e as profissionais do grupo de apoio para decoração da mesa.

Após o jantar, canta-se parabéns para as crianças e o bolo substitui a sobremesa. No momento de servir o bolo, as profissionais da cozinha o serviram sem os talheres. A professora/pesquisadora indagou-as sobre a ausência dos talheres e elas responderam que o bolo é servido para as crianças que o comem com a mão, completaram afirmando: “sempre foi assim.” A pesquisadora indagou também o diretor sobre o fato e as funcionárias acabaram providenciando os talheres.

Posteriormente, na Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), ao avaliar a “Festa de Aniversariantes”, a maioria das professoras considerou que não havia nenhum problema no fato de as crianças comerem o bolo com a mão e, também, enfatizaram com a frase: “sempre foi assim.” Mas, a professora/pesquisadora e sua parceira de sala posicionaram-se contrárias e declaram que não aceitariam a situação como algo natural, pois aprender a utilizar os talheres fazia parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A partir dessa discussão o diretor orientou as profissionais da cozinha para disponibilizarem os talheres.

Outro aspecto que chama atenção está relacionado à organização da rotina, as crianças não têm a possibilidade de se alimentar, dormir e acordar em função de suas necessidades individuais. As atividades pedagógicas são propostas a partir da definição dos adultos. Os momentos para utilizar os poucos brinquedos disponíveis são definidos pelas professoras e raramente são criadas oportunidades para que as crianças façam escolhas. Por exemplo, se a atividade é de manuseio do acervo literário, as crianças não podem brincar com brinquedos, sequer circular pelo espaço. Predomina ainda uma visão adultocêntrica, a qual se expressa na prática de controlar e definir a ação das crianças. Essa visão foi construída no decorrer da história da infância. Ao analisar as falas e atitudes das docentes não se pretende responsabilizá-las atribuindo a elas uma única visão sobre a criança e a infância, mas, sim, buscar compreender a complexidade do fenômeno que permeia o processo de construção das concepções que vão sendo construídas por elas no percurso de sua formação e experiência profissional, o qual não pode ser desvinculado das políticas públicas e das condições materiais que interferem no trabalho que realizam na instituição de educação infantil em que atuam. Entende-se, portanto, que as concepções que manifestam estão permeadas pelos contextos, histórico, político, econômico e social.

Nessa direção, afirma-se que essas diversas dimensões permeiam a visão que as professoras construíram sobre aquilo que atribuem como relação entre “cuidado” e “segurança das crianças.” Em uma estrutura física que oferece riscos constantes à integridade física das crianças, a alternativa que encontraram é o controle extremo em relação à circulação.

Cabe observar que a desvalorização do papel do professor de educação infantil na sociedade, a condição precária de trabalho, a ausência de material e de recursos humanos no quadro de apoio são situações concretas que influenciam a prática docente. Mas, por meio do diálogo reflexivo crítico, busca-se compartilhar a visão sobre as ações desenvolvidas e construir caminhos possíveis, proporcionando vivência e experiências que se tornem significativas para o desenvolvimento das crianças.

No decorrer da história ocorreram avanços significativos em relação à compreensão da importância de se valorizar a dimensão curricular na educação das crianças pequenas. Assim, as relações que as crianças estabelecem entre seus pares e com as professoras e demais funcionários, as experiências significativas, a relevância da expressão das crianças, as diversas linguagens, os espaços e os tempos escolares, o acesso à cultura e ao conhecimento

mais elaborado, a parceria com as famílias, são aspectos fundamentais a serem considerados como indicadores de qualidade do currículo de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, as crianças e as docentes são compreendidas como sujeitos fundamentais do processo de construção do conhecimento. A professora assume um papel importante como mediadora do processo de apropriação do conhecimento, responsável pela organização dos tempos e dos espaços, criando oportunidades diversas para que as crianças vivenciem relações entre elas, com os adultos, com os objetos da cultura que fazem parte do ambiente do Centro de Educação Infantil (CEI), mas que não permaneçam restritas a ele. A escola pode estabelecer-se em um ambiente educativo, proporcionando às crianças experiências culturalmente significativas.

Para Mello (2010, p. 38 apud OLIVEIRA, 2011, p. 102) a criança precisa

(...) estar em atividade para apreender, para isso precisamos acabar com os tempos de espera, com as atividades prontas e semiprontas, em relação às quais a criança tem pouca participação. Quanto maior for a participação da criança, mais acertaremos na atividade que forma crianças curiosas, interessadas, inteligentes e solidárias, educadas, disciplinadas e cidadãs.

Na medida em que o ambiente escolar passe a ser significativo para as crianças, as professoras também terão a oportunidade de vivenciar conjuntamente às crianças experiências interessantes que contribuirão para que possam re-significar a prática docente. Entende-se que adultos e crianças são seres situados no mundo, capazes de transformar e alterar a realidade em que estão inseridos e, nesse sentido, a autonomia é definida como busca constante de um

(...) encontro pedagógico em que as convicções e as pretensões abrem um espaço de entendimento no qual podem se desenvolver por meio do diálogo, tanto em sua significação como em sua realização. Portanto, a autonomia tanto faz referência a uma disposição de encontro pedagógico, como à qualidade e à consequência deste. (CONTRERAS, 2002, p. 200).

Alicerçada em Marx, Mello (2003, p. 4, grifos da autora) observa que

as percepções humanas, o sentido ético, estético, a moral, as emoções, as capacidades, as aptidões, o sentimento, a vontade, o pensamento... tudo no ser humano resulta de sua atividade social com os objetos no quadro de suas condições materiais de vida e educação.

Nessa perspectiva, é que se compreende os processos de formação que envolvem tanto as crianças quanto os professores que se encontram nas instituições de educação infantil.

Saviani (2013, p. 277) assevera que, “(...) o papel do professor é crucial para que a escola cumpra sua função própria ligada à socialização do conhecimento elaborado que se

constrói sobre a base dos conceitos científicos, da reflexão filosófica e da experiência.” Complementando o raciocínio, Contreras (2002, p. 197) observa que a autonomia docente se efetiva por meio da intervenção

(...) nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações. Essa consciência da complexidade e do conflito de interesses e valores é que faz com que as decisões autônomas tenham de ser entendidas como um exercício crítico de deliberação levando em conta diferentes pontos de vista.

Entretanto, o exercício dialógico reflexivo crítico não é algo natural, tampouco simples. A autonomia precisa ser compreendida na perspectiva da qualidade da relação profissional, concebida como uma necessidade educativa. Trata-se da construção permanente de uma prática centrada na relação com o outro, a partir da análise crítica da ação-reflexão-ação que possa promover uma experiência educativa que favoreça o desenvolvimento infantil a partir de uma proposta pedagógica consistente. Para Contreras (2002, p. 214) o processo de construção de autonomia se estabelece em

(...) um processo dinâmico de definição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser.

No que diz respeito aos profissionais da educação infantil, Campos (2008, p. 128) considera que

(...) a construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem nas redes municipais, nas escolas de educação infantil das universidades, nas entidades conveniadas, nas escolas privadas são tarefas que podem contribuir para essa missão complexa e urgente, quando mais e mais crianças passam grande parte da infância nas creches e pré-escolas do País. O papel da formação, inicial e continuada, alimentada pela experiência vivida, é crucial nessa construção.

Diante do exposto, percebe-se que o processo de construção de autonomia está relacionado à capacidade de superar a visão reducionista que limita a prática do professor de educação infantil ao ato do cuidar na mera e exclusiva dimensão biofisiológica do desenvolvimento da criança. Como vimos, no decorrer da história da Educação Infantil, os aspectos biofisiológicos se estabeleceram como orientadores do trabalho, permeados pela visão assistencialista. Para superar essa visão, faz-se necessário compreender que o binômio cuidar-educar é indissociável.

No RCNEI educar significa, portanto, assegurar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Dessa maneira, a educação contribuirá no processo de desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas.

Para Maranhão (2000, p. 120 apud MATTOS, 2009, p. 41) o cuidado humano seria

(...) a capacidade que temos, pela interação com os outros humanos, de observar, perceber e interpretar suas necessidades e a forma como as atendemos. Nesse processo de cuidar do outro também nos desenvolvemos como seres capazes de ter empatia com o outro, de perceber nossas próprias necessidades.

Nessa perspectiva, educar e cuidar está relacionado com a forma como se compreende o desenvolvimento humano. O cuidado abrange aspectos do desenvolvimento da criança como o biológico, psicológico, social e, dependendo da concepção que se atribui ao ato de cuidar, pode-se enfatizar um desses aspectos em detrimento dos demais. É o que acontece quando se associa a ideia do cuidar na educação infantil à dimensão biofisiológica; o professor acaba restringindo seu trabalho a atender quase de um modo mecânico as necessidades fisiológica, alimentar e de sono da criança. Quando entende-se a indissociabilidade do binômio cuidar-educar a compreensão é de olhar para a criança na totalidade de seu desenvolvimento, ou seja, como um ser com dimensões bio-psico-social, as quais são constituídas na relação entre o sujeito e a história e a cultura da sociedade em que está inserido. Mello (2003, p. 9) ancorada em Leontiev lembra que

(...) em cada idade há uma forma explícita da relação do sujeito com o mundo e é esta a forma pela qual ele mais aprende na idade dada. É preciso que aprendamos com a teoria ou com a observação das nossas crianças pequenas aquelas atividades que melhor medeiam sua relação com o mundo nas diferentes etapas de vida que percorrem entre 0 e 10 anos.

Para que possamos corresponder às necessidades das crianças pequenas, faz-se necessário além da construção de um ambiente formativo permanente que possibilite analisar as condições da prática e as concepções que a permeiam, tendo em vista os interesses que estão em jogos na sociedade. O problema não está na formação dos professores, mas, sim,

naquilo que se pretende fazer com ela. Afinal, o que se espera é que os profissionais da educação não admitam sentirem-se e/ou serem por outros desvalorizados, como se vê no depoimento de uma das professoras pesquisadas.

“Quando assumi o cargo de coordenadora em uma instituição privada, minha mãe ficou super orgulhosa, qualquer evento que realizava na escola ela sempre estava presente. Em relação à Educação Infantil, percebi que quando alguém pergunta minha profissão, a fala da minha mãe sai como um burburinho: professor de Educação Infantil (creche). Às vezes me pergunto: o que estou fazendo aqui? Qual o papel do professor de Educação Infantil?.” (Alice Costa)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, além da disseminação da ideologia vigente, a educação é utilizada como recurso estratégico de qualificação técnica de mão-de-obra pela classe dominante. Assim, passa a corresponder às demandas e às necessidades apresentadas pelos mercados capitalistas. As reformas educacionais gestadas no regime militar de 1964 se consolidaram como um legado de privatização e precarização da formação no Brasil. A título de exemplo é oportuno lembrar que a recente associação entre as empresas privadas do ensino no país – Kroton Educacional e Anhanguera Educacional – é a maior da história do país no que tange a instituições do ensino superior privado.

O acordo MEC/USAID constituiu a estratégia de governo para a reformulação das universidades brasileiras que potencializou a privatização do ensino. Tratava-se da reforma financeira com vistas à eficiência operacional. Dessa forma, as ações se direcionaram ao controle de custos, administração financeira, planejamento físico de cidades universitárias e distribuição de cursos. Cabe chamar atenção que a orientação pedagógica que sustentou a reforma fundamentou-se na racionalidade técnica, assim, para solucionar os problemas educacionais, bastava a simples aplicação de técnicas.

Nessa visão formativa, os professores não tiveram a oportunidade de vivenciar e experimentar a autonomia – ainda que se reconheça que seja ela sempre relativa. Durante décadas foram tratados como meros reprodutores e transmissores de informações e conhecimentos. As concepções que permeiam a prática das docentes que participaram deste estudo está relacionada à própria história de construção do ser humano, de sua presença e atuação no mundo, aos valores, às normas, às ideias, às instituições e aos comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pelas leis do livre mercado e poderosos meios de comunicação em massa (PERÉZ GOMÉZ, 2001).

Trata-se da cultura social que é ao mesmo tempo ideologia, associada às condições política, econômica e social sustentadas pela sociedade capitalista. Historicamente esses aspectos estruturais organizam a vida em sociedade e têm influenciado a forma como a educação é concebida e, conseqüentemente, a formação docente.

Em se tratando da Educação Infantil, observa-se que no município de São Paulo, o processo de transição da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria de Educação ocorreu recentemente, em 2006, devido às exigências da LDB/96.

A trajetória percorrida nessa pesquisa revela que, ao longo dos últimos 50 anos, a política de expansão da Educação Infantil não foi alterada. Inicialmente foram as instituições privadas de cunho religioso que ofertavam as vagas. A atual política de expansão do prefeito Fernando Haddad, ex-ministro da educação do Partido dos Trabalhadores (PT), intensificou a política de convênios com Organizações não Governamentais (ONGs), em detrimento de uma política voltada para o investimento financeiro em infraestrutura e recursos humanos em equipamentos do estado. A expansão fica centrada no atendimento oferecido por essas instituições privadas, ou seja, há no município 906 equipamentos conveniados financiados com recursos oriundos do setor público, e 314 equipamentos diretos na cidade.

No âmbito da política educacional brasileira, a educação ofertada para o segmento de 0 a 3 anos permanece como direito, mas não como obrigatoriedade do poder público. Mantém-se a lógica de uma política compensatória, ou seja, a oferta de um serviço público pobre para os pobres. Mesmo com os avanços na legislação desde a Constituição Federal de 1988, o ECA (1990), a LDB (1996), a RCNEI (1998), a DCNEI (2009), verifica-se ainda o distanciamento entre as orientações normativas direcionadas para os aspectos da dimensão da educação e do cuidado na Educação Infantil e a realidade da unidade escolar pesquisada. Embora muitas das professoras expressem em seus escritos concepções postas nos documentos oficiais há ainda em seus depoimentos sobre suas práticas o predomínio da ênfase nos aspectos biofisiológicos como eixo orientador do trabalho docente na educação infantil, mantendo-se a visão assistencialista. Algumas professoras afirmam, inclusive, que a visão assistencialista corresponde à ideia que os familiares, a comunidade e a sociedade em geral têm do atendimento nessa etapa da educação básica.

Faz-se necessário que o poder público crie condições objetivas para que a escola de educação infantil desempenhe um papel formador junto aos familiares e à comunidade para que a visão assistencialista possa ser superada. Além disso, é fundamental pensar em propostas de formação (inicial e continuada) de professores que considerem os docentes como sujeitos históricos capazes de construir um ambiente formativo direcionado para o diálogo reflexivo e crítico, a partir do chão da escola, com toda complexidade que há em relação aos aspectos objetivos e subjetivos nela envolvidos. Um ambiente formativo contra hegemônico em que além da compreensão política, teórica e crítica do processo que potencializa a desigualdade social e os interesses subjacentes do sistema neoliberal, contribua também para sensibilizar, ou seja, despertar a capacidade de indignação dos docentes em relação ao contexto excludente em que a maioria das crianças está inserida.

Essas alterações não passam apenas pela elaboração de novos decretos e diretrizes formativas “politicamente corretas”, ou seja, associadas aos novos paradigmas educacionais. Trata-se da transformação da base estrutural da própria sociedade; não será possível a construção de uma política formativa consistente e de qualidade social se a educação permanecer atrelada às demandas do mercado, potencializando o setor privado.

Compreendem-se as transformações a partir da perspectiva de luta, mobilização e organização da própria sociedade com vistas à construção de uma sociedade ética, política e socialmente justa, onde o desenvolvimento humano constitua princípio imprescindível para o desenvolvimento social. Isso requer o compromisso e responsabilidade que as pessoas possam ter em relação à transformação do mundo em que vivem; o que não é simplesmente uma mera adesão por uma determinada concepção e levantar bandeira, mas, sim, significa o ato comprometido em assumir coletivamente uma postura reflexivo-crítica pela mudança em relação ao ser humano e à própria sociedade.

Nesse entendimento, a concepção histórico-crítica apresenta contribuições importantes para a construção de um processo formativo analítico que, por meio dos conteúdos e do diálogo reflexivo-crítico sobre a prática, possibilite a compreensão dos interesses ideológicos do sistema neoliberal, de entender como a classe dominante “(...) se apropria da ciência (e de todos os saberes) para impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas sob seu controle, bem como para reforçar e naturalizar a dominação de classe.” (LOMBARDI, 2013, p. 14.) Uma formação que contemple análises profundas sobre a estrutura da sociedade e que considere o chão da escola como espaço formativo, que proporcione vivências significativas relacionadas à autonomia e à emancipação, esses elementos são essenciais para o acesso e apropriação dos saberes construídos pela humanidade.

Nessa perspectiva, os professores podem se constituir como intelectuais compromissados com a construção de possibilidades educativas frente às limitações que enfrentam no exercício docente. Tanto a formação quanto a prática educativa não estariam limitadas à transmissão do conhecimento, mas possibilitariam experiências qualitativas e consistentes em relação ao tempo, ao espaço e às relações, favorecendo vivências e as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento humano.

O campo das ciências sociais possibilita ao professor entender criticamente que as condições materiais de vida e de educação condicionam o sujeito; essa compreensão permite ao professor analisar de forma crítica o contexto socioeconômico em que as crianças estão

inseridas. O campo da arte, além de proporcionar uma reflexão crítica sobre as diversas linguagens artísticas, sensibiliza e disponibiliza recursos para que os docentes possam utilizar outras linguagens, tais como música, dança, teatro, artes visuais etc em sua prática docente.

Compreender o complexo desenvolvimento das crianças, o contexto social em que estão inseridas e quais as experiências culturais que podem ser oferecidas para que se apropriem da cultura e do conhecimento sistematizado pela humanidade, são aspectos fundamentais para o exercício docente. Trata-se de uma formação a partir do chão da escola que compreende o docente como alguém que cria sua sensibilidade nesse processo. Esses aspectos constituem os eixos orientadores de um exercício docente que prioriza o processo de aprendizagem do ser humano em suas múltiplas capacidades: ver, ouvir, expressar-se, colocar-se no lugar do outro, indignar-se com as condições de pobreza em que as crianças estão inseridas (injustiças sociais). Essas capacidades podem contribuir nos momentos de formação para ampliar as reflexões sobre os docentes na JEIF.

A partir da análise dos aspectos significativos da formação docente, compreendendo a complexidade histórica referente aos aspectos econômico, político e social, a perspectiva apresentada anteriormente pode parecer ingênua. No entanto, a participação nos movimentos populares sociais, no sindicato, no grêmio estudantil, a organização dos centros acadêmicos, a participação ativa nos diversos conselhos que lutam pela garantia do direito à educação, entre tantos outros, constituem vivências e experiências formativas fundamentais para a atuação consciente e crítica dos cidadãos.

No caso desta professora-pesquisadora, a formação ética e política se estabeleceram paulatinamente durante a trajetória profissional e intelectual por meio das experiências vivenciadas nas lutas travadas pelos movimentos sociais em diversos campos e espaços. Foi a participação nos espaços coletivos como o da defesa dos direitos da criança e adolescente, o da anistia internacional, o do movimento por moradia digna e tantos outros que a consciência da luta contra a injustiça social se configurou. Nesse cenário, a compreensão sobre os conceitos de cidadania, respeito, cumplicidade e união não eram vagos e abstratos, pois foram sendo gestados e ressignificados na experiência humana da vida. Sonhar coletivamente e acreditar na possibilidade da construção de um mundo sustentado por valores éticos e humanos alimentou a caminhada.

Nesse contexto, não era possível olhar e não ver, perceber e não refletir; tratava-se da consciência de humanidade que se constituía como pulsão de vida, possibilitando humanizar-

se. A experiência se revelava como diz Brandão (2002, p. 16), por meio da “(...) memória carregada de nomes de cenas, de cenários e de símbolos, de palavras, e frases. De tessituras sempre inacabadas onde se enlaçam gestos e seus arremedos de sensibilidades, sentidos e de significados gravados nos genes” que habitam os homens e as mulheres que lutam pela transformação do mundo. Assim, a experiência nos movimentos sociais se estabelece como elemento imprescindível para a construção da autonomia, responsabilidade e compromisso.

Entende-se, portanto, que os movimentos sociais podem contribuir para a construção de uma prática significativa e para uma formação docente inicial e continuada emancipatória, uma vez que a própria consciência humana – produto do trabalho construído no processo histórico –, se estabelece a partir da reflexão crítica sobre o mundo.

Por fim, deseja-se com este trabalho acadêmico ter contribuído para a reflexão sobre a formação e o exercício docente, especialmente na educação infantil, para a construção da autonomia – tanto de professores quanto de crianças e familiares – com compromisso e responsabilidade, na perspectiva de uma formação reflexivo-crítica fundamentada nos princípios da educação popular, que reconhece e valoriza os conhecimentos construídos pelos sujeitos nas suas trajetórias de vida em relação aos espaços sociais em que estiveram e/ou estão inseridos. Também, busca-se fortalecer a luta que professores e professoras das crianças pequenas que têm empenhado para transformar a realidade da formação continuada no chão da escola.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcio Moreira. **O bêabá dos MEC-USAID 1968**. Rio de Janeiro: Ed. Gernasa, 1978. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/120133787/Beaba-Dos-Mec-Usaid>>. Acesso em: 07 abr. 2013.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: _____. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

ANTUNES, Ricardo. **A trajetória (e a tragédia) do PT**. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1104200409.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

_____. **Entrevista concedida em janeiro de 2013 à Re-vista Verdade, Justiça e Memória** [Online]. Disponível em: <<http://revistavjm.com.br/entrevistas/entrevista-com-ricardo-antunes/>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

_____. **O governo Lula e a desertificação neoliberal no Brasil**. Disponível em: <<http://resistir.info/>>. 21 jan. 2005. Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. Trabalho e Precarização Numa Ordem Neoliberal. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000 Cortez. p. 35-48.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Cortez, 1982. (Coleção Educação Contemporânea: Série Memória da Educação).

_____. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano**. Rio de Janeiro, 1979. 273p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Estudos Avançados em Educação – Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9356>>. Acesso em: 07 abr. 2013.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados** [Online]. 2007, vol. 21, n. 60, p. 7-26. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BARBOSA, M. C. S.; RITCHTER, S. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**. São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A. C. Formação e implementação da política de Educação Infantil no Brasil. In: RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Marluce (Org.) **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/con1988_05.10.1988/con1988.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

_____. Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9394/1996. Brasília, 1996.

_____. Lei n. 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente. Brasília, DF, 1990.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARREIRA, Denise. A Educação e o Direito Humano à Cidade. In: **Educação e desigualdades na cidade de São Paulo / Ação Educativa** – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 1.ed.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dec. 2003. Conferência concedida na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da Anped, realizada em Poços de Caldas – MG, em 5 de outubro de 2003.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Folha de S. Paulo**, 09 de maio de 1999. Caderno Mais [online]. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm>. Acesso em: 15 jun. 2013.

_____. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, 09 de maio de 1999. Caderno Mais [Online]. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm>. Acesso em: 15 jun. 2013.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em:

_____. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

_____. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1983.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

FRANCO, Dalva de Souza. **Gestão de creches para além da assistência social: transição e percurso na prefeitura de São Paulo, de 2001 a 2004 / Dalva de Souza Franco; orientação Rubens Barbosa de Camargo**. São Paulo: s.n., 2009. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação**. 8. ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

_____. **Professora sim tia não: carta a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de; VIEIRA, Juçara Dutra; AGUIAR, Ângela da Silva. Verbo intransitivo para uma política pública: formar, valorizar, profissionalizar. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, vol. 2, n. 2-3, p. 15-27, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

FULLGRAF, J.B.G. A situação da Educação Infantil no Brasil: desafios e perspectivas. **Dialogia**, São Paulo, n.17, 2013.

GATTI, Bernadete. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: _____ et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. As práticas como núcleo do processo de formação de professores. In: _____ et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. Análise das Políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro/Campinas: vol. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GRINKRAUT, Amanda. Panorama das desigualdades educacionais na cidade de São Paulo. In: **Educação e desigualdades na cidade de São Paulo / Ação Educativa**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

HISTÓRIA DO FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL – FMI. Disponível em: <<http://www.esquerda.net/dossier/hist%C3%B3ria-do-fundo-monet%C3%A1rio-internacional-%E2%80%93-fmi>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

KINZO, Maria D'Alva G. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo Perspec.** [Online]. 2001, vol. 15, n. 4, pp. 3-12. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n4/10367.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil segmento que deve ser valorizado. **Fundação Carlos Chagas, Difusão de Ideias**. Out. 2007. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/conteudos especiais/difusaoideias/pdf/entrevistaeducacaoinfantil.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

_____. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.** [Online]. 2000, n. 14, p. 5-18. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a Educação da Infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARINHO, Gabriela, S. M. C. A presença norte-americana na educação superior brasileira: uma abordagem histórica da articulação entre a Fundação Rockefeller e estrutura acadêmicas de São Paulo. **THESIS Revista Eletrônica**, São Paulo, ano I, vol. 3, p. 54-77, 2º semestre de 2005. Disponível em: <<http://www.cantareira.br/thesis/ficha-catalografica/>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

MARTINS, Carlos Eduardo. **A primavera brasileira: que flores nascerão?** Disponível em: <<http://blogboitempo.com.br/category/colunas/carlos-eduardo-martins/>>

MATTOS, Sandra Jerônimo do Nascimento. **Cuidar e Educar: Concepções de Professores de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo**. 2009. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

MELLO, S. A. **Teoria histórico-cultural e a educação na infância: o método e as vivências educativas**. 2013. (mimeo)

_____. Contribuições de Vygotsky para a educação infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). **Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editora, 2006, p. 193-202.

_____. **Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil**. 1999. (mimeo)

MENEZES, Raul Miranda. Processo de gasto e descentralização na política educacional brasileira. **Em Aberto**, Brasília, vol. 18, n. 74, p. 58-71, dez. 2001. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1128/1027>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. Formação de Professores Pós 1964: roupagens que se anunciam. In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**. PUC – Curitiba, PR. De 07 a 10 nov. 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/trabalhos_13.html>. Acesso em: 10 ago. 2013.

OLIVEIRA, M. de et al. (Org.). **Referencial Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

ORSI, Carlos. Grupos educacionais Kroton e Anhanguera anunciam fusão. **Revista Ensino Superior – Unicamp**. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/notas/grupos-educacionais-kroton-e-anhanguera-anunciam-fusao>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986. 175 p.

PASQUALINI, Juliana Campregher. “Periodização do Desenvolvimento Psíquico à Luz da escola de Vygotsky: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas.” In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas Sociais de Atendimento as Crianças e aos Adolescentes no Brasil. **Cad. Pesq.** [Online]. 2010, vol. 40, n. 140, p. 649-673. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Éder Fernando dos. **O ensino superior no Brasil e os “Acordos MEC/USAID”:** o intervencionismo norte-americano na educação brasileira. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Eder_Santos.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

SANTOS, Eduardo; STANGHERLIM, Roberta; VERECCELLI, Ligia A. **Formação de professores: por uma pedagogia da infância no ensino superior e na Educação Infantil**. 2013. (mimeo)

SAVIANI, Demerval. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, vol. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

_____. O legado educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://search.scielo.org/index.php>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

_____. Pedagogia e Formação de Professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação: a educação e seus sujeitos na história**. Goiás – PUC de 5 a 8 nov. 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/apresentacao.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **As concepções pedagógicas na História da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do Histedbr.” Campinas, 25 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/abaaaab9cac/as-concepcoes-pedagogicas-na-historia-educacao-brasileira>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Sistema Nacional de Educação Articulado ao Plano Nacional de Educação. **Rev. Bras. Educ.** vol. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos Esc.**, Brasília, vol. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

SOUSA, Rainer Sousa. **Eleições de 1989.** Disponível em: <http://www.brasilecola.com/historiab/eleicoes-1989.htm>. Acesso em: 15 mai. 2013.

TEIXEIRA, Lidiane. Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ZIMMERMANN, Maíra. Jovem Guarda: moda, música e Juventude. São Paulo, Estação das Letras, 2013.

ANEXOS

Questionário de Pesquisa das Professoras

Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Pedagógicas (PROGEPE)

Data de preenchimento: ____/____/____

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome:

E-mail:

Fone:

Idade:

20 a 30 anos () 31 a 45 anos () 46 a 55 anos () Mais de 56 anos ()

Sexo:

Fem. () Masc. ()

II – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

() Ensino Médio Regular () Magistério () Superior – Pedagogia

Curso: _____

Instituição: _____ Ano de obtenção: _____

Modalidade: () Presencial () EAD (distância)

Outros cursos Graduação:

Curso: _____

Instituição: _____ Ano de obtenção: _____

Modalidade: () Presencial () EAD (distância)

Curso: _____

Instituição: _____ Ano de obtenção: _____

Modalidade: () Presencial () EAD (distância)

Pós-Graduação:

Especialização e /ou Aperfeiçoamento ()

Curso: _____

Instituição: _____ Ano de obtenção: _____

Modalidade: () Presencial () EAD (distância)

Especialização e /ou Aperfeiçoamento ()

Curso: _____

Instituição: _____ Ano de obtenção: _____

Modalidade: () Presencial () EAD (distância)

Mestrado () Linha de Pesquisa: _____

Instituição: _____ Ano de obtenção: _____

Doutorado () Linha de Pesquisa: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

III – CURSOS DE FORMAÇÃO OFERECIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SP

• Curso: _____ Carga horária: _____ Ano: _____

• Curso: _____ Carga horária: _____ Ano: _____

• Curso: _____ Carga horária: _____ Ano: _____

Cursos oferecidos por outras instituições:

• Curso: _____ Carga horária: _____ Ano: _____

• Curso: _____ Carga horária: _____ Ano: _____

• Curso: _____ Carga horária: _____ Ano: _____

IV – DADOS SOBRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

1. Há quanto tempo você exerce o cargo de professor (a)?
 - () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 5 anos () 6 a 10 anos
 - () acima de 10 anos

2. Há quanto tempo você está nessa unidade escolar?
 - () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 5 anos () 6 a 10 anos
 - () acima de 10 anos

Especifique o tipo de contrato:

 - () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 5 anos () 6 a 10 anos
 - () acima de 10 anos

3. Você acumula cargo? () Sim () Não

Se a resposta for afirmativa especifique:

 - Redes de ensino () Estadual () Municipal () Privada.
 - Nível de Ensino
 - () Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio
 - () Superior
 - Há quanto tempo? _____

4. Você já exerceu o cargo de:
 - a) Professor (a) de educação infantil? () Sim () Não
 - Com qual faixa etária você já trabalhou? () 0 a 3 anos () 4 a 6 anos
 - Quanto tempo?
 - () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 5 anos
 - () 6 a 10 anos () acima de 10 anos
 - Em qual rede de ensino: () Municipal () Privada

 - b) Professor (a) de ensino fundamental I () Sim () Não
 - Quanto tempo?
 - () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 5 anos
 - () 6 a 10 anos () acima de 10 anos
 - Em qual rede de ensino: () Municipal () Privada

- c) Professor (a) de ensino médio () 1º a 3º ano () Sim () Não
- Quanto tempo?
() Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 5 anos
() 6 a 10 anos () acima de 10 anos
 - Em qual rede de ensino: () Estadual () Municipal () Privada

Se exerceu outros cargos, especifique:

5. Você já assumiu o cargo de coordenador pedagógico? () Sim () Não
Quanto tempo? _____
Em qual Rede de Ensino? () Estadual () Municipal () Privada
6. Dos cargos que você já exerceu (professor/coordenador) qual o que você mais se identifica? Por quê?

7. A partir de sua prática centrada na escola, você considera que o curso de Pedagogia o (a) preparou adequadamente para desempenhar o papel de professor de Educação Infantil? () Sim () Não
Por quê?

8. Qual o papel do professor de educação infantil na sociedade em que vivemos? Por quê?

9. Assinale as suas atribuições como professor (a) de educação infantil?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. | <input type="checkbox"/> Planejar, coordenar, executar e avaliar as atividades pedagógicas. |
| <input type="checkbox"/> Possibilitar permitir a interação entre as crianças e das crianças com os adultos, favorecendo a autonomia. | <input type="checkbox"/> Realizar encontros com os pais ou responsáveis sobre as propostas de trabalho, o desenvolvimento e a avaliação das atividades. |
| <input type="checkbox"/> Organizar e reorganizar os tempos e os espaços pedagógicos | <input type="checkbox"/> Observar as crianças durante o desenvolvimento das atividades. |
| <input type="checkbox"/> Organizar os ambientes e materiais utilizados no desenvolvimento das atividades. | <input type="checkbox"/> Desenvolver ações educativas que promovam a prevenção e proteção do bem estar coletivo. |
| <input type="checkbox"/> Elaborar relatórios que constituam uma avaliação contínua dentro do processo educativo. | <input type="checkbox"/> Participar das reuniões de equipe mantendo o espírito de cooperação e solidariedade com os funcionários, família e a comunidade. |
| <input type="checkbox"/> Responsabilizar-se pelo cuidado, pela observação e orientação para que todas as necessidades de saúde, higiene e alimentação sejam cumpridas nas diferentes idades. | <input type="checkbox"/> Respeitar a criança como sujeito do processo educativo, favorecendo seu desenvolvimento em todos os aspectos por meio de situações lúdicas e criativas. |
| <input type="checkbox"/> Compartilhar e trocar experiência com a equipe de educadores (as) | <input type="checkbox"/> Participar da Jornada Integral de Formação |

10. Quais os problemas que você enfrenta e o que considera positivo em sua prática educativa?

Com relação ao planejamento, avaliação e registro sobre o processo de ensino e aprendizagem. Responda:

O planejamento é realizado em horário de trabalho? Sim Não

Quantas horas semanais você dedica para realizar esse trabalho? _____

Em sua opinião o tempo para realizar esse trabalho é suficiente? () Sim Não ()

Por quê?

11. Pensando na Rede de Ensino em que você está inserida, quais são os apoios e suportes oferecidos que contribuem para a realização do seu papel como professor(a) de educação infantil?

12. Com relação às reuniões que você realiza com a coordenadora pedagógica. Assinale.

- Semanalmente () Sim () Não
- Individuais () Sim () Não
- Em grupo () Sim () Não
- Você considera que os encontros são planejados? () Sim () Não
- O tempo para a realização do encontro é suficiente? () Sim () Não
- A dinâmica do encontro é envolvente e desperta interesse? () Sim () Não

Comente.

13. Considerando sua rotina diária na escola, descreva quais as atividades que você desenvolve conjuntamente com o (a) coordenador (a) pedagógico (a).

14. Assinale as alternativas que explicitam como você se vê na maioria das vezes no espaço coletivo de formação continuada.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> criativos | <input type="checkbox"/> refletindo sobre a educação | <input type="checkbox"/> desinteressado |
| <input type="checkbox"/> duvida de tudo | <input type="checkbox"/> triste | <input type="checkbox"/> concentrado |
| <input type="checkbox"/> inseguro | <input type="checkbox"/> se colocar no lugar do outro | <input type="checkbox"/> permanece em silêncio |
| <input type="checkbox"/> colaborativo | <input type="checkbox"/> entusiasmo | <input type="checkbox"/> avalia |
| <input type="checkbox"/> investigador | <input type="checkbox"/> alegre | <input type="checkbox"/> decepcionado |
| <input type="checkbox"/> irresponsável | <input type="checkbox"/> participativo | <input type="checkbox"/> respeitoso |
| <input type="checkbox"/> prepotente | <input type="checkbox"/> espera sempre pelo outro | <input type="checkbox"/> pessimista |
| <input type="checkbox"/> reflexivo | <input type="checkbox"/> reflete | <input type="checkbox"/> aberto à escuta |
| <input type="checkbox"/> solidário | <input type="checkbox"/> curiosidade com relação ao novo | <input type="checkbox"/> acolhedor |
| <input type="checkbox"/> amável | <input type="checkbox"/> reclama de tudo | <input type="checkbox"/> impaciente |
| <input type="checkbox"/> flexível | <input type="checkbox"/> reflete sobre a prática educativa | <input type="checkbox"/> incompetente |
| <input type="checkbox"/> se posiciona | <input type="checkbox"/> indiferente | <input type="checkbox"/> sempre dá sugestões |

15. Assinale as alternativas que você considera que fazem parte do papel do professor(a) na formação continuada.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Responsabilidade sob o seu próprio desenvolvimento profissional. | <input type="checkbox"/> Refletir criticamente sobre sua prática, pesquisar. |
| <input type="checkbox"/> Participar como protagonistas (opinar, refletir, sugerir...). | <input type="checkbox"/> Compreender que o conhecimento não está pronto, estar aberto ao novo... |
| <input type="checkbox"/> Ter bom senso sobre a dinâmica e a prática dos encontros | <input type="checkbox"/> Respeitar a autonomia e as diferenças. |
| <input type="checkbox"/> Humilde, tolerância, paciência. | <input type="checkbox"/> Alegria e esperança que é possível mudar. |
| <input type="checkbox"/> Coerência e comprometimento, com relação ao que digo e ao que faço. | <input type="checkbox"/> Saber escutar. |
| <input type="checkbox"/> Disponibilidade para o diálogo | <input type="checkbox"/> Confiança em si mesmo. |

16. No dia a dia quais são as tarefas que o coordenador pedagógico desenvolve?

17. Há outras atribuições que poderiam ser desempenhadas pelo coordenador (a)? Quais?

18. Que facilidades e dificuldades você considera que o coordenador (a) desenvolve para coordenar a formação continuada? Por quê?

19. O que você espera do coordenador (a) pedagógico (a) em relação ao seu trabalho?

20. A escola é local de aprendizagens? Explique.

Questionário de Pesquisa da Coordenadora Pedagógica

Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Pedagógicas (PROGEPE)

Data de preenchimento: ____/____/____

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

E-mail: _____ Fone: _____

Idade: 20 a 30 anos () 31 a 45 anos () 46 a 55 anos () Mais de 56 anos ()

Sexo:

Fem. () Masc. ()

II – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

() Ensino Médio Regular

() Magistério

() Superior – Pedagogia

Instituição:

Modalidade: () Presencial

() EAD (distância)

Ano de obtenção: _____

Outros cursos Graduação:

Curso: _____

Instituição: _____ Ano de obtenção: _____

Modalidade: () Presencial () EAD (distância)

Curso: _____

Instituição: _____ Ano de obtenção: _____

Modalidade: () Presencial () EAD (distância)

Pós-Graduação:

Especialização e /ou Aperfeiçoamento ()

Curso: _____

Instituição: _____ Ano de obtenção: _____

Modalidade: () Presencial () EAD (distância)

Especialização e /ou Aperfeiçoamento ()

Curso: _____

Instituição: _____ Ano de obtenção: _____

Modalidade: () Presencial () EAD (distância)

III – CURSOS DE FORMAÇÃO OFERECIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SP

Curso: _____ Carga horária: _____ Ano: _____

Curso: _____ Carga horária: _____ Ano: _____

Curso: _____ Carga horária: _____ Ano: _____

Cursos oferecidos por outras instituições:

Curso: _____ Carga horária: _____ Ano: _____

Curso: _____ Carga horária: _____ Ano: _____

Curso: _____ Carga horária: _____ Ano: _____

IV – DADOS SOBRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

1. Você já exerceu o cargo de:

Professor (a) de educação infantil? () Sim () Não

Quanto tempo?

Professor (a) de ensino fundamental I () 1º ao 5º ano () 6º ao 9º ano

Quanto tempo?

Se exerceu outros cargos especifique:

2. Você exerce o cargo de coordenador (a) pedagógico há quanto tempo?

() Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 5 anos () 6 a 10 anos () acima de 10 anos

Especifique a rede de ensino:

() Estadual () Municipal () Privada

3. Quais foram os motivos que o (a) levaram a assumir a coordenação pedagógica?

4. Há quanto tempo você está nessa unidade escolar e quais os cargos que você exerceu nesse período?

Menos de 1 ano 1 a 2 anos 3 a 5 anos

6 a 10 anos acima de 10 anos

Cargos:

5. Como coordenador (a) você já exerceu o cargo em qual nível de ensino?

• Educação Infantil 0 a 3 anos 4 a 6 anos Quanto tempo?

• Ensino Fundamental I 1º ao 5º ano 6º ao 9º ano Quanto tempo?

• Ensino médio Quanto tempo?

• EJA Quanto tempo?

6. Você acumula cargo? Sim Não

Se a resposta for afirmativa especifique:

• Redes de ensino Estadual Municipal Privada.

• Nível de Ensino

Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio

Superior

• Há quanto tempo?

7. Dos cargos que você já exerceu (professor/coordenador) qual o que você mais se identifica? Por quê?

8. Atualmente como coordenador (a) pedagógico (a) quais são as suas atribuições? Descreva-as.

9. Considerando a Rede de Ensino que você está inserido, quais são os apoios e suportes oferecidos que contribuem para a realização do seu papel como coordenador (a)?

10. A partir de sua prática centrada na escola, você considera que os cursos que você realizou o (a) preparou adequadamente para desempenhar o papel de coordenar (a) pedagógico?

11. Qual o papel do professor de educação infantil na sociedade em que vivemos? Por quê?

12. Assinale as atribuições do professor de educação infantil.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. | <input type="checkbox"/> Planejar, coordenar, executar e avaliar as atividades pedagógicas. |
| <input type="checkbox"/> Organizar e reorganizar os tempos e os espaços pedagógicos | <input type="checkbox"/> Observar as crianças durante o desenvolvimento das atividades. |
| <input type="checkbox"/> Organizar os ambientes e materiais utilizados no desenvolvimento das atividades. | <input type="checkbox"/> Desenvolver ações educativas que promovam a prevenção e proteção do bem estar coletivo. |
| <input type="checkbox"/> Elaborar relatórios que constituam uma avaliação contínua dentro do processo educativo. | <input type="checkbox"/> Participar das reuniões de equipe mantendo o espírito de cooperação e solidariedade com os funcionários, família e a comunidade. |
| <input type="checkbox"/> Responsabilizar-se pelo cuidado, pela observação e orientação para que todas as necessidades de saúde, higiene e alimentação sejam cumpridas nas diferentes idades. | <input type="checkbox"/> Respeitar a criança como sujeito do processo educativo, favorecendo seu desenvolvimento em todos os aspectos por meio de situações lúdicas e criativas. |
| <input type="checkbox"/> Compartilhar e trocar experiência com a equipe de educadores (as) | <input type="checkbox"/> Participar da Jornada Integral de Formação |

13. Assinale todos os itens que você considera que caracterizam a postura dos educadores de sua unidade escolar referente ao espaço coletivo de formação continuada.

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> criativos | <input type="checkbox"/> refletindo sobre a educação | <input type="checkbox"/> desinteressado |
| <input type="checkbox"/> duvida de tudo | <input type="checkbox"/> triste | <input type="checkbox"/> concentrado |
| <input type="checkbox"/> inseguro | <input type="checkbox"/> se colocar no lugar o outro | <input type="checkbox"/> permanece em silêncio |
| <input type="checkbox"/> colaborativo | <input type="checkbox"/> entusiasmo | <input type="checkbox"/> avalia |
| <input type="checkbox"/> investigador | <input type="checkbox"/> alegre | <input type="checkbox"/> decepcionado |
| <input type="checkbox"/> irresponsável | <input type="checkbox"/> participativo | <input type="checkbox"/> respeitoso |
| <input type="checkbox"/> prepotente | <input type="checkbox"/> espera sempre pelo outro | <input type="checkbox"/> pessimista |
| <input type="checkbox"/> reflexivo | <input type="checkbox"/> reflete | <input type="checkbox"/> aberto à escuta |
| <input type="checkbox"/> solidário | <input type="checkbox"/> curiosidade com relação ao novo | <input type="checkbox"/> acolhedor |
| <input type="checkbox"/> amável | <input type="checkbox"/> reclama de tudo | <input type="checkbox"/> impaciente |
| <input type="checkbox"/> flexível | <input type="checkbox"/> reflete sobre a prática educativa | <input type="checkbox"/> incompetente |
| <input type="checkbox"/> se posiciona | <input type="checkbox"/> indiferente | <input type="checkbox"/> sempre dá sugestões |
| <input type="checkbox"/> criativos | <input type="checkbox"/> refletindo sobre a educação | <input type="checkbox"/> desinteressado |
| <input type="checkbox"/> duvida de tudo | <input type="checkbox"/> triste | <input type="checkbox"/> concentrado |
| <input type="checkbox"/> inseguro | <input type="checkbox"/> se colocar no lugar o outro | <input type="checkbox"/> permanece em silêncio |
| <input type="checkbox"/> colaborativo | <input type="checkbox"/> entusiasmo | <input type="checkbox"/> avalia |
| <input type="checkbox"/> investigador | <input type="checkbox"/> alegre | <input type="checkbox"/> decepcionado |
| <input type="checkbox"/> irresponsável | <input type="checkbox"/> participativo | <input type="checkbox"/> respeitoso |
| <input type="checkbox"/> prepotente | <input type="checkbox"/> espera sempre pelo outro | <input type="checkbox"/> pessimista |
| <input type="checkbox"/> reflexivo | <input type="checkbox"/> reflete | <input type="checkbox"/> aberto à escuta |
| <input type="checkbox"/> solidário | <input type="checkbox"/> curiosidade com relação ao novo | <input type="checkbox"/> acolhedor |
| <input type="checkbox"/> amável | <input type="checkbox"/> reclama de tudo | <input type="checkbox"/> impaciente |
| <input type="checkbox"/> flexível | <input type="checkbox"/> reflete sobre a prática educativa | <input type="checkbox"/> incompetente |
| <input type="checkbox"/> se posiciona | <input type="checkbox"/> indiferente | <input type="checkbox"/> sempre dá sugestões |

Comente:

14. Quais são suas atribuições?

15. Quantas horas semanais você dedica para realizar o seu trabalho?

16. Em sua opinião, o tempo para realizar esse trabalho é suficiente? () Sim Não () Por quê?

17. Quais os problemas que você enfrenta e o que considera positivo em sua função?

18. Quais são os desafios que você enfrenta para coordenar os encontros de formação continuada? Como os supera?

19. De que forma é possível tornar-se coordenador (a) pedagógico (a)?

20. O que é ser coordenador (a) na sociedade em que vivemos?

21. A escola é local de aprendizagens? Explique.

22. Qual o sentido e o significado de sua profissão?

23. Qual o papel do (a) coordenador (a) pedagógico (a) na formação continuada?

Solicitação de Autorização para Realização da Pesquisa

Declaração

Declaramos a quem possa interessar que Valquiria Regina Fagundes está regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Uninove sob orientação da Profa. Dra. Roberta Stangherlim.

A pesquisadora está realizando uma pesquisa a respeito da formação continuada no Centro de Educação Infantil – CEI. Esse estudo tem como principal objetivo contribuir para as discussões e reflexões fundamentadas na prática-ação-reflexão a respeito do significado da formação continuada na prática do professor de educação infantil.

Para tanto, solicitamos sua autorização para realização da pesquisa no CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CEI PARQUE GRAJAÚ.

Os dados coletados referem-se ao questionário com roteiro semiestruturado com questões abertas e fechadas acerca da: formação continuada centrada na escola, concepções e práticas pedagógicas.

A identificação da escola e dos participantes da pesquisa serão mantidos sob sigilo, conforme normas éticas do trabalho acadêmico-científico. Assim, todos os dados coletados serão tratados de modo confidencial e serão utilizados nomes fictícios tanto para os participantes quanto para a unidade escolar.

Desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra
(Coordenador do PROGEPE)

Profa. Dra. Roberta Stangherlim
(Orientadora)

São Paulo, julho de 2013.