

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS
RECOMENDAÇÕES DA OCDE (2015-2020)**

PAULA GONÇALVES FELICIO

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

**POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS RECOMENDAÇÕES DA OCDE
(2015-2020)**

Tese apresentada por Paula Gonçalves Felício, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Eunice França Volsi.

MARINGÁ
2024

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

F314p

Felicio, Paula Gonçalves

Políticas para formação continuada de professores na educação infantil : uma análise das recomendações da OCDE (2015-2020) / Paula Gonçalves Felicio. -- Maringá, PR, 2024.

228 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Eunice França Volsi.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Políticas educacionais. 2. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). 3. Formação continuada de professores. 4. Educação infantil. I. Moreira, Jani Alves da Silva, orient. II. Volsi, Maria Eunice França, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 371.12

PAULA GONÇALVES FELICIO

**POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS RECOMENDAÇÕES DA OCDE
(2015-2020)**

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Jani Alves da Silva Moreira (Orientadora) –
Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá

Professor Dr. Didier Andrés Ospina Osorio – Universidad
Católica de Manizales – UCM – Manizales, Colômbia

Professor Dr. Adecir Pozzer – Universidade Regional de
Blumenau – FURB – Blumenau

Professor Dr. Leonardo Dorneles Gonçalves – Universidade
Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande e Universidade
Estadual de Maringá – UEM – Maringá

Professor Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes –
Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá

28 de novembro de 2024

A todas as crianças e a todos os professores
da Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Registro meus agradecimentos aos que fizeram e fazem parte da minha história e que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço, em especial:

à minha querida orientadora, professora Dra. Jani Alves da Silva Moreira, pelos ensinamentos com rigor científico e sensibilidade para lutarmos por uma Educação emancipatória, por ser um exemplo de profissional competente e dedicada, por ser admirável por sua gentileza e por elucidar, não apenas em seus escritos, mas em ações, que ser professor é um ato político;

à minha querida coorientadora, professora Dra. Maria Eunice França Volsi, pelas orientações com afeto e generosidade, por me oportunizar aprimorar os conhecimentos sobre a legislação brasileira e me indicar fontes para os estudos. Agradeço por me apoiar em minha trajetória acadêmica e profissional;

aos prezados professores Dr. Adecir Pozzer, Dr. Didier Andrés Ospina Osorio, Dra. Eloiza Elena da Silva Martinucci, Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes e Dr. Leonardo Dorneles Gonçalves, por aceitarem o convite para compor as Bancas Examinadoras, na fase de qualificação e defesa, com significativas contribuições para a elaboração e o aprimoramento desta tese;

ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI), pelos nossos estudos coletivos referentes à compreensão dos fundamentos teóricos do processo de elaboração e implementação das Políticas Educacionais, que foram decisivos para a escrita desta tese. Agradeço o acolhimento de todos os colegas integrantes do grupo, que me ensinaram com suas particularidades a relevância de lutarmos por uma Educação humana para todos;

à amiga querida, Lucilene Amarante, por compartilharmos juntas os momentos de inseguranças, desafios da vida, sonhos e alegrias; por caminharmos lado a lado

durante a escrita da tese, por sua generosidade em socializar seus conhecimentos e experiências, que me fortaleceram como profissional e ser humano;

ao meu querido companheiro de vida, Jefferson Cirineo Ferreira de Meira, por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis e mais exultantes, por me apoiar incansavelmente, compreender minhas limitações e acreditar que posso superá-las. Agradeço por todos esses anos juntos, os quais me desafiaram a constituir uma perspectiva de vida para além das minhas relações imediatas, por sonharmos juntos que é possível existir um mundo em que todos sejam tratados com dignidade, que tenham as mesmas oportunidades e que possam realizar escolhas conscientes, sejam políticas, culturais ou profissionais. Agradeço a paciência e o amor durante a escrita desta tese. Enfim, agradeço por fazer meus dias mais felizes;

aos meus queridos familiares, minha mãe Rossana Gonçalves Felício, por me ensinar a beleza e o sentido do amor e da fé; ao meu irmão, Fábio Gonçalves Felício; à sua esposa, Francieli Medeiros; aos meus amados sobrinhos, Matheus Augusto, Felipe, Fernando e Fabrício; à minha tia, Aparecida Felício; e à minha sogra, Luciane Cirineo, por incentivarem os meus estudos e os meus sonhos;

às amigas para uma vida toda: Patrícia Laís, pela bondade e alegria incondicional e revigorante, por estar ao meu lado durante esse processo de lutas e sonhos; Mariane Elizabeth, pela ternura que acalma e traz esperança diante das adversidades; Jéssica Rigoldi, por desejar o êxito das minhas realizações pessoais e acadêmicas; e Francieli Javorsky, pelas palavras sábias, por incentivar e ansiar por minhas conquistas;

ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM) e, de modo especial, aos professores que ministraram as disciplinas que cursei, as quais contribuíram para a constituição do conhecimento e realização da tese.

A doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado. [...] A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como praxis revolucionária.

Marx e Engels (1993, p. 126)

FELICIO, Paula Gonçalves. **POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS RECOMENDAÇÕES DA OCDE (2015-2020)**. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2024.

RESUMO

O objetivo desta tese é analisar as recomendações e diretrizes políticas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no período delimitado de 2015 a 2020, a fim de compreender o caráter ideológico expresso nos documentos e suas implicações no processo de formulação das políticas de Formação Continuada de Professores na Educação Infantil. A pesquisa se desenvolveu na linha de História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/UEM/CNPq). O problema de pesquisa se refere às recomendações e concepções ideológicas da OCDE e suas implicações para as políticas de Formação Continuada de Professores na Educação Infantil no Brasil. Nossa hipótese é que as recomendações da OCDE acenam para o desenvolvimento da Educação fundamentada na lógica econômica, contudo não efetivam avanços suficientes para a estruturação da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, em favor do máximo desenvolvimento humano, pelo caráter ideológico e a vinculação econômica, que intencionam a manutenção do sistema capitalista e a formação de professores baseada nas premissas do mercado econômico. Para tanto, compreendemos o processo histórico-econômico da sociedade capitalista no contexto de reestruturação produtiva, na fase informacional-digital; os pressupostos históricos e políticos da Educação Infantil e da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil; a análise das recomendações da OCDE para as políticas referentes à temática; e refletimos sobre os desafios da Educação Infantil e as possibilidades de uma Formação Continuada de Professores para a emancipação humana. No tocante à metodologia, esta pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, tendo as análises pautadas na Ciência da História. O estudo se fundamenta nas seguintes categorias de análise: contradição, totalidade e hegemonia. A análise proposta se organiza em quatro seções. Na primeira, apresentam-se as explicitações referentes à formulação e delimitação do problema, conceituação de termos fundamentais para a compreensão do objeto, pressupostos teórico-metodológicos e o levantamento de teses e dissertações afetas à temática em questão. A segunda seção explicita o contexto histórico da sociedade capitalista informacional-digital e da Educação Infantil. Na terceira, discute-se o papel do Estado no que diz respeito aos acordos firmados com as Organizações e Organismos Internacionais (OOS) no contexto de ideologia neoliberal e suas influências no processo de elaboração das políticas para a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil. Na quarta, analisamos as recomendações e diretrizes políticas propaladas em documentos produzidos pela OCDE e estabelecemos uma relação com as políticas destinadas à Formação Continuada de Professores na Educação Infantil no Brasil, a fim de compreender o

caráter ideológico expresso nos documentos e suas implicações para as políticas educacionais. Ademais, examinamos os desafios e as possibilidades de uma Formação Continuada de Professores em favor do desenvolvimento humano, para além das recomendações da OCDE. Os resultados evidenciam que os documentos da OCDE acenam para o desenvolvimento da Educação fundamentada na lógica econômica, contudo não efetivam possibilidades concretas de avanços suficientes para a estruturação da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, em prol da emancipação humana. Verificamos que o processo de relações econômicas, políticas e educacionais entre a OCDE e o Brasil está a delinear os pressupostos das políticas para Formação Continuada de Professores; a intensificar as avaliações externas como mecanismos de controle ao processo de ensino e ao trabalho docente; e a favorecer uma Educação que atenda aos interesses do capital.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formação Continuada de Professores; Educação Infantil; OCDE.

FELICIO, Paula Gonçalves. **POLICIES FOR CONTINUING TEACHER TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN ANALYSIS OF OECD RECOMMENDATIONS (2015-2020)**. 228 p. Tesis (Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dra. Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2024.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to analyze the policy recommendations and guidelines of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), from 2015 to 2020, in order to understand the ideological character expressed in the documents and their implications in the process of formulating policies for Continuing Teacher Education in Early Childhood Education. The research was carried out in the field of History of Education, Policies and Pedagogical Practices and is linked to the Study and Research Group on Educational Policies, Management and Financing of Education (GEPEFI/UEM/CNPq). The research problem refers to the OECD's recommendations and ideological conceptions and their implications for Continuing Teacher Education policies in Early Childhood Education in Brazil. Our hypothesis is that the OECD recommendations call for the development of education based on economic logic, but do not make sufficient progress in structuring Continuing Teacher Education in Early Childhood Education, in favor of maximum human development, due to the ideological character and the economic link, which aims to maintain the capitalist system and the training of teachers based on the premises of the economic market. To this end, we understand the historical-economic process of capitalist society in the context of productive restructuring, in the informational-digital phase; the historical and political assumptions of Early Childhood Education and Continuing Teacher Education in Early Childhood Education; the analysis of OECD recommendations for policies on the subject; and we reflect on the challenges of Early Childhood Education and the possibilities of Continuing Teacher Education for human emancipation. In terms of methodology, this research is qualitative in nature, bibliographical and documentary in nature, with the analysis based on the Science of History. The study is based on the following categories of analysis: contradiction, totality and hegemony. The proposed analysis is organized into four sections. The first section explains the formulation and delimitation of the problem, the conceptualization of key terms for understanding the object, the theoretical-methodological assumptions and the survey of theses and dissertations related to the subject in question. The second section explains the historical context of the informational-digital capitalist society and Early Childhood Education. The third section discusses the role of the state with regard to agreements signed with International Organizations and Bodies (OOS) in the context of neoliberal ideology and their influence on the process of drawing up policies for Continuing Teacher Education in Early Childhood Education. In the fourth, we analyze the policy recommendations and guidelines put forward in documents produced by the OECD and establish a relationship with the policies aimed at Continuing Teacher Education in Early Childhood Education in Brazil, in order to understand the ideological character expressed in the documents and their implications for educational policies. In addition, we examined the challenges and possibilities of Continuing Teacher Education in favor of human development,

beyond the OECD recommendations. The results show that the OECD documents call for the development of education based on economic logic, but do not make considerable progress in structuring Continuing Teacher Education in Early Childhood Education in favor of human emancipation. We can see that the process of economic, political and educational relations between the OECD and Brazil is outlining the assumptions of policies for Continuing Teacher Education; intensifying external evaluations as control mechanisms for the teaching process and teaching work; and favoring an education that meets the interests of capital.

Keywords: Educational Policies; Continuing Teacher Education; Early Childhood Education; OECD.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Candido Portinari. Retirantes. Óleo sobre tela. 190 x 180 cm. 1944. Acervo do MASP, Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, São Paulo	68
Figura 2	Candido Portinari. Jogos Infantis. Pintura mural a têmpera. 477 x 1.295 cm. 1945. Acervo do Ministério da Cultura, Rio de Janeiro	127
Figura 3	Candido Portinari. Guerra. Óleo sobre madeira compensada. 1.400 x 1.058 cm. 1952-1956. Organização das Nações Unidas, Nova York, EUA	162
Figura 4	Candido Portinari. Paz. Óleo sobre madeira compensada. 1.400 x 1.058 cm. 1952-1956. Organização das Nações Unidas, Nova York, EUA	163
Figura 5	Organograma da OCDE	169
Figura 6	Infográfico – Histórico das relações entre Brasil e OCDE	172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Indicador Meta 1 – PNE: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequentava a escola ou creche, por Brasil e grande região (2015-2019 e 2022)	103
Gráfico 2	Indicador Meta 1 – PNE: Percentual da população dos primeiros meses aos 3 anos que frequentava a escola ou creche, por Brasil e grande região (2015-2019 e 2022)	104
Gráfico 3	Indicador Meta 1 – PNE: Percentual da população dos primeiros meses aos 3 anos e de 4 e 5 anos que frequentava a escola ou creche, no Brasil, por RDPC (2015-2019 e 2022)	106
Gráfico 4	Indicador Meta 20 – PNE: Gastos Públicos em Educação Pública em proporção ao PIB (Indicador 20A) – Brasil (2015-2020)	111
Gráfico 5	Indicador Meta 16 – PNE: Percentual de professores da Educação Básica que realizaram cursos de formação continuada, por Brasil e grande região (2015-2022)	145
Gráfico 6	Estudos do Brasil realizados ou em andamento com a OCDE	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Teses e dissertações com o descritor “Formação Continuada de professores” (2015-2020)	59
Quadro 2	Teses e dissertações com os descritores “Políticas educacionais” AND “Formação continuada de professores na Educação Infantil” (2015-2020)	60
Quadro 3	Análise dos resultados obtidos na plataforma CAPES	63
Quadro 4	Documentos da OCDE selecionados para análise (2015-2020)	64
Quadro 5	Legislações brasileiras sobre Formação de Professores (2015-2020)	65
Quadro 6	Marcos legais e históricos para as políticas em Educação Infantil	94
Quadro 7	Marcos legais e históricos para as políticas de Formação Continuada de Professores	139
Quadro 8	Conjunto de algumas medidas instituídas na Educação Pública (2015 a 2018)	151
Quadro 9	Lista de órgãos e programas da OCDE com as respectivas modalidades de participação do Brasil	174
Quadro 10	Cotejamento das Categorias Políticas das DCNs (Brasil, 2019a; 2020a) e de documentos da OCDE (2015a; 2016; 2018)	180
Quadro 11	Síntese do cotejamento das Categorias Políticas dos documentos da OCDE (2015a; 2016; 2018) e das DCNs (Brasil, 2019a; 2020a)	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AIIA	Agenda Iberoamericana para a Infância e a Adolescência
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BEPS	Comitê de Assuntos Fiscais, Projeto de Erosão da Base Fiscal e Transferência de Lucros
BIAC	<i>Business and Industry Advisory Committee</i>
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-F	Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Cuidados para o Desenvolvimento da Criança
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CERI	<i>Centre for Educational Research and Innovation</i>
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação

CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CONEDs	Congressos Nacionais de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCNEI	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DELBRASPAR	Delegação do Brasil junto a Organizações Internacionais Econômicas sediadas em Paris, Ministério das Relações Exteriores
DIRED	Diretoria de Estudos Educacionais
EaD	Educação a Distância
EAG	<i>Education at a Glance</i>
EPET	Estado Punitivo e Empreendedor de Trabalho
ESP	Escola Sem Partido
EUA	Estados Unidos da América
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FHC	Governo Fernando Henrique Cardoso
FINBRA	Finanças do Brasil
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEEII	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva
GEPEFI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IED	Investimento Externo Direto
ILO	<i>The International Labor Organization</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	<i>Indicators of Educational Systems</i> (Indicadores dos Sistemas Educativos)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MBL	Movimento Brasil Livre
MDS	Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome
MDSA	Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
MS	Ministério da Saúde
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
NGP	Nova Gestão Pública
NRF	Novo Regime Fiscal
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas

OOS	Organizações e Organismos Internacionais
OS	Organizações Sociais
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBC	Programa Brasil Carinhoso
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCF	Programa Criança Feliz
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Programa de Educação Continuada
PIAAC	Programa para avaliação das competências dos adultos
PIE	Programa Iberoamericano de Educação
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPFC	Projeto Pedagógico de Formação Continuada
PPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício

PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RDPC	Rendimento nominal domiciliar per capita
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i> (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem)
TDICs	Tecnologias Digitais da informação e comunicação
TUAC	<i>Trade Union Advisory Committee</i>
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 FORMULAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	26
1.2 CONCEITUAÇÃO DE TERMOS	33
1.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	50
1.4 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES	58
1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA: DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE ..	63
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONTEXTO HISTÓRICO-ECONÔMICO DA SOCIEDADE CAPITALISTA INFORMACIONAL-DIGITAL	68
2.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	71
2.1.1 Contexto de reestruturação produtiva do capital e a fase informacional-digital	82
2.1.2 Neoliberalismo, Estado Funcional e a Educação Infantil	88
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICAS.....	92
2.2.1 Aspectos históricos da Educação Infantil	93
2.2.2 Educação Infantil e a influência de Organizações e Organismos Internacionais (OOS)	117
3 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	127
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	132
3.1.1 Constituição Federal de 1988 e a LDBEN: determinações para a Educação e a Formação de Professores	134
3.2 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2015-2020).....	146
3.2.1 Legislação educacional brasileira: uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica	152

4 RECOMENDAÇÕES DA OCDE PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	162
4.1 ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE).....	166
4.2 OCDE: DIRETRIZES POLÍTICAS PARA O BRASIL	172
4.2.1 Análise das recomendações da OCDE para as Políticas de Formação Continuada de Professores na Educação Infantil.....	179
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DAS RECOMENDAÇÕES DA OCDE	189
4.3.1 Cenário de resistência e luta na atualidade no âmbito da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil.....	191
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
REFERÊNCIAS	204

1 INTRODUÇÃO

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural.
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.
Nada deve parecer impossível de mudar (Brecht, 2012, p. 90).

Nesta tese, iniciamos cada seção com uma epígrafe do dramaturgo alemão Bertolt Brecht¹ (1898-1956), que, no conjunto de sua obra, propõe reflexões para que nos atentemos ao que parece habitual ou natural, para que desconfiemos do aparente, posto que evidenciou sua crítica à sociedade burguesa e apresentou as instituições sociais como elementos que contribuem para a estabilidade e legitimação do capital.

Ao considerarmos o conjunto da obra de Brecht, as instituições sociais, como a escola, confirmam que determinados comportamentos e valores da sociedade se encontram evidenciados no interior dela, em nosso entendimento, expressos sob forma de conteúdo escolar, práticas didáticas, organização da rotina e na Formação Continuada de Professores, à medida que traz, em suas atividades cotidianas, a forma de relação estabelecida pelos homens na luta pela vida, reproduzindo-a, sem

¹ Bertolt Brecht nasceu em 10 de fevereiro de 1898, em Augsburg, pequena cidade no centro da Baviera, na Alemanha. Em 1933, deixou o seu país, devido à perseguição efetivada pelos nazistas, retornando quinze anos depois. Em 1948, o referido dramaturgo chegou à zona soviética de Berlim Oriental e, em 1949, fundou uma companhia de teatro denominada Berliner Ensemble. Em 1950, com cidadania austríaca, fixou residência definitiva na então República Democrática Alemã, comprometendo-se com intensas atividades políticas e culturais. Em 1954, sua companhia de teatro fez sua primeira viagem pela Europa, contribuindo, assim, para que o dramaturgo pudesse ser considerado um dos mais importantes do século XX. Faleceu em 14 de agosto de 1956, na Alemanha Oriental, em sua residência. Cabe ressaltar seu posicionamento político, a fazer do teatro um instrumento de conscientização revolucionária – defendia a história como produção humana. Brecht expressava o movimento de resistência às imposições do capital. De acordo com Chaves (2000, p. 15), “travar uma luta teórica (que na verdade é prática) na Alemanha do Terceiro Reich ou no exílio, onde suas obras clássicas foram criadas, não era uma tarefa fácil”.

discuti-la ou estranhá-la. Para avançarmos, é preciso que a ciência vá além do aparente.

Esta pesquisa objetiva analisar as recomendações e diretrizes políticas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no período delimitado de 2015 a 2020, a fim de compreender o caráter ideológico expresso nos documentos e suas implicações no processo de formulação das políticas de Formação Continuada² de Professores na Educação³ Infantil. Buscamos compreender o processo de mudanças do trabalho, no contexto de reestruturação produtiva do capital na sua fase informacional-digital e suas implicações para as Políticas Educacionais, sobretudo para a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil.

A motivação para esta elaboração decorre da trajetória acadêmica e formativa, em especial, dos estudos no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII/UEM) e das experiências e vivências no âmbito da Formação Continuada de Professores em diferentes municípios do estado do Paraná e de Rondônia.

Ademais, consideramos decisivos os estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/UEM), no tocante à compreensão dos fundamentos teóricos do processo de elaboração e implementação das Políticas Educacionais. Salientamos que a tese está inserida na pesquisa institucional intitulada “Políticas Educacionais

² Ressaltamos que, nesta elaboração, ao tratarmos da Formação de Professores, utilizamos a expressão “continuada”, comum em produções acadêmicas e reafirmada nos textos de ordem legal, como nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015a; 2019a; 2019b). Cabe destacar as derivações do termo “continuada”, considerando as discussões afetas à política e à didática a expressão “contínua”, por vezes, utilizada em algumas pesquisas acadêmicas, de modo a se justificar pela defesa da formação como oportunidade ímpar para aprimorar a atuação profissional, que se firma, de acordo com Chaves (2020), no processo de formação dos secretários de educação, dos coordenadores das secretarias e das instituições educativas e dos professores, por meios de estudos consequentes e contínuos que atendam, em especial, duas prioridades: “a necessidade de dialogar, refletir sobre o trabalho pedagógico propriamente, e a realização de estudos sobre questões afetas à dinâmica da sociedade e questões específicas da educação” (Chaves, 2020, p. 228). Conforme a pesquisadora mencionada, discutir a formação contínua se torna complexo, particularmente, por intencionarmos avançar para além da somatória de carga horária e nomes de expositores, fato que não desconsidera os inúmeros desafios das instituições escolares, sejam materiais ou natureza subjetiva, mas que busquem compreendê-los e superá-los, em favor de uma Educação humanizadora e emancipadora.

³ Ressaltamos que, nesta tese, utilizaremos o conceito “Educação” com a inicial maiúscula, por ser nossa área e objeto de pesquisa.

e a Plataformização na Educação Básica” (Processo nº 4652/2020 - PPG/UEM), coordenado pela Dra. Jani Alves da Silva Moreira.

Na América Latina, em especial, no Brasil, há um acentuado debate afeto à importância da Educação formal⁴, com legislações, por exemplo, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), e documentos orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017a). Nesse sentido, consideramos a Educação enquanto expressão política vinculada a um determinado modelo econômico que está além das particularidades dos estudantes. Moreira (2012b, p. 113) afirma que “ser professor é ser político. Há na atuação deste intelectual orgânico a capacidade de coletivamente construir políticas contra-hegemônicas na sua práxis educativa”. Assim, refletir sobre as possibilidades em meio ao consenso difundido e enraizado é uma ação política que pode ocorrer com o engajamento e consciência de classe.

Com isso, consideramos que tal preocupação acentua a relevância da formação inicial e continuada de professores e reafirmamos, de igual modo, a necessidade de uma formação atenta e rigorosa, a fim de possibilitar às instituições formais de ensino a instrumentalização de professores e crianças em favor do máximo desenvolvimento intelectual, como afirmam Saviani e Duarte (2010).

Nesse sentido, Mészáros (2008) explica que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente relacionados. Isto é, sem rupturas nas relações sociais que estão sob o controle do sistema do capital, não poderá haver mudanças profundas no sistema educacional, pois a Educação na lógica do capital se configura como conjunto de internalização dos conhecimentos, dos valores e da cultura, funcionais à reprodução da ordem vigente. Para o autor, discutir uma Educação para além do capital se trata de desenvolver um pensamento educacional contra-hegemônico em busca de romper com a organização em evidência, por meio de uma concepção teórico-metodológica expressa na práxis educativa.

⁴ Ao mencionarmos a expressão “Educação Formal”, referimo-nos aos debates e às legislações para a atuação nos espaços escolares, conforme discutido pelas pesquisadoras Calegari-Falco e Moreira (2017).

Consideramos que analisar as recomendações da OCDE para as Políticas de Formação Continuada de Professores na Educação Infantil no contexto de reestruturação no mundo do trabalho, na sua fase informacional-digital, e examinar os desafios e as possibilidades da Educação na atualidade são ações que favorecem a avaliação e a recondução da prática educativa, o que implica levar à discussão a função da escola em uma perspectiva de humanização. Nesta tese, defendemos a concepção de que a Educação só poderá promover a emancipação humana se estiver associada aos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade. Assim, esses conhecimentos podem permitir aos estudantes o desenvolvimento da consciência de classe, a fim de compreender a condição de exploração na qual se encontram, para que tenham condições de realizar escolhas políticas e constatarem que as mudanças podem e devem ocorrer, como preconiza Lukács (2003).

1.1 FORMULAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Partimos do pressuposto de que a compreensão do objeto de pesquisa, “as Políticas para Formação Continuada de Professores na Educação Infantil”, não pode ser explicado por si só, limitando-se à análise dos aspectos anunciados nos documentos⁵ nacionais e internacionais. Faz-se essencial considerar a dinâmica da sociedade capitalista na atualidade e compreender que as políticas educacionais brasileiras se constituem em representações históricas, com significações que expressam aspectos ideológicos desenvolvidos no contexto de mundialização econômica, na fase de vigência do neoliberalismo e da acumulação financeirizada, flexível do capital informacional-digital.

⁵ Consideramos que os documentos de políticas são resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana em um determinado momento histórico. “Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de textos políticos é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 101).

Nossa opção metodológica se ampara nos pressupostos da Ciência da História, que nos possibilita compreender que a Educação não é um fenômeno explicável por si mesmo, o que significa asseverar que os fenômenos são explicados pela organização econômica e política da sociedade e que não são compreendidos isoladamente; a humanidade e suas ideias são resultados de sua existência material, isto é, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 1993, p. 37).

Nesta tese, utilizaremos o termo Ciência da História para nos referirmos ao Materialismo Histórico-Dialético, método que, a partir dos fundamentos de Marx e Engels (1993, p. 36), é o princípio dos estudos subsequentes, os quais discutem que “a produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real”. Ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, os homens modificam sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Desse modo, os conceitos fundamentais do Materialismo Histórico-Dialético constituem uma teoria científica da História, como afirma Paludo (2019).

Ao definirmos como base a compreensão do concreto-real, esta pesquisa foi norteadada pelo seguinte problema: ‘Quais são as recomendações e concepções ideológicas da OCDE para as políticas de Formação Continuada de Professores na Educação Infantil no Brasil?’. Nessa perspectiva, algumas indagações norteadoras são pertinentes e evidenciadas a seguir.

- Quais são os pressupostos históricos e políticos da sociedade capitalista e como esta se apresenta na atualidade em amplitude global – particularmente, no Brasil –, além de suas implicações para as políticas de Educação Infantil?
- Qual é o papel do Estado no que diz respeito ao contexto de ideologia neoliberal, das políticas de ajuste estrutural e suas influências no processo de elaboração das políticas para a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil?
- Quais são as concepções ideológicas da OCDE materializadas nas recomendações presentes em documentos de Políticas para a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, no período de 2015 a

2020, e quais são os desafios e as possibilidades de uma Formação Continuada de Professores na Educação Infantil em favor da emancipação e do desenvolvimento humano?

Delimitar tais questionamentos significa tê-los como referência para a compreensão sobre a dinâmica da sociedade capitalista, os enfrentamentos e as implicações para uma Educação emancipadora. Com isso, nossa hipótese é que as recomendações da OCDE acenam para o desenvolvimento da Educação fundamentada na lógica econômica. Assim, conjecturamos que estas não efetivam avanços suficientes para a estruturação da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, em favor do máximo desenvolvimento humano, pelo caráter ideológico e a vinculação econômica, que intencionam a manutenção do sistema capitalista e a formação de professores baseada nas premissas do mercado.

O desenvolvimento do modo de produção capitalista não é sinônimo do desenvolvimento para as condições objetivas de vida. Consideramos que não se efetiva o “sentido humano” ou a plenitude da vida, pois, em igual proporção, diariamente, temos a expressão da miséria, como pondera Antunes (2009; 2015; 2020a). O que temos, de fato, são os “tempos sombrios” propalados por Arendt (2008); a miséria para as condições básicas de sobrevivência se soma à miséria para o desenvolvimento da condição intelectual.

Circunstâncias evidenciadas em dados estatísticos do *Programme for International Student Assessment* (PISA)⁶ que apresentam os índices do desempenho escolar dos estudantes brasileiros; do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos); e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), segundo o qual a taxa de

⁶ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de *Programme for International Student Assessment*, é uma iniciativa de avaliação comparada realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Há uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação é do INEP. Há dados apresentados no documento “Brasil no Pisa 2018”, que se configura em um relatório de informações sobre o desempenho de estudantes de 15 anos de idade, no Brasil, um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela OCDE. O PISA avalia três domínios – Leitura, Matemática e Ciências – em todas as edições, sendo avaliado um domínio principal a cada edição. Em 2018, o domínio principal foi Leitura. Em relação aos 79 países participantes, no *ranking* em leitura, o Brasil ocupou a 55ª posição (Brasil, 2020b).

mortalidade das crianças menores de cinco anos em países menos desenvolvidos em 2017 foi de 5,4 milhões.

Mencionamos, também, a precarização do trabalho e o aumento significativo do desemprego estrutural (Antunes, 2015; 2017a), assim como a perda e a não compreensão dos direitos trabalhistas, contexto destacado pelo intelectual:

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadores em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (Antunes, 2020a, p. 27).

De acordo com Antunes (2020a), o mundo produtivo contemporâneo, em especial, a partir do amplo processo de reestruturação do capital desencadeado em escala global, acentua as tendências de informatização do trabalho e o aumento significativo dos níveis de precarização da classe trabalhadora. Nesse sentido, é no âmbito da relação dinâmica entre Estado e capital que se estabelecem as políticas públicas enquanto um instrumento de regulação social e, nessa dinâmica, insere-se o processo de luta de classes (Moreira, 2012a).

Ao compreendermos o processo de luta de classes, retomamos Marx e Engels (2010) que, ao discutirem a categoria “luta de classes”, na obra “Manifesto Comunista”, versão original publicada em fevereiro de 1848, afirmavam a relevância de considerar o caráter revolucionário da Luta de Classes, a qual conduzia, naquele período, necessariamente a um enfrentamento decisivo entre a burguesia e o proletariado, isto é, a luta da classe trabalhadora pela defesa de seu direito a se organizar contra o capital e o seu direito à vida.

Questão não só em pauta no século XIX, mas, sim, conforme os autores, ao longo de toda a história da humanidade, pois, nas mais remotas épocas, verificou-se, em geral, uma completa estruturação da sociedade em classes distintas, com

uma múltipla hierarquia das posições sociais. Poulantzas (1977), amparado nas elaborações de Marx e Engels⁷, assevera a relação do Estado capitalista com a luta política de classe, que, por um lado, apresentava as ações da classe dominante para a manutenção das relações sociais existentes, e, por outro, da classe dominada por seus direitos.

Ao longo do desenvolvimento do capitalismo, sobretudo no século XXI, a luta pelos direitos e pela sobrevivência se acentua, como também o aumento das classes trabalhadoras, expropriadas, de modo a resultar em uma precarização crescente de suas condições de vida. Tonelo (2021) reitera que os processos constantes de expansão das relações sociais capitalistas e das adversidades econômicas, políticas, sociais e ambientais produzidas pelo sistema se expressam nas reiteradas crises, por exemplo, a de 2008, que trataremos na próxima seção.

No contexto atual em que se delinea o nosso objeto de pesquisa, vivenciamos um novo desafio que impacta a Educação no Brasil, assim como nos diversos países que enfrentaram a pandemia do coronavírus (covid-19). De acordo com os relatórios do Banco Mundial (2020; 2021), em razão da situação pandêmica deflagrada desde o início de 2020, 1,4 bilhões de estudantes de mais 156 países e, aproximadamente, 170 milhões de estudantes dos países da América Latina e Caribe ficaram sem frequentar a escola como medida para conter a propagação da doença. No Brasil, até outubro de 2024, de acordo com os dados oficiais do Ministério da Saúde, foram por volta de 38.973.832 casos da doença e, lamentavelmente, 713.860 óbitos⁸.

A pandemia do coronavírus, a crise econômica e a relação acentuada que há entre elas são aspectos a impactarem, significativamente, a classe trabalhadora. Presenciamos um processo de aumento do empobrecimento e dos níveis de miséria, “cujo cotidiano é pautado ou por uma intensa exploração do trabalho e precarização ou, o que é ainda mais brutal, pelo flagelo do desemprego, subemprego e da informalidade, fenômenos explosivos e que tem uma dimensão global” (Antunes, 2020b, p. 181). Também evidenciamos o crescimento da população em situação de rua pós-pandemia; em 2020 e 2021, os números

⁷ Mencionamos as obras Marx e Engels (1993; 2010; 2011; 2013).

⁸ Dados coletados no dia 27 de outubro de 2024 pelo Ministério da Saúde (2024). *Link* de acesso: <https://covid.saude.gov.br/>.

aproximados foram, respectivamente, 214.451 e 232.147⁹; já em 2022, havia 236.400 pessoas em situação de rua inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único)¹⁰, ou seja, 1 em cada 1.000 pessoas no Brasil¹¹.

Desse modo, ressaltamos que a situação de miséria presente na atualidade não foi causada exclusivamente pela pandemia do coronavírus¹², ainda que seja “amplificada exponencialmente” por ela, pois a antecede, como expõe Antunes (2020b, p. 185). Desde a década de 1980, à medida que o neoliberalismo foi se impondo como a versão ideológica dominante do capitalismo, o mundo vivencia um estado permanente de crise. Dados da Organização Internacional do Trabalho¹³ (OIT) (2018a; 2018b) revelam a existência de 24,9 milhões de pessoas, no mundo, em situação de trabalho forçado, análogo ao escravo. Já em 2021, 49.6 milhões de pessoas viviam em situação de escravidão moderna, isto é, 1 em cada 150 pessoas vivendo no mundo; e, desse total, 28 milhões realizavam trabalhos forçados¹⁴ (OIT,

⁹ Informações disponíveis em: [https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13457-populacao-em-situacao-de-rua-supera-281-4-mil-pessoas-no-brasil#:~:text=Assim%2C%20para%202020%20e%202021,%C3%A9%20comparativamente%20m odesto%2C%20assinalou%20Natalino](https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13457-populacao-em-situacao-de-rua-supera-281-4-mil-pessoas-no-brasil#:~:text=Assim%2C%20para%202020%20e%202021,%C3%A9%20comparativamente%20m odesto%2C%20assinalou%20Natalino.). Acesso em: 19 fev. 2024.

¹⁰ O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único) foi instituído por meio da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

¹¹ Dados advindos do Relatório intitulado “População em situação de rua: diagnóstico com base nos dados e informações disponíveis em registros administrativos e sistemas do Governo Federal”, organizado pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, em 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/populacao-em-situacao-de-rua/publicacoes/relat_pop_rua_digital.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

¹² Saviani (2020, p. 2) afirma que “[...] a crise sanitária representada pela pandemia do Coronavírus é uma crise conjuntural, ou seja, própria do momento atual e que deve passar, permitindo a continuidade da vida humana, a crise que afeta a sociedade capitalista é de outro teor. Com efeito, as crises são inerentes ao capitalismo. [...]. Tais crises configuram momentos de aguçamento das contradições que movem o próprio desenvolvimento capitalista”.

¹³ A Organização Internacional do Trabalho (OIT), tradução de *The International Labor Organization* (ILO), agência das Nações Unidas, foi fundada em 1919 e é constituída por uma estrutura tripartite, na qual representantes de governos, de organizações de empregadores e de trabalhadores de 187 Estados-membros participam. Os principais organismos que a compõem são: a Conferência Internacional do Trabalho, a qual define as normas internacionais do trabalho e as políticas gerais da OIT; o Conselho de Administração, conselho executivo; e o Escritório Internacional do Trabalho, secretariado da OIT. No Brasil, a referida Organização tem representação desde a década de 1950.

¹⁴ De acordo com os dados da OIT (2022), das 28 milhões de pessoas em trabalho forçado, 17,3 milhões são exploradas no setor privado; 6,3 milhões eram vítimas da exploração sexual comercial forçada; e 3,9 milhões do trabalho forçado imposto pelo Estado. Ainda em 2021, atentamo-nos ao total de 3,31 milhões de crianças que são vítimas de trabalho forçado, o que representa 12% de todas as pessoas em situação desse tipo de labor.

2022). No Brasil, os dados da UNICEF (2022)¹⁵ contabilizam, entre 2015 e 2024, 1.881.049 crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil.

O cenário social no Brasil antes da pandemia apresentava uma massa significativa de trabalhadores informais, “flexíveis”, isto é, que compreende uma categoria à margem dos direitos do trabalho, assim como os desempregados, que totalizavam, no início de 2020, doze milhões de pessoas, de acordo com os índices oficiais, sem considerar o “desemprego por desalento” (Antunes, 2020b). Já no primeiro trimestre de 2021, o IBGE apresenta 14,8 de desempregados¹⁶.

Mészáros (2011) afirma que o sistema do capital, em particular, o capitalismo, encontra-se, desde os anos de 1960 e início de 1970, conforme denomina, em uma crise estrutural. Analisa que, no interior dos países capitalistas centrais, os mecanismos de “administração das crises” seriam mais recorrentes – e cada vez mais insuficientes. De acordo com Antunes (2020b), a crise estrutural e sistêmica tem outro componente fundamental dado pela corrosão do trabalho.

Nessa conjuntura, as decorrentes imposições do sistema capitalista em todas as esferas levam os países em desenvolvimento a se obrigarem a buscar alternativas que lhes possibilitaram a participação no “complexo jogo econômico mundializado” (Moraes M., 2001, p. 8). Tais ações têm efeito sobre as práticas sociais – e, particularmente, sobre a Educação – e se apresentam, fundamentalmente, nos documentos legais e nas políticas educacionais, seguindo as recomendações das Organizações e dos Organismos Internacionais (OOS)¹⁷, como a OCDE, os quais, em geral, asseguram, de forma aparente, a centralidade da Educação Básica nas atuais circunstâncias políticas e econômicas.

A escolha da OCDE para a análise de suas recomendações se justifica, essencialmente, por essa Organização Internacional atuar como influenciadora e reguladora de mecanismos para a política de formação de professores em diferentes países, dentre eles, o Brasil (Maués, 2011). Nesse cenário, em geral, consideramos que as políticas públicas são elaboradas para atender às demandas

¹⁵ Fonte: https://dash-service.azurewebsites.net/?prj=brazil&page=protection&lang=pt#child_labour. Acesso em: 20 set. 2024.

¹⁶ Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30793-desemprego-chega-a-14-7-no-primeiro-trimestre-maior-desde-2012-e-atinge-14-8-milhoes-de-pessoas>. Acesso em: 10 set. 2024.

¹⁷ A sigla se refere às Organizações e aos Organismos Internacionais (Moreira, 2012a).

do modelo de acumulação do capital, a partir de mecanismos de regulação transnacional, legitimação, mandato e controle, conforme discute Teodoro (2011).

Diante da problemática anunciada, delimitamos os seguintes objetivos específicos para esta tese:

- 1) compreender os aspectos históricos da Educação Infantil e o processo histórico-econômico da sociedade capitalista informacional-digital, para analisar as mudanças no mundo do trabalho e a reestruturação capitalista produtiva em amplitude global e, particularmente, no Brasil, além de suas implicações para as políticas educacionais, sobretudo no que se refere às políticas para a Educação Infantil;
- 2) investigar o papel do Estado no que diz respeito aos acordos firmados com as OOS no contexto de ideologia neoliberal e das políticas de ajuste estrutural, a fim de compreender suas influências no processo de elaboração das políticas educacionais para a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil;
- 3) analisar as recomendações e diretrizes políticas propaladas em documentos produzidos pela OCDE, a fim de estabelecer relações com as políticas destinadas à Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, no Brasil, com vistas a compreender o caráter ideológico expresso em seus documentos e suas implicações para as políticas educacionais, assim como examinar os desafios da Educação Infantil na atualidade e as possibilidades de uma Formação Continuada de Professores emancipatória.

1.2 CONCEITUAÇÃO DE TERMOS

Para desenvolvermos o proposto no objetivo geral desta tese, faz-se necessário estabelecer a conceituação de alguns termos que serão utilizadas ao longo desta pesquisa. Assim, nesta subseção, elucidamos a conceituação dos seguintes termos: trabalho; política educacional; formação continuada de professores; emancipação; e ideologia.

Atentarmos-nos à especificidade da temática estabelece como necessidade considerar a dinâmica da sociedade capitalista na atualidade e a relação entre Trabalho e Educação. Com isso, faz-se necessário discorrermos, brevemente, sobre a organização e o significado da categoria **trabalho**, com enfoque na epistemologia da Ciência da História.

Marx (2017c, p. 255) afirma que “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Assim, ao agir sobre esta e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, concomitantemente, sua própria natureza.

Nesse sentido, conforme Marx (2010), a vida genérica, tanto no homem quanto nos animais, consiste, principalmente, nisto: “[...] que o homem (tal qual o animal) vive da natureza inorgânica, e quanto mais universal o homem [é] do que o animal, tanto mais universal é o domínio da natureza inorgânica da qual ele vive”. O homem tem a sua atividade vital consciente, a partir do momento em que produz seus meios de vida, fato que o distingue dos animais.

Saviani e Duarte (2010) explicam que a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico do gênero humano e a vida do indivíduo como ser social, isto é, o que faz do indivíduo um ser genérico, um representante do gênero humano, é a sua atividade vital – o **trabalho**, que distingue o gênero humano das outras espécies vivas. Marx (2017c) ressalta que não se trata das primeiras formas instintivas do trabalho, pois o pressupõe em uma forma que diz respeito unicamente ao homem. A exemplo:

[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, **o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera.** No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2017c, p. 255-256, grifos nossos).

Leontiev (1978, p. 283), ao discutir sobre o homem e a cultura, assevera que, desde o princípio da história, os próprios homens e as suas condições de vida foram

se modificando e as aquisições desse desenvolvimento foram transmitidas de geração em geração. Essa forma de transmissão se constitui devido ao fato de os homens, diferentemente dos animais, terem uma atividade criadora¹⁸ e produtiva. “[...] É aliás, o caso da atividade humana fundamental: o trabalho”.

Em relação às aquisições e aptidões humanas, Leontiev (1978) afirma que cada indivíduo aprende a ser homem, logo não são inatas, e sim adquiridas no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade. Para que o homem se aproprie desses resultados e desenvolva suas aptidões, desde criança, o ser humano deve se relacionar com os fenômenos do mundo por meio dos homens mais experientes, em um processo de comunicação, ou seja, por um processo de educação. “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (Leontiev, 1978, p. 291).

Nessa perspectiva, compreendemos que a essência humana não é constituída de forma inata ou natural; ao contrário: é produzida pelos próprios homens. Ademais, o ato do homem agir sobre a natureza, transformando-a em função das suas necessidades, é o que denominamos trabalho.

Em síntese, Leontiev (1978) afirma que o trabalho se configura como atividade fundamental no processo de humanização, condição para a existência social humana. Por outro lado, na sociedade capitalista, regida pela divisão social do trabalho, com as formas da propriedade privada e da luta de classes, a atividade material e intelectual, a satisfação e o trabalho, a produção e o consumo se separam, de maneira a pertencerem a homens diferentes. “[...]. Assim, enquanto *globalmente* a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo *tomado à parte* estreita-se e empobrece” (Leontiev, 1978, p. 294, grifos do autor); em outras palavras, o trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz.

De acordo com Marx (2010), o produto do trabalho, na sociedade capitalista, é o trabalho que se estabeleceu em um objeto, denominado, pelo intelectual, objetivação do trabalho, a qual, ao mesmo tempo, é a efetivação do trabalho. Para o estado nacional-econômico, é constituída como desefetivação do trabalhador, o

¹⁸ Sobre a atividade criadora do homem, mencionamos a obra “Imaginação e criação na infância” (Vigotski, 2018).

que significa a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, ou seja, a sociedade capitalista transforma-o em trabalho assalariado e alienado. O que era uma finalidade central do ser social se converte em meio de subsistência, isto é, torna-se mercadoria.

Sobre essa questão, Marx (2017a), particularmente, no capítulo “Maquinaria e a indústria moderna”, da obra “O Capital” — livro 1, volume 1, compreende que, quando se consolidou o processo do trabalho em relação ao capital (máquina-ferramenta) em substituição ao trabalho manufatureiro, uma vez que sua mecanização assumiu o controle da produção, configurou-se o momento vital para a desumanização do trabalho. Houve o aumento significativo da exploração do trabalhador, seja pela extensão da jornada de trabalho, seja, posteriormente, pela intensificação e pelo aligeiramento do processo de produção, isto é, “[...]. O sistema inteiro da produção capitalista baseia-se no fato de que o trabalhador vende sua força de trabalho como mercadoria” (Marx, 2017a, p. 503).

A partir do século XVIII, a passagem da manufatura à maquinaria moderna é condição fundamental para a compreensão das principais transformações produtivas introduzidas pelo capital, bem como as transformações decorrentes do referido processo e suas implicações na organização da sociedade, sobretudo na organização das suas instituições, particularmente, no que se diz respeito à Educação.

Antunes (2017a) discorre acerca da relação existente entre a Educação e o modo de produção capitalista, o qual, desde a predominância do sistema taylorista e fordista¹⁹ de organização do trabalho, é um projeto de Educação baseado em escolas técnicas, ditas profissionalizantes, ao longo do século XX. Analisa o autor que, nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1970, tal projeto está em contínua alteração. Ao contrário da rigidez estabelecida nas fábricas do século XX, exemplifica o autor que, com a globalização, o mundo do capital informacional-digital está a impor uma nova divisão internacional do trabalho, que se configura em trabalhos parciais, precários, temporários; rebaixamento salarial acentuado;

¹⁹ O Fordismo compreende um conjunto de métodos para a racionalização da produção elaborados pelo industrial Henry Ford (1863-1947), baseado no princípio de que uma empresa deve se dedicar a produzir apenas um produto, de modo que o trabalho é especializado e cada operário realiza determinada tarefa. Já o modelo Taylorista, criado por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), é um conjunto de normas para determinar o aumento da produtividade, controlando os movimentos do homem e da máquina, com prêmios e remuneração para quem produz mais (Sandroni, 1985).

perda dos direitos; ampliação do desemprego estrutural; desemprego por desalento; terceirização; informalidade; flexibilidade, isto é, em sua precarização. Tal fenômeno tem sido conceituado pela expressão “uberização” do trabalho.

O processo denominado uberização se caracteriza por relações de trabalho que são crescentemente “individualizadas e invisibilizadas”. Dessa forma, assume a aparência de “prestação de serviços”, de acordo com Antunes (2020c, p. 11), a obliterar as relações de assalariamento e exponenciar a exploração do trabalho. O pesquisador reafirma que, em oposição à rigidez do século XX, nas últimas décadas, as empresas “líoofilizadas²⁰ e flexíveis”, motivadas pela expansão informacional-digital e sob comando dos capitais, em especial, o financeiro, estão a firmar sua “trípode destrutiva sobre o trabalho”.

Conforme tratamos, esse conjunto de mudanças se desencadeou desde os anos de 1970, pela lógica do capital relacionado com o mundo informacional e sob comando do mercado financeiro. A esse processo, somou-se a terceirização de serviços, instrumento essencial para o aumento de lucros, e a privatização nas áreas da Educação, saúde, previdência e outras atividades que prestam ou prestavam um serviço público e se transformaram em empresas lucrativas com o neoliberalismo²¹.

Mészáros (2008) reafirma essa questão ao defender que a Educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu, no seu todo, ao propósito de não só fornecer os conhecimentos necessários à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Dessa forma, reiteramos que a Educação busca atender às imposições do mercado, assim como, conforme pondera Antunes (2009; 2017), as “reformas educacionais” se referem à sua concepção de uma escola flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais que resultam em uma formação

²⁰ Termo utilizado pelo pesquisador Ricardo Antunes, oriundo da Química, que significa um processo de temperatura baixa, secar as substâncias vivas, por exemplo: o leite em pó. O autor se refere, ao tratar das questões das Ciências Sociais, “à secagem da substância viva que, na empresa, é o trabalho vivo, que produz coisas úteis, riqueza material e valor, e que contraditoriamente se reduz no capitalismo” (Antunes, 2017, p. 7).

²¹ Sobre o Neoliberalismo, destacamos os estudos de Puello-Socorrás (2021), em que discute a relação com o desenvolvimento do capitalismo século XXI e o tipo de Estado neoliberal em geral, assim como os modos de estruturação dos aparatos estatais ao redor da nova gestão pós-burocrática e a governança.

instável, superficial e instituída para atender às necessidades do mercado de trabalho. Cenário marcado por políticas de ajuste estrutural²², cuja lógica se contrapõe ao avanço das políticas sociais, sobretudo das políticas educacionais (Dourado, 2018; Freitas, 2018).

Ao refletirmos sobre a influência das políticas econômicas de ajuste estrutural na Educação, consideramos que o conceito de **política educacional** deve ser tratado, na definição do termo e no que se refere à política educacional como um campo acadêmico. Stremel (2016) apresenta algumas contribuições da noção de campo de Bourdieu (1983; 1989; 1990) para a análise da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. Destaca que o contexto histórico (político, social e econômico) é um aspecto essencial para a constituição do campo de pesquisa.

Faz-se necessário definir o conceito de política e suas implicações nas pesquisas do campo. Um dos aspectos destacados por Stremel (2016, p. 65) é a diferença entre política educacional e políticas²³ educacionais, sendo que “A expressão ‘política educacional’ possui um sentido mais amplo e é empregada para referir-se ao campo da política educacional (em geral) ou à área de conhecimento. Já ‘políticas educacionais’ refere-se a algo mais específico”, isto é, à política e programas que são elaborados no âmbito da política educacional, desenvolvidos pelos governos, organismos internacionais e corporações.

²² “Trata-se de um conjunto de condicionalidades econômicas, financeiras, políticas e ideológicas exigidas, propostas e requeridas pelas agências financeiras multilaterais, produzidas e ancoradas nas proposições dos países cêntricos do capitalismo mundial: EUA, Itália, Alemanha, Inglaterra, Canadá, França e Japão. O ajustamento estrutural ganhou força sistêmica principalmente a partir do início dos anos 1980, período em que se agravou o endividamento externo dos países, particularmente dos países periféricos e endividados. Desse modo, o receituário de reformas condicionadas pelas instituições multilaterais (agentes destacados do capitalismo) como o Banco Mundial/BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, o FMI – Fundo Monetário Internacional e o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, para que houvesse anuência para a formalização de empréstimos em qualquer área passou a exigir um conjunto de reformas como a estatal, educacional, trabalhista, previdenciária, fiscal etc.” (Verbete elaborado por Roberto Deitos. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/ajuste-estrutural-e-setorial>. Acesso em: 10 set. 2024).

²³ Stremel (2016), ao tratar do termo “políticas”, discute, primeiramente, que as políticas não se caracterizam como iniciativas oriundas unicamente do governo, pois compreendem um processo de negociação, contestação ou lutas entre diversos grupos (forças sociais) que estão fora das estruturas governamentais formais, por exemplo: as relações entre público-privado, que resultam na participação do setor privado em processos políticos. Em segundo lugar, tanto as decisões tomadas e as não tomadas são manifestações da política, as quais podem ser intencionais.

Sobre a definição de “política”, termo derivado do adjetivo oriundo de *pólis*²⁴ (politikós), na atualidade, refere-se, essencialmente, à atividade ou ao conjunto de atividades que são atribuídas ao Estado capitalista ou dele emanam. O conceito de política se relacionou, assim, ao poder do Estado, ou sociedade política, “em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculares a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 7).

Nessa perspectiva, a política educacional é, também, um campo acadêmico específico e institucionalmente legitimado em diversos países. No Brasil, contudo, as análises evidenciam que se trata de um campo em expansão e ainda em desenvolvimento. Stremel (2016) pontua que o processo de consolidação envolve alguns desafios: o primeiro é relacionado às relações e interlocuções do campo da política educacional com outros campos; o segundo se refere à internacionalização dos estudos de política educacional, por exemplo, a inclusão de artigos internacionais na revisão de literatura contribui para ampliação sobre o objeto de pesquisa; outro desafio é a necessidade de desenvolver estudos de natureza teórica e epistemológica, assim como aprofundar os referências teóricos e analisar a produção do próprio campo.

No tocante à definição do termo “política educacional”, este se refere ao estudo das ideias e ações governamentais, isto é, o estudo do governo em ações, que expressam a política educacional de um dado momento histórico, de acordo com o modo de produção. A lógica do neoliberalismo reafirma “a vertente de pensamento de que para se reorganizar o capital urge por mudanças, por reformas estruturais: os chamados ajustes estruturais” (Moreira, 2012b, p. 67).

Mencionamos que a política não é uma definição e formulação que ocorre somente pelo mandato e execução do Estado e Governos; entendemos como uma questão mais abrangente, a se constituir por um processo que envolve

²⁴ *Pólis* significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, ao urbano, ao civil, ao público e ao social. A obra de Aristóteles, intitulada “A Política”, foi considerada o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado e sobre as várias formas de Governo. Ocorreu, desde a origem do termo, uma transposição de significado, do conjunto de relações qualificadas de um certo modo pelo adjetivo “político”, para o desenvolvimento de conhecimento organizado sobre esse mesmo conjunto de relações. Dessa forma, a política passa a configurar um campo dedicado ao estudo das atividades humanas articuladas às questões do Estado (Bobbio; Matteucci; Gianfranco, 1998).

negociações, contestações ou lutas entre diversos grupos não relacionados diretamente na elaboração oficial de legislação (Ozga, 2000).

Moreira (2012b, p. 106) expõe que, a partir da década de 1970, no Brasil e na América Latina, o neoliberalismo “doutrina ideológica que resgata os ideais do liberalismo clássico econômico²⁵ e que foram retomados para favorecer e legitimar as novas reorganizações econômicas do capitalismo na sua fase mundializada” se faz presente nas discussões educacionais. No que se refere aos ajustes estruturais neoliberais, o Estado se reformou e se configurou como Estado mínimo para a área social.

No Brasil, após 1990, no governo de Fernando Affonso Collor de Mello (1990-1992) e, fundamentalmente, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998; 1999-2002), as ações do Estado mínimo foram evidenciadas a partir uma gestão pública com menos gastos, na qual “se visualizaram uma ação reduzida do Estado nas políticas sociais, a redefinição de fronteiras entre o público e o privado e a constituição de esfera do público não-estatal” (Moreira, 2012b, p. 78). No âmbito educacional, a apropriação da referida proposta deve ser analisada, em especial, no campo da gestão educacional, que se relaciona com a reconfiguração do planejamento educacional, sob interesses de reestruturação capitalista.

Gonçalves (2018, p. 77) reafirma essa questão ao tratar da relação entre Estado, trabalho e Educação, o qual discute que as políticas educacionais no Brasil evidenciam a frágil relação institucional constituída ao longo da história. “Os limites podem ser evidenciados nas modificações legais que afetam a educação pública, sobretudo aquelas que enfocam a limitação dos recursos financeiros destinados ao custeio do ensino público, bem como as alterações curriculares”, que objetivam um

²⁵ O liberalismo clássico econômico tem suas bases fundamentadas, especialmente, na obra de Adam Smith “A riqueza das Nações”, sua primeira edição publicada em 1776. Smith (1996) afirma a necessidade de desregular e privatizar as atividades econômicas, assim, reduzindo o Estado às funções definidas, as quais, na argumentação do autor, são três: manutenção da segurança interna e externa; garantia da propriedade e dos contratos; e a responsabilidade por serviços essenciais de uso público. A partir disso, Reginaldo Moraes (2001, p. 9) explica que a tradição liberal se desenvolveu em dois significativos princípios programáticos: “1) A procura do interesse próprio conduz ao ajustamento entre os indivíduos e a uma determinada harmonização dos esforços e vontades. Delineia-se a convicção na existência de ‘leis econômicas’ [...] 2) O poder político deve ser cuidadosamente limitado pela lei”.

ajuste da Educação aos interesses do mercado, para atender aos interesses dominantes.

Nesse sentido, a mundialização do capital²⁶ está a influenciar as reformas e as políticas educacionais, especialmente, a partir de 1990, pautadas nas recomendações e orientações dos Organismos Internacionais dos “arautos da reforma” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007), identificados pelas autoras, tais como: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências especializadas: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização Internacional do Trabalho (OIT); Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD); Fundo Monetário Internacional (FMI).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988²⁷, seguiram-se mudanças nas legislações da década de 90, um período de reformas educacionais, especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/96), encaminhando-se a mais documentos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), os elaborados recentemente para o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2015b) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a), que anuncia políticas a fim de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino do Brasil. Também se destacam as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, amparadas no desenvolvimento de competências²⁸, em busca de atender às demandas do mercado de trabalho, fato que se relaciona com a ideologia e concepção de sociedade vigente.

²⁶ Chesnais (1996, p. 32) define que a mundialização do capital é “[...] uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala dos conjuntos das regiões do mundo onde há recursos ou mercados”. Para o intelectual, sob a mundialização do capital, a lógica produtiva não seria mais dominante, mas, sim, a “lógica especulativo-parasitária”, a qual expressa, de forma significativa, o caráter excludente e destrutivo do capital financeiro, questão que analisaremos detidamente na segunda seção desta tese.

²⁷ Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Evidenciamos que o Capítulo III da Constituição Federal (Brasil, 1988) trata da Educação, da Cultura e do Desporto, em especial, a Seção I, que apresenta os artigos específicos da Educação.

²⁸ Duarte (2008, p. 5), ao tratar da pedagogia das competências, explica que esta compõe uma ampla “corrente educacional contemporânea”, a qual intitula pedagogias do “aprender a aprender”. Para o autor, o lema “aprender a aprender” desempenha uma relevante função na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capital, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque no discurso político-econômico neoliberal, expressão que está presente em documentos internacionais para a

Cabe mencionar que o processo de cooperação internacional contribuiu para reformas educacionais amparadas em intensos mecanismos de homogeneização de políticas na América Latina e o Caribe, instituindo, assim, uma agenda prioritária para a Educação. Em 1990, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que definiu uma agenda internacional para a Educação, organizada e financiada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Participaram da Conferência governos, agências internacionais, Organizações não governamentais (ONGs), associações profissionais e instituições destacadas no âmbito educacional.

O referido evento foi o marco a partir do qual os nove países, sendo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, com maior taxa de analfabetismo do mundo, conhecidos como “E 9”, foram orientados a desenvolver ações para a estruturação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien, a qual redefiniu as diretrizes para a Educação brasileira, adequando os objetivos educacionais às novas exigências do mercado de trabalho (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Na Conferência em questão, foram estabelecidas metas e compromissos para o ano de 2000 a serem assumidos pelos países participantes, a fim de realizar as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) dos estudantes, por meio de conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis para lidar com suas necessidades básicas em diversas situações, como: sobrevivência, desenvolvimento de capacidades, trabalho, melhoria na qualidade de vida, tomada de decisões e a possibilidade de continuar aprendendo. Para tanto, estratégias foram acordadas. A Conferência de Jomtien pretendia ter a função de expandir e difundir o projeto educacional internacional (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Particularmente no Brasil, as bases políticas e ideológicas para a Educação estão identificadas nas decisões da Conferência em questão e influenciaram as

Educação, como no Relatório Jacques Delors (1996), o qual orientou reformas e políticas educacionais no Brasil, a partir década de 90. Cabe mencionar que “[...] O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (Duarte, 2008, p. 11).

políticas educacionais, a exemplo do Plano Decenal de Educação para todos, em 1993. As recomendações de Jomtien, assim como de outros fóruns promovidos pelas OOS, também podiam ser notoriamente identificadas nas elaborações das legislações, renunciando os cortes de verbas e privatizações no âmbito educacional nos anos subsequentes.

No que se refere às recomendações das OOS, Volsi (2016) analisa que, no início da década de 1990, no Brasil, o Banco Mundial e a CEPAL desenvolveram recomendações que consideraram necessária a reforma do Estado, as quais sugeriam que este incentivasse e facilitasse as políticas sociais, em vez de promover diretamente as políticas sociais. No governo FHC, uma das preocupações era a Reforma do Estado. Em 1995, foi lançado o Plano Diretor da Reforma e Aparelho do Estado (Brasil, 1995), que evidenciou a proposta por um Estado mínimo, no qual a Educação era entendida como propulsora do desenvolvimento sustentável da economia, cuja base advém da Teoria do Capital Humano²⁹. Gomes, Souza e Rodrigues (2020, p. 9) explicam:

A Teoria do Capital Humano contribuiu para disseminar a ideia de que a educação era um instrumento de promoção de oportunidades, distribuição de renda e desenvolvimento da nação. No Brasil, a teoria do capital humano se fez mais presente a partir dos anos 1970, constituindo-se como um dos pilares legitimadores do padrão de desenvolvimento associado e dependente do capital internacional.

Dessa forma, os ajustes no âmbito educacional favoreceram os encaminhamentos estruturais neoliberais e para a formação do sujeito para o mercado de trabalho. Isso significa afirmar que o Brasil consentiu as

²⁹ A Teoria do Capital Humano, conforme Oliveira (2020), impôs-se como uma maneira de compreender a educação no mundo atual por meio de estratégias discursivas, como o discurso hegemônico, bem como por estrangulamentos materiais, e que os organismos internacionais têm desenvolvido função principal na sua propagação. No Brasil, particularmente, a referida Teoria chegou em um contexto tomado pela ideologia nacional-desenvolvimentista. A tradução dos escritos do economista estadunidense Theodore Schultz (1902-1998), Prêmio Nobel de Economia em 1979, motivou significativamente os estudos nas áreas de educação e economia, os quais buscavam entender as razões do desenvolvimento, em favor do progresso. Dessa forma, a Teoria do Capital Humano é considerada um desdobramento da teoria marginalista e se constitui em meio às discussões sobre o crescimento econômico no século XX. Dentre os mais relevantes estudos que trouxeram tal teoria ao Brasil, destaca-se a tradução da tese, publicado no país em 1974, de Carlos Geraldo Langoni (1944-2021), economista e membro do Conselho Monetário Nacional e presidente do Banco Central do Brasil entre 1980 e 1983.

recomendações propostas no contexto mundializado, as quais se expressam, sobretudo, a partir de uma agenda global de Educação, isto é, as agências multilaterais, como a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE, desempenham um papel fundamental, a exercerem influências de regulação transnacional³⁰ (Volsi, 2016; Teodoro, 2011).

A OCDE, nosso objeto de estudo, foi criada após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) com o nome de Organização para a Cooperação Econômica Europeia e tinha o propósito de coordenar o Plano Marshall³¹. Em 1961, constituiu-se no que atualmente conhecemos como a OCDE, com atuação transatlântica e depois mundial. Originalmente, 20 países³² firmaram a Convenção da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico em 14 de dezembro de 1960.

A OCDE desempenha significativa influência na condução da economia mundial mediante análises e indicações de políticas, assim como na elaboração de regras de estudos e avaliação da situação da economia mundial. Em geral, “[...] sua atuação tem sido direta na determinação de mecanismos para orientar os países em sua governança na administração pública” (Moreira, 2012a, p. 242). Esse organismo também consiste em auxiliar os governos a alcançar o desenvolvimento econômico.

A OCDE é considerada, atualmente, em relação à Educação uma das mais relevantes bases de dados estatísticos, econômicos e sociais do mundo. Em

³⁰ Por regulação transnacional, consideram-se os conjuntos de normas, orientações, discursos determinados e que circulam nos eventos, documentos internacionais no âmbito da educação e que, na maioria das vezes, são tomados pelos políticos, gestores da educação e do executivo como obrigação ou legitimação. Assim, adotam e propõem decisões reguladas mediante um sistema de dependência entre os países periféricos aos países centrais e ainda de estruturas supranacionais que controlam e coordenam o sistema de execução das políticas (Volsi, 2016).

³¹ O Plano Marshall, oficialmente conhecido como Plano de Reconstrução Europeia, foi anunciado em 1947, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), pelo secretário de Estado dos Estados Unidos, George Marshall. O Plano consistia em uma política de reconstrução e estabilização dos países da parte Ocidental da Europa. Dentre seus principais objetivos, mencionamos a expansão do comércio internacional, a garantia da estabilidade financeira interna e o desenvolvimento da cooperação econômica, ou seja, a recuperação da atividade econômica europeia e a retomada das relações comerciais com os Estados Unidos, que possibilitou a expansão e consolidação da hegemonia estadunidense na Europa (Simon, 2010).

³² Atualmente, a OCDE, com sede em Paris, na França, é uma organização internacional composta por 38 países-membros, sendo: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coréia, Costa Rica, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suécia, Suíça e Turquia. (Fonte: OCDE, 2023 – Disponível em: <https://www.oecd.org/about/#>. Acesso em: 3 ago. 2023).

termos históricos, em 1968, cria o *Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'enseignement*³³ (CERI) e, em 1970, o *Comité de l'éducation*³⁴. As ações do OCDE sobre a Educação, como programas, recomendações e diretrizes, foram se ampliando a partir da lógica de crescimento econômico (Maués; Costa, 2020). As referidas autoras destacam:

Na atualidade, a OCDE vem desenvolvendo as seguintes investigações sobre educação: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³⁵, Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), Programa para avaliação das competências dos adultos (PIAAC) e o Panorama da Educação³⁶ e, com exceção desta última, as demais estão diretamente vinculadas à formação e ao trabalho docente. Todos eles levantam dados junto a alunos, professores, diretores que, a partir de análise por *experts* da organização, são transformados em recomendações, orientações e diretrizes, apresentadas sob a forma de documentos que passam a circular livremente, sendo divulgados em eventos, conferências, cúpulas, criando uma responsabilização junto aos governos de adoção das medidas propostas (Maués; Costa, 2020, p. 105).

Dessa forma, é preciso considerar esses cenários para analisar o papel que a OCDE atribui no que se refere à Educação e à Formação de Professores e suas implicações nas políticas afetas à Formação Continuada e às políticas de valorização docente. Ressaltamos o projeto “*Teaching and Learning International Survey*” (TALIS), pesquisa internacional que objetiva investigar o espaço escolar (Educação Básica) e analisar as condições de trabalho docente, a fim de elaborar políticas para a formação de professores.

Segundo Maués e Costa (2020), a Educação discutida pelos Organismos Internacionais em questão se apoia na lógica de uma Educação de qualidade e de

³³ Centro para a Pesquisa e Inovação no Ensino.

³⁴ Comitê de Educação.

³⁵ Destacamos os estudos de Oliveira (2020) sobre o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na orientação das políticas de Educação no Brasil.

³⁶ Verificamos a publicação da última edição do documento sobre a visão geral do sistema educacional (*Education at a Glance – EAG*), em 2022, no qual apresenta os dados afetos à Educação mundial, indicando informações sobre a estrutura, finanças e desempenho dos sistemas nos países-membros da OCDE, a contar com um capítulo específico dedicado ao contexto da pandemia da covid-19, assim como contempla indicadores sobre o desenvolvimento profissional de professores e diretores escolares (Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en. Acesso em: 5 jan. 2024).

uma lógica gerencial³⁷, que evidenciaram o professor como responsável pelo “sucesso” ou pelo “fracasso” do aluno. As pesquisas realizadas com o intuito de verificar a atuação docente anunciam o que precisa melhorar para se tornar um professor eficaz, conforme a OCDE (2005).

Nesse sentido, a relação do Estado com as OOS, no contexto de mundialização do capital, representa processos, de ação superestrutural, que suscitam a legitimação da ideologia vigente, desempenham a hegemonia em diversos aspectos da sociedade, dentre eles, a Educação. Moreira (2012a, p. 37) explica:

O Estado propala a sua própria reforma modernizadora, divulga também, para os demais setores da sociedade, a mesma recomendação. Esse processo refere-se a uma rearticulação do capital, porque este impõe mudanças para além da esfera econômica, mas que representam sustentáculos para a regulação econômica. O Estado estabelece uma relação denominada estrategicamente parceria com as esferas sociais, na qual promove mudanças em sua administração. Faz-se necessário compreender a complexidade da categorização das políticas educacionais, que passou a ser analisada pelo *ethos* individualista e por meio da legitimação e mandato das OOs.

Em nosso entendimento, o papel do Estado e o atendimento às recomendações das OOS, como a OCDE, que pretendemos analisar, buscam sustentar os interesses do capital e sua hegemonia político-econômica, sobretudo no que diz respeito à elaboração de políticas educacionais. Faz-se relevante mencionar que o Imperialismo³⁸ também atua na Educação por meio das OOS, os quais intervêm nos campos financeiro, político e intelectual, e procura, por meio do controle ideológico, administrar a pobreza e amenizar a visibilidade dos impactos da intensificação da exploração capitalista, a justificar que a causa da miséria e do atraso social se encontra na ausência da escolarização e na baixa aprendizagem.

³⁷ Sobre essa questão, mencionamos o texto “Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais” (Shiroma, 2018).

³⁸ Lênin (2021), ao tratar do Imperialismo, elencou cinco características principais dessa fase do capitalismo: 1) concentração da produção e do capital e domínio dos monopólios; 2) fusão do capital industrial com o capital bancário e emergência da oligarquia financeira; 3) exportação de capital e ampliação das zonas de influência do imperialismo; 4) partilho do mundo entre associações monopolistas e grandes potências; 5) parasitismo e decomposição do capitalismo.

Desse modo, no Brasil, há um acentuado debate afeto às políticas educacionais e às implicações dos discursos e recomendações quando são transpostos em documentos oficiais ou orientadores que reafirmam a relevância da Educação e sua relação com as questões econômicas e políticas. Em nossa concepção, tais discussões expressam um princípio e um conteúdo político que necessitam ser compreendidos. Esses debates e as especificações legais não ocorrem isolados do processo econômico e político, mas estão relacionados ao modelo econômico social vigente, isto é, são resultantes da lógica da organização do trabalho.

Na Constituição Federal de 1988, destacamos o Artigo 206, Inciso V, que apresenta como um dos princípios do ensino a valorização do profissional. De igual forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que anuncia, em seu conjunto, que os Sistemas de Ensino devem favorecer a valorização dos profissionais de Educação, estabelece investimentos governamentais, da União, dos estados e dos municípios na capacitação docente. Com isso, compreendemos a formação de professores como uma Política de Estado, mas que tem sido, quando muito, de governo³⁹.

Cabe ressaltar que a categoria profissional de professores se constituiu ao longo da história por meio de debates expressivos, especificamente durante a década de 1990, por exemplo: o Plano Decenal de Educação. Este teve a participação de instituições, como: o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), os Conselhos Estaduais de Educação e a Confederação dos Trabalhadores em Educação

³⁹ Oliveira (2011, p. 329), no texto “Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira”, explica que as “políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade”. Cabe mencionar que tais políticas se constituem em função da correlação de forças no interior da sociedade civil. Além disso, historicamente, o Congresso brasileiro, em geral, demonstra uma perspectiva conservadora, e a hegemonia das proposições neoliberais inviabiliza a configuração da Formação Continuada de Professores em Programas coerentes de uma Política de Estado que favoreça o avanço e aprimoramento da prática docente em serviço.

(CNTE), sendo que algumas das proposições foram acolhidas no próprio texto da LDBEN como anúncio de valorização do magistério no que se refere à formação de professores e instituições, inicial e continuada (Silva, 2020).

No que diz respeito à Formação Continuada de professores, houve reafirmação nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e na Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-F). Trata-se da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020a), a utilizar o termo “continuada” para se reportar ao desenvolvimento contínuo.

A Formação Continuada dos Profissionais da Educação foi estabelecida pela Lei nº 12.056/2009 (Brasil, 2009a) e atualizada em 2017, a qual altera a LDBEN, Lei nº 9.394/1996, para introduzir a formação continuada, como complemento e detalhamento do *caput* do Artigo 62, que estabelece a incumbência da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, em regime de colaboração, de promoverem a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. No § 2º, postula-se que a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de Educação a distância e, no § 3º, que a formação inicial de profissionais de magistério deve dar preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de Educação a distância.

Os estudos de Reginaldo Moraes (2001) afirmam o quanto se tem negado a formação consistente, capaz de instrumentalizar a ação docente para compreender e superar a realidade imediata, na maioria das vezes, tomada por situações de miséria subjetiva e material. Entendemos que a reorganização das ações realizadas nas instituições é possível por meio de uma proposta de formação amparada em estudos contínuos e em uma perspectiva de Educação emancipadora, em favor do máximo desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, retomamos nossa hipótese de que as recomendações da OCDE se posicionam alicerçadas no desenvolvimento da Educação fundamentada na lógica econômica, contudo não efetivam avanços suficientes para

a estruturação da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, em favor do máximo desenvolvimento e emancipação humana, pelo caráter ideológico e vinculação econômica, que intencionam a manutenção do sistema capitalista e da formação de professores baseada nas premissas do mercado. Ressaltamos que a lógica econômica para o sistema vigente é exitosa em relação aos valores e princípios a serem reproduzidos por meio da Educação. Entretanto, para o nosso posicionamento, não favorece o pleno desenvolvimento humano.

Para a base de nossas análises, cabe ainda conceituar e discutir dois dos conceitos mencionados e relacionados ao problema de pesquisa anunciado: **ideologia e emancipação humana.**

Chauí (2012) esclarece que, nas considerações sobre a “ideologia geral”, Marx e Engels (1993) constataam o momento de desenvolvimento das ideologias pela divisão social do trabalho, que a cinde em classes contraditórias e a sociedade se constitui como luta de classes. Isso significa que não se pode compreender “[...] a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, a proceder que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (Chauí, 2012, p. 94).

Saura *et al.* (2024) contribuem para esse entendimento, ao ressaltarem que os processos de dominação do capitalismo vêm acompanhados de uma dominação ideológica de classe. Para Gramsci (2006), a ideologia de classe se materializa pela elaboração de imaginários que constroem as perspectivas futuras do mundo para consolidar os processos de acumulação e os projetos hegemônicos do capitalismo.

Tal como quando se assevera que os homens são livres e que têm a capacidade de escolher entre coisa ou situações determinadas, sem que se analise como estas são dadas para que os homens escolham. Quais são as condições de escolha? Uma questão que nos remete ao conceito de emancipação humana, o qual versaremos na última seção.

Duarte (2021), fundamentado nas elaborações de Marx, compreende o conceito de emancipação humana como a luta histórica por uma sociedade na qual não haja exploração e desigualdade, desde o acesso a todos os bens produzidos pela humanidade, bem como a organização social de condições objetivas e subjetivas que permitam escolhas e decisões. Para uma Educação emancipadora, ao contrário de tentar se manter “neutra”, eximindo-se da necessária luta de

classes, caberia à instituição escolar se posicionar a partir da perspectiva da luta pelo trabalho concreto, que humaniza.

Em oposição à lógica capitalista, Gramsci (2004, p. 75) defende que a escola não deve servir para a escravidão e orientação mecânica, instruir, em suas palavras, “[...] para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme”, mas conduzir para a liberdade por meio do conhecimento, isto é, “disciplinar-se é tornar-se independente e livre” (Gramsci, 2004, p. 87). Corroboramos com os escritos de Tonet (2005) que a função da atividade educativa pode ser emancipadora, a possibilitar ao indivíduo a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio da humanidade, o que implica a luta pelas condições que permitam alcançar esse fim.

1.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, esta pesquisa é qualitativa de caráter bibliográfico e documental. Consideramos que a pesquisa qualitativa, amparada em uma fundamentação teórica e revisão aprofundada da literatura afeta à temática em discussão, busca compreender o fenômeno em maior profundidade, considerando as relações econômicas, políticas e sociais, em seu contexto histórico (Lara; Molina, 2011). Dentre os tipos de pesquisa qualitativa, priorizamos a bibliográfica, a documental e a Dialética Materialista-Histórica.

O delineamento bibliográfico, conforme Gil (2002), permite ao investigador cotejar uma cobertura de fenômenos que não poderia pesquisar diretamente, atentando-se às condições em que os dados foram obtidos e às possíveis incoerências e contradições. Em concordância, Severino (2013) afirma que a pesquisa bibliográfica constitui uma investigação a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos, como livros, artigos, teses, dentre outros, sobre determinada temática a ser estudada.

No que se refere às fontes e à história das políticas educacionais, alguns procedimentos são discutidos por Sanfelice (2004), sendo: os estudos bibliográficos do tema políticas educacionais utilizando fontes secundárias, os

quais realizam sínteses, estabelecem críticas. Nesse caso, é importante ressaltar o zelo para não se elaborar uma pesquisa meramente reiterativa; os estudos mais densos, que se utilizam dos autores clássicos, “[...] trata-se mais de entender o papel que as políticas educacionais têm exercido nas sociedades [...]” (Sanfelice, 2004, p. 99-100). Assim, o historiador, em sua análise, considera a relação com as demais ciências sociais.

Sanfelice (2004) afirma que as fontes e a história das políticas educacionais constituem um tema recorte da história da Educação, que privilegia a análise de determinado objeto específico. Contudo, esse recorte não tem o sentido de isolar o objeto a ser estudado. Em nosso entendimento, considerar o contexto de uma dada época e a dinâmica da sociedade em questão contribui para a compreensão das proposições educacionais na atualidade. Para Hobsbawm (1998, p. 22), “o problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações”.

Para a seleção das fontes⁴⁰, de acordo com Sanfelice (2004), um critério de relevância, considerando os autores de referência e fontes documentais, faz-se necessário. Além do núcleo do Estado ou dos governos, há diversas instituições que influenciam na formulação das políticas educacionais, como as recomendações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O autor explica:

[...] O tipo de fonte que estas instituições geram nunca é diretamente a legislação, são acordos, tratados, convênios, cooperação, recomendações, estudos, declarações que o governo subscreve e se compromete a cumprir, grupo de trabalho que subsidiam as decisões, relatórios, avaliação e, não raro, o financiamento da política educacional pretendida (Sanfelice, 2004, p. 101).

⁴⁰ A seleção inicial dos documentos que farão parte do estudo deve seguir critérios de pertinência aos objetivos da pesquisa proposta; levantamento e compilação dos documentos de política educacional (nacionais e internacionais) que tratem da política, dos principais conceitos que veicula. A pesquisa pode ser feita em base de dados, *sítes* nacionais e internacionais, em suportes materiais diferentes, sem esquecer as bibliotecas. Em paralelo, pode-se fazer compilação de textos (artigos, livros, teses e dissertações, trabalhos em anais, dentre outros) que discutam o conceito ou temática/problemática, forneçam elementos para compreender a conjuntura no período analisado, textos críticos que auxiliem a discussão do papel de dado conceito nessa política e delimitação e justificação da periodização. Além de selecionar os textos com os quais se vai trabalhar, é necessário explicitar os critérios pelos quais foram escolhidos em detrimento de outros (Evangelista; Shiroma, 2019).

No que se refere à análise documental, é fundamental o pesquisador questionar o documento e verificar por que foi organizado em torno de determinados termos. Evangelista e Shiroma (2019, p. 90) elencam algumas indagações necessárias para a análise documental; sendo:

[...] por que contém um tipo específico de argumentação; que medida propõe, como a justifica, por que foi escolhida em detrimento de outras, quem a financia, que mudanças acarretará, a que grupos favorece ou prejudica? Para que foi produzido? A que fins se presta? Por qual classe social ou fração de classe foi demandado e para qual classe social ou fração de classe foi ordenado? Que elementos ideológicos foram utilizados para produzir o consenso em torno da política em tela? Em outras palavras: quais as implicações de determinados discursos, concepções e ideologias que veiculam para a educação?

A partir do método marxista, embora o discurso e os pressupostos dos documentos tentem esconder a realidade, é possível compreender a lógica que orienta a política, constituída historicamente. Conforme Evangelista e Shiroma (2019, p. 101), documentos são oriundos de avaliações, de informações selecionadas, de recomendações, os quais “[...] expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico”.

Dentre as inúmeras questões para as quais nos atentamos, em uma análise do documento de política, algumas são fundamentais, como as relações entre trabalho e sociedade capitalista e a função que nelas ocupa o Estado. Consideramos a suposição de que das contradições do capital procedem as necessidades e as “ações concretas para a formulação das políticas públicas para a Educação e que os interesses das classes fundamentais, em determinada correlação de forças, expressam-se no processo de produção de políticas educacionais” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 83).

Em nosso entendimento, não é possível compreender as políticas de forma isolada da materialidade, da correlação dos motivos que as compuseram. Assim como os documentos, os quais são oriundos de determinações históricas que devem ser compreendidas ao longo da pesquisa, considerando que não estão imediatamente explícitas na documentação, pois o documento indica a essência da política, contudo, concomitantemente, esconde-a (Evangelista; Shiroma, 2019).

Esta pesquisa consiste em analisar a problemática e o objeto em questão de forma relacionada com o momento em que foram desenvolvidos, isto é, de modo articulado às condições que propiciaram o seu desenvolvimento. Entendemos que as teorias são criadas a partir das necessidades que se apresentam aos pesquisadores em diferentes momentos históricos, como nos remete uma passagem da obra “A Ideologia Alemã”:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material (Marx; Engels, 1993, p. 36-37).

Esse excerto nos permite a aproximação dos pressupostos da Ciência da História, referencial que nos indica que a teoria, em nosso caso, relacionada à Educação, não pode ser explicada por si, pois, segundo os autores, perde sua aparente independência se a entendemos como desdobramento da atividade material dos homens. Ao refletir a respeito da dialética enquanto método de reprodução intelectual da realidade, Kosik (2002, p. 124, grifos do autor) argumenta:

[...] a dialética materialista demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência. Não reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual o *sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido.*

Diante disso, compreendemos o seguinte: se, por um lado, a produção da vida está subordinada às condições materiais já existentes, portanto, já determinadas, por outro, por meio de sua atividade sobre o mundo, o homem cria condições a partir das dadas anteriormente, transformando sua realidade. Expresso de outra forma, ao mesmo tempo em que modifica o mundo, o homem modifica a si mesmo.

Netto (2011) reflete acerca das dificuldades de se estudar essa concepção teórico-metodológica, tanto pela complexidade do próprio referencial quanto pelos

tratamentos equivocados aos quais tal referencial foi submetido, sendo uma concepção reduzida a regras gerais e procedimentos aplicáveis a qualquer circunstância. Em conclusão, Netto (2011, p. 52-53, grifos do autor) sintetiza:

Não oferecemos ao leitor um conjunto de regras porque, para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação. [...] Também não oferecemos definições ao leitor. Porque procede pela descoberta das determinações, e porque, quanto mais avança na pesquisa, mais descobre determinações – conhecer teoricamente é (para usar uma expressão cara ao professor Florestan Fernandes) *saturar o objeto com as suas determinações concretas* –, Marx não opera com definições.

Nesse sentido, é fundamental a compreensão do cenário econômico-político e social na análise das políticas de Formação Continuada de Professores na Educação Infantil no contexto de reestruturação no mundo do trabalho, assim como a investigação nos documentos oficiais e internacionais sobre como a ideologia neoliberal atua mediante a lógica vigente e como ela se estabelece e se articula em ações governamentais, isto é, considerar a análise do contexto particular em que tais documentos foram elaborados é essencial. Para tanto, a pesquisa se fundamenta a partir das seguintes categorias de análise: contradição, totalidade e hegemonia.

Para Cury (2000, p. 30), a contradição não é somente compreendida como categoria interpretativa do real, “[...], mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”, isto é, a contradição expressa uma relação de conflito da realidade, uma relação interna de antagonismo. O autor explica:

O conhecimento do que há de universal nas contradições leva a descobrir as bases gerais do movimento; e o conhecimento do que há de particular nas contradições leva a distinguir a especificidade de cada coisa ou fenômeno. Mas ambos esses conhecimentos têm um arranjo e um apoio numa realidade. Um conhecimento efetivo só se dá a nível de cada totalidade histórica, ressaltando as diferenças que marcam as particularidades e especificidades de cada uma (Cury, 2000, p. 32).

A ausência da contradição constitui uma análise parcial e se ampara apenas nos conceitos de legitimação e confirmação, fato que procede em uma ação que orienta ao conservadorismo⁴¹, pois ignorar essa categoria significa retirar da realidade seu caráter de inacabamento. Para Cury (2000, p. 34), desconsiderar a contradição “[...] é querer retirar do real o movimento e, por isso, é recurso próprio das ideologias dominantes, que, não podendo retirá-la das relações sociais, econômicas e políticas, representam-na como imaginariamente superada”. A referida categoria nos remete à de totalidade.

Cury (2000, p. 36) ressalta que a compreensão da categoria de totalidade exige a relação entre as partes e o todo. Dessa forma, os fenômenos não podem ser considerados isoladamente, assim como os dados, que, de forma isolada, não passam de abstrações. “[...] Os dados, vistos na sua visibilidade imediata e nas suas relações externas, só adquirem concreticidade (tornam-se concretos) quando revistos nas relações essenciais de uma totalidade histórico-social”.

Para Kosik (2002), a realidade se apresenta, inicialmente, com aparência superficial, imediata e natural, a qual constitui o mundo da “pseudoconcreticidade”. O intelectual explica que “o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (Kosik, 2002, p. 15). Para superarmos esse conceito, faz-se necessário compreender para além da aparência, isto é, sua essência.

No tocante à categoria hegemonia, Cury (2000, p. 48) a define como a capacidade de “[...] direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classe de modo que eles venham a se constituir em interesse geral”. Considerando a sociedade capitalista, no contexto das relações de exploração, as relações de dominação se constituem fundamentais para as imposições do sistema vigente.

⁴¹ Sobre essa questão, citamos o livro “O novo conservadorismo brasileiro” (Lacerda, 2019), que trata da relação entre a ascensão do neoconservadorismo nos Estados Unidos, no fim de 1970, e o desenvolvimento do novo conservadorismo no Brasil, a partir de meados de 2015. A autora explica que o neoconservadorismo ou nova direita se refere, originalmente, à associação contrária às políticas de bem-estar social, com respaldo na tríade militarismo, livre mercado e família tradicional, a favorecer o avanço ideológico do neoliberalismo mundialmente.

As categorias de análise são fundamentais para compreendermos a contradição fundante, a relação entre capital e trabalho e a sua expressão nas Políticas Educacionais, particularmente, nas políticas para a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil. As mencionadas categorias favorecem o entendimento que o sistema vigente necessita manter sua hegemonia; desse modo, busca o consentimento coletivo. No entanto, ao se reproduzir, as contradições da totalidade constitutivas do real também são multiplicadas (Evangelista; Shiroma, 2019).

Evangelista e Shiroma (2019, p. 92) reafirmam que as categorias de análise mencionadas contribuem para compreendermos que a preocupação do capital com a Educação, particularmente para a classe trabalhadora, não se configura como uma “[...] ‘mentira’; mas uma meia verdade, ela não ocorre como anunciada, relacionada a direitos, alívio da pobreza ou justiça social, mas existe por uma necessidade objetiva de formação de força de trabalho”. Assim, a necessidade de reposição da classe dominante requer que esta propale sua concepção de sociedade e de formação para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, faz-se necessário discutirmos a função da Educação no sistema capitalista, isto é, qual é o homem que se pretende formar. Evangelista e Shiroma (2019, p. 84), ao tratarem dos estudos com documentos educacionais, analisam que “[...] neles estão impressas – por afirmação ou elisão – o conteúdo e o sentido do que deve ser internalizado mistificadamente pelos sujeitos sociais, transformando-se em sua visão de mundo, alienada e degradante”.

Como mencionamos anteriormente, a Educação não é um fenômeno explicável por si mesmo, o que significa asseverar que os fenômenos são explicados pela organização econômica e política da sociedade, sobretudo no que diz respeito à política educacional, que não pode ser compreendida isolada da materialidade que a produziu. Com isso, corroboramos com Evangelista e Shiroma (2019) que pesquisar política não corresponde a avaliá-las, afastá-las de suas diversas determinações e retirar o discurso, o texto, o documento das condições materiais de sua elaboração.

Para as autoras em questão, a análise dos documentos implica a busca de compreender nos textos as intenções anunciadas ou implícitas de determinada política, a fim de entender como se relacionam ou afrontam o projeto hegemônico

burguês, quais são as implicações para a luta de classes, como contribuem ou resistem à superação do modo de produção capitalista.

Evangelista e Shiroma (2019) enfatizam as contribuições do marxismo, no que diz respeito aos subsídios teórico-metodológicos, para a análise dos documentos de política educacional, tendo como amparo a crítica da economia política. Sobre essa questão, Netto (2003), ao discutir o materialismo histórico-dialético como instrumento de análise das políticas educacionais, ressalta a importância do rigor científico e tradição marxista, que foi constituída em conjunto teórico, cultural e político heterogêneo, com desenvolvimentos e avanços, mas também com retrocessos e adulterações. O autor destaca que a discussão das políticas sociais foi incorporada pela tradição marxista no decorrer do século XX.

Assim, para Netto (2003), uma análise das políticas, nessa perspectiva, requer três condições: a primeira é considerar os novos processos, realidades e fenômenos não contemplados naquele período, isto é, a análise da dinâmica atual do desenvolvimento capitalista; a segunda é a definição dos conceitos, a exemplo: políticas sociais, avaliação, Estado; a terceira concerne à compreensão das relações entre política social e política econômica, uma vez que as políticas não podem ser entendidas como independentes diante da orientação macroeconômica e da historicidade. O autor elucida:

[...] política social não é encaminhado para resolver problema algum, mas para fazer operar aquela dupla intervenção do Estado Burguês: promover a acumulação e a legitimação. Isto significa que as políticas sociais do Estado burguês são incapazes de atender aos seus objetivos. Mas está longe de significar que sejam desnecessárias, inúteis ou que devem ser menosprezadas (Netto, 2003, p. 28).

Portanto, o método marxista é essencial, pois implica uma certa maneira de “tratar, analisar, contrapor, desconstruir ou construir uma interpretação do documento e, por essa via, dar acesso às várias ‘realidades’ que incorpora” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 115). Em outras palavras, é buscar uma análise crítica do objeto, considerando os aspectos econômicos, políticos, históricos e sociais, um desafio a ser constituído ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

1.4 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Nesta subseção, apresentamos o levantamento de teses e dissertações sobre as políticas para Formação Continuada de Professores na Educação Infantil e as recomendações da OCDE. Refere-se a um mapeamento dos aspectos e às proporções das pesquisas e produções científicas de dissertações e teses na área da Educação já elaboradas sobre essa temática no Brasil.

Esse levantamento foi importante para conhecer o que já foi produzido sobre o nosso objeto de pesquisa, no recorte temporal proposto. Priorizamos os seguintes procedimentos metodológicos para realizarmos o levantamento das produções científicas: a) escolha de uma plataforma digital de dissertações e teses; b) definição do recorte temporal; c) seleção dos descritores de busca; d) leitura e análise dos resumos; e) remoção das pesquisas que não se relacionavam com o objeto de pesquisa; e, por fim, f) leitura e análise dos trabalhos elencados.

Dessa forma, realizamos um levantamento da produção acadêmica, dissertações e teses, na plataforma escolhida; trata-se dos bancos de dados *online* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴², no período compreendido entre 2015 e 2020. Optamos pelo referido catálogo por configurar um sistema de busca bibliográfica que reúne registros desde 1987, bem como por divulgar os trabalhos científicos na área da Educação dos programas de pós-graduação reconhecidos no país.

O recorte temporal, 2015 a 2020, justifica-se pelas discussões atuais afetas à Educação Infantil e Formação Continuada de Professores nessa Etapa no Brasil, especificamente no período que contempla a fase de definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A exemplo das Diretrizes do Conselho Nacional de

⁴² “A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 1951, é reconhecida no Brasil e no exterior por sua atuação na pós-graduação brasileira, garantindo parâmetros de qualidade e fomentando bolsistas em nível de Mestrado e Doutorado. Em julho de 2002, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) disponibilizou o Catálogo de Teses e Dissertações com referências e resumos das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, com o objetivo de facilitar o acesso a estas informações. As informações bibliográficas das dissertações de mestrado e das teses de doutorado aqui publicadas são fornecidas diretamente a Capes pelos programas de pós-graduação de todo o país, que se responsabilizam pela veracidade dos dados” (Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/info>. Acesso em 19 ago. 2024).

Educação, mencionamos a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015a) e Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020a). Ambas tratam da formação continuada de professores para a Educação básica, sendo documentos essenciais para nossa análise sobre a questão no Brasil.

Ao desenvolvermos o referido levantamento, estabelecemos como prioridade os trabalhos que se aproximavam do nosso tema e organizamos os resultados em quadros descritivos. No Quadro 1, os descritores de busca na plataforma CAPES foram: “Formação continuada de professores” AND “OCDE”. Localizamos, inicialmente, 42 pesquisas, dentre teses e dissertações. Após o refinamento do período proposto, o total equivaleu a 30 trabalhos, dos quais selecionamos seis títulos.

Quadro 1 – Teses e dissertações com o descritor “Formação continuada de professores” (2015-2020)

	Título	Autor(a)	Ano	Instituição	Tipo
1	Formação de professores em tempos neoliberais: crítica ao Parfor enquanto política de resiliência	Higson Rodrigues Coelho	2017	Universidade Federal Fluminense	Tese
2	Papel da OCDE na formulação e implementação de políticas de formação inicial/profissionalização de professores: os casos Brasil e Portugal (1990-2013)	Maria Geralda Oliver Rosa	2017	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Tese
3	A política de valor e des-valor do trabalho docente nos documentos da OCDE	Jose Rogerio de Oliveira	2018	Universidade de Brasília	Dissertação
4	Disputas pelos rumos da educação catarinense: o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina sob a pauta da OCDE	Fernanda Denise Siems	2019	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
5	Fundamentos Epistemológicos e Políticos da Inovação na Educação e Formação de Professores	Priscila Bastos Braga dos Santos	2020	Universidade de Brasília	Dissertação

6	Rede nacional de formação continuada de professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades.	Renato Barros de Almeida	2020	Universidade de Brasília	Tese
---	---	--------------------------	------	--------------------------	------

Fonte: elaborado pela autora (2022).

No Quadro 2, optamos pelos descritores: “Políticas educacionais” AND “Formação continuada de professores na Educação Infantil”. Na plataforma CAPES, o total inicial de 12.239 trabalhos, com o refinamento que selecionamos na Grande Área de Conhecimento: Ciências humanas; Área de Conhecimento: Educação e Ensino; Nome do Programa: Educação; e recorte temporal, totalizou 2.289 trabalhos e, por fim, selecionamos 23 títulos que se delimitaram por apresentarem relação de similaridade com a especificidade do objeto de pesquisa desta tese.

Quadro 2 – Teses e dissertações com os descritores “Políticas educacionais” AND “Formação continuada de professores na Educação Infantil” (2015-2020)

	Título	Autor(a)	Ano	Instituição	Tipo
1	Formação continuada e as representações sociais de professores de centros municipais de educação infantil - Curitiba – Paraná	Kayane Celise Antoniacomi	2015	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Dissertação
2	A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)	Aline Inacio Decker	2015	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação
3	Formação como capacitação: um estudo marxiano sobre a qualificação do pedagogo brasileiro em tempos de crise estrutural do capital	Exedito Vital Marinho Junior	2015	Universidade Estadual do Ceará	Dissertação
4	Programa de formação continuada de professores do Estado do Paraná na modalidade de semanas pedagógicas 2007-2014: uma análise a partir da avaliação dos pedagogos	Michelle Barreto Justus	2015	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Dissertação
5	Política educacional a partir dos anos 1990: uma análise dos fundamentos e a função social da formação para a cidadania ativa	Jeferson Diogo de Andrade Garcia	2015	Universidade Estadual de Maringá	Dissertação

6	Formação continuada dos professores: análise da agenda do Todos pela Educação e de sua atuação como forma de partido	Debora Sabina da Silva Geraldo	2016	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Dissertação
7	Concepções históricas e políticas da formação de professores no Brasil: um enfoque sobre as políticas dos governos FHC e Lula	Kalina Gondim de Oliveira	2016	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
8	Políticas públicas educacionais e condições de trabalho na educação infantil: concepções e vivências de professoras	Vanessa Cristina Alvarenga	2016	Universidade Federal de Uberlândia	Tese
9	As políticas de valorização de professores da Educação Básica no Brasil pós-Constituição Federal de 1988	Maria Eunice Franca Volsi	2016	Universidade Estadual de Maringá	Tese
10	A formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil	Camila de Fatima Soares dos Santos	2017	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Dissertação
11	Educação infantil: análise das políticas públicas no município de Caiapônia (2013 – 2016)	Daria Aparecida de Jesus Carvalho	2017	Universidade Federal de Goiás	Dissertação
12	Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada	Flavia Costa do Nascimento	2017	Universidade Federal do Pará	Dissertação
13	Formação continuada para professores da educação infantil: entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetinga (BA)	Jorsinai de Argolo Souza	2017	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação
14	Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade da rede pública municipal de ensino	Margareth Pinheiro Carvalho	2017	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação
15	Trabalho docente e formação continuada na rede municipal de educação de Piracicaba	Vanessa Moraes Abdala Guarda	2017	Universidade Metodista de Piracicaba	Dissertação
16	Professor reflexivo no Brasil: uma análise do conceito nos documentos de formação docente e suas implicações	Camile Gasparini	2017	Fundação Universidade de Passo Fundo	Dissertação
17	As políticas de formação do professor na educação básica no contexto da crise estrutural do capital: relatórios de EPT e PNPG em debate	Francisca Helena de Oliveira Holanda	2017	Universidade Estadual do Ceará	Tese

18	Formação Continuada de Professores de Educação Infantil e Políticas Públicas: características de uma realidade	Lindinara Vieira	2018	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Franca – SP	Dissertação
19	Política nacional de formação de professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global	Anibal Correia Brito Neto	2018	Universidade Federal de Santa Catarina	Tese
20	Formação continuada de professores de Educação Infantil em Paragominas/PA	Francisca Janice Silva	2019	Universidade do Estado do Pará	Dissertação
21	A formação continuada como mediação para a práxis docente: capacitação, esclarecimento e emancipação	Raimunda Pereira de Macedo Oliveira	2020	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
22	A concepção de educação de György Lukács: trabalho, humanização, singularidade e totalidade como pressupostos ontossociais da educação como direito na política educacional brasileira	Manoel Francisco do Amaral	2020	Universidade Estadual de Campinas	Tese
23	Formação contínua na educação infantil brasileira: estratégia de desenvolvimento para professores e crianças	Eloiza Elena da Silva	2020	Universidade Estadual de Maringá	Tese

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao considerar os Quadros 1 e 2, das 29 produções mapeadas, cinco foram publicadas em 2015; quatro em 2016; dez em 2017; três em 2018; duas em 2019; e cinco em 2020. A região brasileira que se destacou nas pesquisas afetas à temática foi a região Sul, com 10 trabalhos, sendo 7 dissertações e 3 teses; em segundo lugar, foi a região Sudeste, com 7 pesquisas; e, em terceiro, a região Nordeste, com 6 produções.

Conforme mencionamos inicialmente, dentre as pesquisas localizadas, selecionamos as que se relacionavam diretamente com o objeto a que nos propusemos estudar. Desse modo, organizamos a análise dos resultados obtidos na plataforma CAPES por meio do Quadro 3, organizado pelas temáticas principais das produções, sendo: Políticas para a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil; Formação Continuada de Professores na Educação Básica; as

políticas de valorização de Professores na Educação Básica; e Formação de Professores as recomendações da OCDE.

Quadro 3 – Análise dos resultados obtidos na plataforma CAPES

Temática principal das pesquisas		Quantidade de dissertações	Quantidade de teses
1	Políticas para a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil	06	02
2	Políticas para a Formação Continuada de Professores na Educação Básica	10	04
3	As políticas de valorização de professores da Educação Básica	01	01
4	Formação de professores e as recomendações da OCDE	03	02
Total de pesquisas		20	09

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As pesquisas dispostas nos Quadros 1, 2 e 3, em termos metodológicos, priorizam uma pesquisa documental e bibliográfica, em geral, tendo como referencial de análise a Ciência da História, de maneira a considerar o contexto de reestruturação do capital e as orientações das OOS para as políticas públicas. Contudo, nos trabalhos em questão, não há a relação entre as recomendações da OCDE com as políticas de Formação Continuada de Professores na Educação Infantil. Portanto, consideramos que a proposta deste projeto tem relevância para o desenvolvimento científico, sobretudo na área da Educação, especificamente, nas pesquisas sobre Políticas Educacionais e Formação Continuada de Professores, a fim de possibilitar a reflexão e instrumentalização dos professores que atuam nesse segmento.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA: DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE

Esta tese se estrutura em quatro seções. A primeira se refere à “**Introdução**”, na qual apresentamos os esclarecimentos sobre o processo de pesquisa. A segunda seção, intitulada “**Educação Infantil e o contexto histórico-econômico da sociedade capitalista informacional-digital**”, versa sobre a

compreensão dos aspectos históricos da Educação Infantil e o contexto histórico da sociedade capitalista informacional-digital, para analisar as mudanças no mundo do trabalho e a reestruturação capitalista produtiva em amplitude global e, particularmente, no Brasil, além de suas implicações para as políticas de Educação Infantil.

A terceira seção se denomina “**Pressupostos históricos e políticos da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil**”. Nela, discorreremos acerca do papel do Estado no que diz respeito ao contexto de ideologia neoliberal e das políticas de ajuste estrutural, a fim de compreender suas influências no processo de elaboração das políticas para a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, particularmente no período de 2015 a 2020. A considerar o recorte temporal proposto para esta pesquisa, elaboramos o quadro a seguir com a seleção dos documentos legais do Conselho Nacional de Educação que definem as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de Professores – e que serão analisados nesta seção.

Quadro 4 – Legislações brasileiras sobre Formação de Professores (2015-2020)

Legislações brasileiras e Formação de Professores	
1	BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015. Meta 16.
2	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 . Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
3	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 . Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
4	BRASIL. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016 . Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
5	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019 . Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
6	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 . Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
7	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020 . Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da

	Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
8	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 . Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Pretende-se analisar as recomendações e diretrizes políticas propaladas pela OCDE, assim como examinar os desafios da Educação Infantil na atualidade e as possibilidades de uma Formação Continuada de Professores emancipatória.

Na quarta seção, “**Recomendações da OCDE para as políticas de Formação Continuada de Professores na Educação Infantil**”, analisamos as recomendações políticas propaladas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) , a fim de estabelecer relações com as políticas destinadas à Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, no Brasil, e compreender o caráter ideológico expresso em seus documentos e suas implicações para as políticas educacionais e para a estruturação da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil. No que se refere às recomendações da OCDE para a Educação e para Formação de Professores da Educação Infantil, selecionamos para a análise os seguintes documentos, a considerar o recorte temporal proposto (2015-2020):

Quadro 5 – Documentos da OCDE selecionados para análise (2015-2020).

OCDE	
1	OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. <i>Convictions et pratiques pédagogiques. L’enseignement à la Loupe</i> , n. 13, p. 1-4, 2015a.
2	OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. <i>Professionnalisme des enseignants. L’enseignement à la Loupe</i> , n. 14, p. 1-4, 2016b.
3	OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Résultats de TALIS 2018. Des enseignants et chefs d’établissement en formation à vie . Paris: Edition OCDE, 2019.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na seção em questão, também nos propusemos a examinar os desafios da Educação na atualidade e as possibilidades de uma Formação Continuada de

Professores, em favor da emancipação e do desenvolvimento humano, para refletir sobre estratégias políticas para além das recomendações da OCDE.

Por último, nas “**Considerações finais**”, apresentamos a síntese pela mediação da análise presente na tese e reafirmamos os posicionamentos defendidos ao longo da pesquisa. Ressaltamos que elegemos para compor esta tese algumas obras das artes plásticas visuais do expoente Candido Portinari⁴³ (1903-1962), as quais se fazem presentes no início das seções 2, 3 e 4, como elementos para elucidar nossa concepção de que a arte é imprescindível para a formação humana. Conforme Barroco e Chaves (2010), fundamentadas nos escritos de Marx (2010), a arte é uma das maneiras de revelar o ser social, ao representar a ação que vai além das necessidades imediatas, pois apresenta a humanidade em seu processo histórico e seus enfrentamentos que se relacionam com aspectos da vida material, com a economia, a política e as conquistas sociais.

Priorizamos as pinturas de Portinari por se tratar de um artista plástico – pintor, ilustrador e professor universitário – que retrata os aspectos da infância e das questões sociais, a ênfase em pinturas com temas, narrativas e figuras populares, como: trabalhadores, personagens inseridos em diversas condições geográficas e sociais, a exemplo em Brodowski, sua cidade natal no interior paulista, ou nas favelas do Rio de Janeiro, também em brincadeiras ou jogos, na música, no circo, em festas populares e em contexto de miséria.

Nas palavras de Portinari, escritas para o Jornal do Brasil, em 6 de maio de 1925:

O alvo da minha pintura é o sentimento. Para mim a técnica é meramente um meio. Porém um meio indispensável. A missão do artista é exprimir os sentimentos que existem latentes na alma de todo o ser humano. Não basta sentir para ser artista. É necessário criar, sem se afastar jamais da verdade. [...] O conceito acanhado, que só admitia como beleza as linhas puras, cede lugar a uma visão mais larga e humanitária⁴⁴.

⁴³ Candido Portinari nasceu em 29 de dezembro de 1903, em uma fazenda de café, em Brodowski, no estado de São Paulo. Filho de imigrantes italianos, de origem humilde. Aos quinze anos, mudou-se para o Rio de Janeiro. Matriculou-se na Escola Nacional de Belas-Artes. Em 1928, conquistou o Prêmio de Viagem à Europa, com o Retrato de Olegário Mariano. Permaneceu em Paris durante todo o ano de 1930. Ao retornar ao Brasil, priorizou retratar em suas obras a história, o povo, a cultura, a flora, a fauna do seu país. Portinari morreu no dia 6 de fevereiro de 1962, vítima de intoxicação pelas tintas (fonte: <http://www.portinari.org.br/#>. Acesso em: 31 ago. 2024).

⁴⁴ Esse trecho do Jornal do Brasil, editado no Rio de Janeiro, escrito por Portinari, consta no capítulo “Portinari por Portinari”, seleção e montagem de Annateresa Fabris, do livro “No ateliê de Portinari (1920-45)”, editado pelo Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo, curadoria de Annateresa Fabris (2011).

Pedrosa (2013) afirma que as obras de Portinari receberam reconhecimento significativo no âmbito nacional e internacional, como o prêmio do *Instituto Carnegie de Pittsburgh*, nos Estados Unidos da América (EUA), em 1935, que fez dele o primeiro modernista⁴⁵ brasileiro laureado no exterior. Em 1946, ao expor na *Galeria Charpentier*, em Paris, é condecorado pelo governo francês com a Legião de Honra⁴⁶. Nesse período, sua atividade política estava relacionada ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). Em novembro de 1947, foi obrigado a se exilar no Uruguai, devido às perseguições pelo governo de Eurico Gaspar Dutra⁴⁷ (1946-1951). Seu posicionamento e militância política buscavam refletir a temática social em suas obras.

⁴⁵ O Modernismo brasileiro constitui um amplo e complexo movimento, que tem suas primeiras manifestações nos anos de 1912 e 1917, atingindo seu marco fundamental em 1922, com a Semana de Arte Moderna, realizada nos dias 15, 17 e 19 de fevereiro, em São Paulo. O movimento modernista foi o palco de intensas transformações no cenário cultural brasileiro. Teve como propulsoras as influências externas, procedentes do exemplo europeu e influências internas desenvolvidas pelas mudanças econômicas e políticas do início do século. Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Anita Malfatti são exemplos de expoentes que vivenciaram e propagaram o referido movimento, de forma crítica ao contexto brasileiro (Nascimento, 2015; Oliveira, 2012).

⁴⁶ *Ordre National de la Légion d'Honneur* (Ordem Nacional da Legião de Honra, em português) é uma condecoração instituída em 20 de maio de 1802 por Napoleão Bonaparte, para recompensar os méritos eminentes militares ou civis àquela nação.

⁴⁷ No Governo Dutra, iniciou-se, de forma significativa, a repressão ao Partido Comunista, criado em 1946, devido às concepções predominantemente conservadoras, do crescimento do referido partido e da modificação das relações internacionais entre as grandes potências. “[...] Em janeiro de 1948, completaram-se as medidas que levaram o PCB à clandestinidade. Uma lei aprovada pelo Congresso Nacional determinou a cassação dos mandatos dos deputados, senadores e vereadores eleitos pela legenda do partido” (Fausto, 2015, p. 344).

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONTEXTO HISTÓRICO-ECONÔMICO DA SOCIEDADE CAPITALISTA INFORMACIONAL-DIGITAL

Figura 1 – Candido Portinari. Retirantes. Óleo sobre tela. 190 x 180 cm. 1944. Acervo do MASP, Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, São Paulo



Fonte: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2733>. Acesso em: 5 jul. 2024.

“Se os tubarões fossem homens, será que eles seriam mais gentis com os peixinhos?”, perguntou a filha pequena da dona da hospedaria. “Claro que sim”, respondeu o senhor K. “Se os tubarões fossem homens, mandariam construir para os peixinhos enormes gaiolas no mar, que seriam abastecidas com toda sorte de alimentos, tanto vegetais como animais. [...] **Naturalmente também haveria escolas dentro das grandes gaiolas. Nessas escolas, os peixinhos aprenderiam como nadar para dentro da**

boca dos tubarões. [...] É evidente que o mais importante seria a formação moral dos peixinhos. Aprenderiam que não há nada mais grandioso nem mais belo do que se sacrificar com alegria e que devem sempre acreditar nos tubarões, especialmente quando eles dizem que vão cuidar para que tenham um belo futuro e que o futuro deles só estará garantido se estudarem com obediência (Brecht, 2006, p. 53, grifos nossos).

Nesta seção, buscamos compreender os aspectos históricos da Educação Infantil e o processo histórico-econômico da sociedade capitalista informacional-digital⁴⁸, para analisar as mudanças no mundo do trabalho e a reestruturação capitalista produtiva em amplitude global e, particularmente, no Brasil, além de suas implicações para as políticas educacionais, sobretudo no que se refere às políticas para a Educação Infantil.

Ao considerarmos a importância da consciência histórica, mencionamos, no início da seção, os escritos de Brecht (2006), que, fundamentado pelos clássicos marxistas, faz inúmeras referências críticas à sociedade capitalista e ao conteúdo da escola burguesa, como na obra “As histórias do Senhor Keuner”⁴⁹, especificamente no conto “Se os tubarões fossem homens”, no qual elucida que a Educação pode ser um instrumento legitimador, que, em geral, tem servido para naturalizar o modo de ser da sociedade capitalista, assim como demonstrar o curso natural da história e não revelar a contradição social existente.

Reafirmamos a relevância de discorrermos sobre o processo histórico, o qual se constitui por relações contraditórias, estas que não ocorrem de forma isolada e

⁴⁸ Antunes (2023, p. 15) explica que “há algumas décadas, o capitalismo, sob condução financeira, vem se desenvolvendo de forma que a produtividade do capital se valoriza sempre em seu ponto ápice. Ao proceder desse modo, as corporações globais ampliam seus lucros e exasperam a competitividade entre elas, introduzindo cada vez mais o maquinário informacional-digital muito avançado, capaz de potencializar exponencialmente a utilização da força de trabalho”, características da sociedade capitalista contemporânea em sua fase informacional-digital.

⁴⁹ A obra “As histórias do Senhor Keuner” é composta por 87 crônicas, escritas no início da década de 1930. Para tratar temas como nacionalismo, princípio religioso, perseguição aos opositores do regime nazista, Brecht (2006) cria o personagem, que se posiciona criticamente contra essas e outras questões na luta pela vida. Em uma das curtas histórias e se utilizando do conto “Se os Tubarões fossem Homens”, o autor destaca algumas instituições sociais, dentre as quais a escola. Para tal, põe um diálogo entre o Senhor Keuner e uma menina filha de uma hospedeira, que simboliza no conto a ingenuidade, o caráter de naturalidade que os homens dão às questões da sociedade capitalista. Quando a menina indaga o senhor sobre como seria o mundo se os tubarões fossem homens, a resposta, dada com muita astúcia, é um exemplo da característica do autor, diante da dificuldade de sobreviver nos anos 1930, em função da perseguição política que sofriam aqueles que se opunham à ordem vigente na Alemanha, mas em todo mundo. Eis como, em linguagem figurada e irônica, o Senhor Keuner a desmistifica, tratando da forma oficial de se educar o homem na referida sociedade (Felicio, 2018).

neutra. Marx e Engels (1993, p. 56) afirmam que na história, em cada uma de suas fases, encontra-se um resultado material, uma somatória de forças de produção, um vínculo historicamente criado com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração posterior⁵⁰; “[...] uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial”.

Na perspectiva epistemológica da Ciência da História, a história é a sucessão de diversas gerações, em que explora os materiais, os capitais e as forças de produção a elas disseminadas pelas gerações anteriores, isto é, de um lado, avança em condições significativamente diferentes à atividade precedente, e, de outro, modifica as circunstâncias anteriores por meio de uma atividade distinta. Para os autores em questão, não se trata, como na concepção idealista⁵¹ da história, de procurar uma categoria em cada período e explicar a práxis⁵² a partir da ideia, mas, sim, de permanecer em solo real da história e explicar as formações ideológicas por meio da práxis material (Marx; Engels, 1993).

Por conseguinte, analisar a natureza do passado na sociedade e situar suas mudanças, transformações históricas e contradições, faz-se essencial. Para tal, conforme Hobsbawm (1998, p. 64), a história nos fornece orientação “[...] e todo

⁵⁰ Cabe destacar que entendemos, amparados nas pesquisas de Leontiev (1978), que o conhecimento, as aptidões e os caracteres especificamente humanos não são transmitidos por hereditariedade biológica, mas se adquirem no decurso da vida, por um processo de apropriação da cultura criada historicamente pelas gerações precedentes.

⁵¹ Lessa e Tonet (2011) explicam que o idealismo considera a história como ideias em movimento. Na prática política, os idealistas tendem a desconsiderar os atos práticos de transformação ideológica, assim como a relevância da luta ideológica. Já a Ciência da História ou o Materialismo Histórico-Dialético, conforme Marx, em seus estudos sobre a sociedade capitalista, consiste em considerar o mundo como a síntese da prévia-ideação com a realidade material, por meio do trabalho. Isto é, possibilita compreender a base material das ideias e, concomitantemente, a força material das ideias na reprodução social.

⁵² Para a Ciência da História, com amparo nas elaborações de Marx e Engels (1993) e Lukács (2003), a Práxis “é o ato que realiza a unidade entre o sujeito e o objeto, na medida em que traduz em nova estrutura econômica a consciência das relações entre os homens. Nela coincidem as determinações do pensamento e o desenvolver-se da história. Por isso, a práxis é a consciência da totalidade e a sua realização. A consciência, porém, não precede a ação, pelo contrário, ela funda-se no ato” (Bobbio; Matteucci; Gianfranco, 1998, p. 989). Netto e Braz (2012, p. 56, grifos dos autores) destacam que “a categoria práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – *um mundo social, humano* enfim, em que a *espécie humana* se inteiramente em **gênero humano**”.

aquele que encarar o futuro sem ela não só é cego, mas perigoso, principalmente na era da alta tecnologia”.

Tais contradições são expressas na tela “Retirantes” (1944), Figura 1, de Portinari, na qual, inspirada na obra “Guernica” de Pablo Picasso, expõe uma representação do trabalhador brasileiro daquele período, em situação de miséria. Na análise de Rufinoni (2013), o fundo da tela é dividido em céu, marcado por asas negras e terra, por ossos. Ao centro, um homem olha fixamente, e suas pupilas são apenas duas manchas escuras; segura pela mão uma criança que já está imersa em sombras que lhe apagam totalmente a face. Nessa obra, Portinari aborda o tema da migração nordestina, triste realidade de uma parte da população brasileira, que deixa seu lugar de origem em busca de melhores condições de vida em outras partes do país. Para Portinari⁵³, a cada momento da vida humana, existe luta, quando se compreende, de forma ampla, o contexto no qual se debatem os homens. A arte tem um valor histórico, a apresentar as injustiças sociais e ser intérprete do povo e dos seus sentimentos.

2.1 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA SOCIEDADE CAPITALISTA

A compreensão dos pressupostos históricos e políticos da sociedade capitalista é complexa e corresponde a uma longa trajetória para entendê-la em sua totalidade. Dessa forma, apresentamos, nesta subseção, elementos desse percurso que representam o processo de síntese das múltiplas determinações históricas. Em especial, enfatizamos o processo histórico-econômico da sociedade capitalista informacional-digital, para analisar as mudanças no mundo do trabalho e a reestruturação produtiva. O objetivo aqui é compreender, no movimento da

⁵³ Questões discutidas e proferidas por Portinari na Conferência “Sentido social da arte” que realizou no Instituto Francés de Estudios Superiores, em Buenos Aires, em 26 de julho de 1947, a convite do Centro de Estudantes de Bellas Artes. Integra uma série de manifestações que acompanham sua primeira exposição individual na Argentina, que ocorreu no Salón Peuser, entre os dias 16 de julho e 9 de agosto. Em geral, o pintor defendia a necessidade de uma arte relacionada às causas da humanidade (Rufinoni, 2013).

história, como o capitalismo foi se reorganizando, a fim de relacionar com as políticas para a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil.

Conforme mencionamos, para refletir sobre a dinâmica do capitalismo, o recorte histórico nesta pesquisa consiste no século XXI, a partir da crise econômica de 2008. Anteriormente ao período de desenvolvimento da sociedade capitalista, mencionamos, brevemente, que ocorreu a transição do escravismo para o feudalismo, que perdurou durante a Idade Média (séculos V ao XV) e se constituiu pela produção, essencialmente agrária, autossuficiente nos feudos com base no trabalho dos servos, sob responsabilidade do senhor feudal, este que não poderia vender as terras ou expulsar o servo; a propósito, este, em contrapartida, não poderia abandonar o feudo.

O fim da Idade Média foi marcado pelo avanço no que se refere às questões econômicas⁵⁴ e, em geral, pela superação do poder monárquico e do papado, a romper com o sistema feudal⁵⁵ e a introduzir o modo de produção capitalista, baseado na propriedade privada dos meios de produção. Marx (2017b, p. 378) afirma que a transição do modo de produção feudal para o modo de produção do capital ocorre de duas formas – o produtor se torna mercador e capitalista, em contraposição à “economia natural agrícola e ao artesanato”. Ou, então, o mercador se apropria diretamente da produção. Nesse contexto, destacava-se a competitividade, direito à livre iniciativa e à meritocracia, concomitantemente, desenvolvia-se como classe privilegiada do novo sistema econômico a burguesia, outrora revolucionária, que se funda como conservadora e reacionária, a buscar assegurar seus privilégios. Assim, a burguesia se firma como poder econômico e político, a superar as relações feudais.

⁵⁴ Como os servos, no sistema feudal, ficavam com uma parte da produção, começaram a desenvolver as técnicas e ferramentas, com isso a produção aumentou, o que fez elevar o excedente de população e de produção que serviram de base ao retorno do comércio e, com ele, o desenvolvimento da burguesia (Lessa; Tonet, 2011).

⁵⁵ Com a crise do escravismo, abriu-se um longo processo, que durou séculos, de transição para o novo modelo de produção, o feudalismo. Tal transição foi caótica, fragmentada e lenta, e o novo modo de produção, o feudalismo, estruturou-se de modo muito diferenciado de lugar para lugar. “[...] A principal característica do feudalismo foi a organização da produção em unidades autossuficientes, essencialmente agrárias e que serviam também de fortificações militares para a defesa: os feudos. O trabalho no campo era realizado pelos servos. Estes, diferentes dos escravos, eram proprietários de suas ferramentas e de uma parte da produção. A maior parte dela ficava com o senhor feudal, proprietário da terra e também líder militar, a quem cabia a responsabilidade da defesa do feudo” (Lessa; Tonet, 2011, p. 61).

De acordo com Marx (2010), o que faz o homem um representante do gênero humano é a sua atividade vital, a qual assegura a vida de uma espécie; no caso, é o trabalho e as suas funções definidas pela prática social. Ao longo da história social, marcada pela divisão das classes antagônicas, as relações de produção se caracterizaram pela divisão social do trabalho. O intelectual explica:

[...]. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado⁵⁶ inverte essa relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência* (Marx, 2010, p. 84-85, grifos do autor).

Em outras palavras, para Marx (2010), é pelo trabalho que o homem se firma como sujeito de sua existência, a construir um mundo humano e a se humanizar nessa construção; contudo, em uma sociedade capitalista, o trabalho se funda no esvaziamento de suas máximas possibilidades humanizadoras, convertendo-se em mera “tarefa” requerida à obtenção de um salário. Marx (2010, p. 81-82, grifos do autor) elucida:

Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como [com] um objeto *estranho* estão todas estas conseqüências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio [...] Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformações para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquina. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador.

⁵⁶ Sobre o trabalho estranhado, Marx (2010, p. 84-85, grifos do autor) afirma que este “[...] 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o *gênero* [humano]. [...] 3) *do ser genérico do homem*, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser *estranho* a ele, um *meio* da sua existência individual [...] 4) uma conseqüência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o *estranhamento do homem pelo [próprio] homem*”.

Na sociedade capitalista, uma parte considerável dos produtos da atividade de trabalho é incorporada ao capital, e o resultado da produção material realizada pelas classes dominadas favorece as classes dominantes. Leontiev (1978) assevera que, na sociedade de classes, é um pequeno número que usufrui das aquisições da humanidade e, para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação dessas aquisições só é possível dentro de limitações miseráveis. Assim, o autor pondera que a desigualdade entre os homens não é oriunda das suas diferenças biológicas naturais, mas, sim, da desigualdade econômica, de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com a apropriação das aptidões da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico. Cecchetti, Pozzer e Tedesco (2020) reafirmam essa questão ao considerarem que a dualidade do sistema capitalista reproduz processos de exclusão e desigualdades existentes no mundo social.

Chauí (2012, p. 19) afirma que o processo que constitui o capitalismo é a separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma os meios sociais de vida e de produção, e, por outro, transforma os produtores em assalariados, isto é, no homem livre moderno, que “liberado” da servidão, mas também despojado de trabalhar livremente, só podendo o realizar como assalariado, “o capital não pode se acumular nem se reproduzir sem a exploração do trabalho”. Marx (2017d, p. 787) assevera:

Na história da acumulação primitiva, o que faz época são todos os revolucionamentos que servem de alavanca à classe capitalista em formação, mas, acima de tudo, os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como proletários absolutamente livres.

Ao tratar da tendência histórica da acumulação capitalista, Marx (2017d) analisa que a acumulação primitiva do capital resulta não apenas da transformação direta de escravos e servos em trabalhadores assalariados, que, para o autor, constitui-se meramente na mudança de forma, pois não significa mais que a

expropriação dos produtores diretos, mas também da propriedade privada capitalista, que se fundamenta na exploração de trabalho alheio, formalmente livre.

De acordo com Moreira e Lara (2012, p. 35), a forma de o capital se organizar e se reorganizar nos diferentes períodos da história é chamada “capital em processo” ou “contradição do capital”. Dentre as contradições do modo de produção capitalista, Netto e Braz (2012, p. 176) consideram que a contradição fundamental se constitui entre a “produção socializada e a apropriação privada”, isto é, a produção se torna socializada, e tal socialização é progressivamente aprofundada, a incluir o conjunto das atividades econômicas em dimensão global; a apropriação, contudo, permanece privada – o conjunto de trabalhadores cria enorme excedente que é apropriado pelos proprietários dos meios de produção. Assim, o desenvolvimento capitalista avança reiterando suas contradições e, ao suscitar novos fenômenos e processos, instaura novas contradições.

No início da Idade Moderna, configurou-se a fase denominada Capitalismo Comercial, entre o século XV ao XVII, que se caracterizava, em geral, pelas trocas comerciais e o modelo mercantilista, cujos princípios estavam no controle estatal da economia, o protecionismo com um amparo ao mercado interno; o metalismo, acúmulo de metais preciosos e a balança comercial favorável, com ênfase na exportação (Arendt, 2008).

A função do capital comercial era o intercâmbio de mercadorias mediante a compra e venda. Marx (2017b, p. 371) considera, em geral, que o capital comercial é o pressuposto histórico para o desenvolvimento do modo de produção capitalista, “1) como condição da concentração da riqueza monetária e 2) porque o modo de produção capitalista tem como premissa a produção para o comércio, a venda por atacado [...]”. O autor afirma que, nas fases iniciais da sociedade capitalista, o comércio domina a indústria; na sociedade moderna, ocorre o contrário.

[...] O capital comercial realiza apenas o processo de circulação. Originalmente, o comércio foi o pressuposto para a transformação da indústria corporativa e doméstico-rural e da agricultura feudal em empresas capitalistas. O comércio desenvolve o produto, transforma-o em mercadoria, em parte criando para ele um mercado e em parte introduzindo novos equivalentes-mercadorias [...] e agregando novas matérias-primas e materiais auxiliares à produção (Marx, 2017b, p. 380).

Com isso, desenvolvem-se novos modos de produção, oriundos desde o início do comércio. Dessa forma, o comércio se configura em servidor da produção industrial, que exige uma constante expansão do mercado. Marx (2013), ao analisar o desenvolvimento da maquinaria e da grande indústria, afirma que a máquina, de que a Revolução Industrial parte, substitui o operário que maneja uma única ferramenta. Diferentemente da manufatura, que os operários têm de realizar cada processo particular com seu utensílio artesanal, esse princípio subjetivo de divisão se ausenta na produção de máquinas. “Tal como qualquer outra parte componente do capital constante, a maquinaria não cria qualquer valor; entrega, porém o seu próprio valor ao produto para cuja geração ela serve” (Marx, 2013, p. 89). Assim, a maquinaria amplia a exploração humana, com o trabalho feminino e infantil, intensificação e prolongamento da jornada de trabalho.

Enquanto o trabalho com máquinas agride ao máximo o sistema nervoso, oprime o multivariado jogo dos músculos e confisca toda a atividade livre, física e espiritual. Até o aligeiramento do trabalho se torna meio de tortura, na medida em que a máquina não liberta o operário do trabalho, mas sim o seu trabalho de conteúdo (Marx, 2013, p. 136).

A cisão entre o trabalho manual e a transformação da produção em função do capital se completa na grande indústria constituída na base da maquinaria. Esse momento histórico compreende a fase do Capitalismo Industrial, correspondente ao período dos séculos XVII ao XIX. Em termos econômicos e políticos, foi expresso pelo liberalismo clássico. Smith (1996) defendia a necessidade de a livre iniciativa econômica desregulamentar e privatizar as atividades, a reduzir as funções do Estado, o qual deveria assumir apenas: a manutenção da segurança interna e externa; garantia da propriedade privada; e a responsabilidade por serviços fundamentais de utilidade pública. No século XIX, a doutrina liberal se aproxima de forma significativa de correntes conservadoras, pois buscava reduzir a intervenção do Estado na economia e conter as manifestações políticas das massas populares (Moraes R., 2001).

A partir da segunda fase da Revolução Industrial, entre 1850 e 1870, com a instituição da eletricidade e do motor de combustão, com o uso de gasolina e óleo diesel, proporcionou-se um espaço para o invento do automóvel com base nos

processos de produção fordista e taylorista. Período marcado por modificações na estrutura política, social e econômica, a substituir a livre concorrência, característica essencial da produção mercantil em geral, pelos monopólios capitalistas. Assim, na segunda metade do século XIX, instaurou-se o Capitalismo Financeiro, tendência monopolista; por conseguinte, o capitalismo se tornou imperialista (Moreira; Lara, 2012).

Lênin (2021), ao explicar as relações e inter-relações existentes entre as particularidades econômicas essenciais do imperialismo, destaca o significativo crescimento da indústria, o processo da concentração de produção e do capital e domínio dos monopólios das grandes empresas⁵⁷, a considerar a denominada combinação, isto é, a junção em uma só empresa de diferentes setores da indústria, que representam as etapas sucessivas de elaboração da matéria-prima e o desempenho de uma função auxiliar específica.

É fundamental nesse processo a substituição da livre concorrência pelos monopólios⁵⁸. Diferentemente da antiga concorrência entre proprietários que produzem para a venda de um mercado anônimo, o capitalismo, em sua fase imperialista, permite a socialização integral da produção, particularmente, o processo dos inventos e aperfeiçoamentos técnicos, com base em acordos contratuais entre as empresas. A contradição está no fato de que a produção se faz social; contudo, a apropriação continua a ser privada, isto é, os meios de produção permanecem propriedade privada de um número reduzido de pessoas. Lênin (2021, p. 44-45) reafirma: “[...]. O quadro geral da livre concorrência

⁵⁷ Lênin (2021, p. 35) exemplifica que, na Alemanha, “[...] a cada 1.000 empreendimentos industriais, em 1882, 3 eram grandes empresas, ou seja, tinham mais de 50 operários assalariados; em 1895, eram 6, e em 1907, 9. De cada 100 operários, correspondiam-lhes, respectivamente, 22, 30 e 37. Mas a concentração da produção é muito mais intensa do que a concentração de operários, pois o trabalho nas grandes empresas é muito mais produtivo, como indicam os dados relativos às máquinas a vapor e aos motores elétricos”.

⁵⁸ A título de exemplo, a OXFAM demonstra essa concentração de monopólios na atualidade. Os dados extraídos da edição de 2024 do Relatório da Oxfam, intitulado “Desigualdade S.A. – Como o poder corporativo divide nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação pública” apresenta que “a riqueza dos cinco homens mais ricos do mundo aumentou 114% desde 2020, enquanto a de 5 bilhões de pessoas diminuiu no mesmo período. Nos próximos 10 anos, o mundo poderá ter seu primeiro trilionário, mas levará quase 230 anos para acabar com a pobreza. No Brasil, em média, o rendimento das pessoas brancas é mais de 70% superior ao das pessoas negras. Além disso, quatro dos cinco bilionários brasileiros mais ricos aumentaram sua riqueza em 51% desde 2020, enquanto 129 milhões de brasileiros ficaram mais pobres”. Fonte: <https://observatorio3setor.org.br/relatorio-da-oxfam-revela-a-relacao-da-desigualdade-com-as-grandes-corporacoes/#:~:text=A%20Oxfam%20argumenta%20que%20os,riqueza%20dos%20trabalhadore s%20e%20consumidores>. Acesso em 01 dez. 2024.

formalmente reconhecida permanece, e o jugo de poucos monopolistas sobre o resto da população torna-se cem vezes mais pesado, mais sensível, mais insuportável”.

Nesse contexto, outra questão fundamental é o papel dos bancos, os quais em todos os países capitalistas, mesmo com algumas diferenças nas legislações, intensificaram e tornaram mais rápido o processo de concentrações do capital e de constituição de monopólios, de modo a se configurar por meio da estreita relação entre os bancos e com as maiores empresas industriais e comerciais, associação mediante a posse de ações, participação dos diretores dos bancos nos conselhos de administração, mutuamente (Lênin, 2021).

Assim, o século XX é marcado pela inflexão do domínio do capital, em geral, para o domínio do capital financeiro, este, concentrado em poucas mãos, utiliza-se do monopólio efetivo, obtém um lucro que aumenta significativamente⁵⁹ com a constituição de sociedade, emissão de valores, empréstimos do Estado, especulações com terrenos, de maneira a consolidar a dominação da oligarquia financeira e impor à sociedade um tributo em favor dos monopolistas. Com isso, tornaram-se inerentes à exportação de capital a ampliação das zonas de influência do imperialismo e a partilha do mundo entre as associações de capitalistas e entre as grandes potências, na “luta pelo território econômico” (Lênin, 2021, p. 99).

Em síntese, a base econômica essencial do imperialismo é o monopólio. Não obstante, compõe, necessariamente, uma propensão à estagnação e à decomposição, termos apresentados por Lênin (2021), ou seja, o próprio capital sofreu suas contradições. Mészáros (1989) afirma que, diante das mudanças históricas, o capital adquire novas formas de manter as determinações objetivas do desenvolvimento socioeconômico, a incluir suas próprias contradições entre a relação da produção e consumo, em busca de minimizar as mais severas

⁵⁹ Lênin (2021, p. 77) destaca que, nos períodos de ascensão industrial, de fato, os lucros do capital financeiro são desmedidos, contudo, nos períodos de depressão, de crise, arruinam-se as pequenas empresas, enquanto os grandes bancos “participam” de sua aquisição a preço baixo ou de seu lucrativo “saneamento” e “reorganização”.

implicações e crises⁶⁰. Um dos exemplos disso foi o ocorrido na crise de 1929⁶¹, que se iniciou nos EUA, quando sofreu uma crise de superprodução que resultou na quebra de bolsas de valores e atingiu todos os países. Nesse sentido, Mészáros (1989, p. 102, grifos do autor), ao explicar sobre os limites do capital, assevera:

[...] os limites do capital não podem mais ser conceituados como meros obstáculos materiais para um incremento maior da produtividade e da riqueza sociais, e assim como uma trava ao desenvolvimento, mas como um desafio direto à própria sobrevivência humana. E, em outro sentido, os limites do capital podem se voltar contra ele, enquanto controlador todo-poderoso do metabolismo social, não quando seus interesses colidam com o interesse social geral de incrementar as forças da produção genuína [...], mas somente quando o capital não é mais capaz de assegurar, por quaisquer que sejam os meios, as condições de sua *auto-reprodução destrutiva*, causando assim o colapso do metabolismo social global.

A partir disso, discorreremos sobre o contexto histórico do capitalismo financeiro internacional no século XX. Discutimos o imperialismo como o domínio dos monopólios, a formação de Estados capazes de subjugar povos e nações e as contradições desse sistema, a evidenciar a dinâmica do capital que conduziu a crises para novas reorganizações, com o intuito de manter o capital elevado e, com essa superação, ocorreu uma nova configuração da produção e acumulação, processo que tem sido denominado globalização e mundialização do capital.

Chesnais (1996) considera que a mundialização do capital é proveniente de dois movimentos conjuntos, estritamente relacionados, porém distintos. O primeiro pode ser definido como a mais longa fase de acumulação do capital desde 1914, e o segundo se refere às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de destruição de conquistas sociais e democráticas, que ocorreram desde o início da década de 1980. Alguns aspectos relevantes da mundialização são elencados pelo intelectual, dentre os quais, destacamos:

⁶⁰ Nos EUA, por exemplo, duas crises gerais podem ser mencionadas – a Grande Depressão de 1873-1893 e a Grande Depressão de 1929-1941, que, pelo caráter mundializado do capitalismo, afetaram os demais países, particularmente, no caso da segunda crise quando os Estados Unidos já se desenvolveram em potência mundial hegemônica (Saviani, 2020).

⁶¹ “No Brasil, a crise internacional de 1929 atingiu o país em todos os setores, resultando na redução das exportações, na desorganização das finanças públicas e na redução do ritmo da produção e do poder aquisitivo dos salários. A crise da economia cafeeira obrigou o novo governo a comprar e destruir os estoques de café, tendo em vista a queda dos preços do produto no mercado internacional” (Moreira; Lara, 2012, p. 42).

O IED (investimento externo direto) suplantou o comércio exterior como vetor principal no processo de internacionalização; [...] o chamado intercâmbio intrassetorial é a forma dominante do comércio exterior. Caracteriza-se pelo intercâmbio intragrupo, no quadro de mercado privados das multinacionais, bem como por suprimentos internacionais, organizados pelos grupos, em insumo e produtos acabados; [...] as exigências de proximidade da produção toyotista e as oportunidades proporcionadas pelos grandes mercados continentais; [...] os grupos industriais tendem a se reorganizar como “empresas-rede”. As novas formas de gerenciamento e controle, valendo-se de complexas modalidades de terceirização; [...] o surgimento de oligopólios mundiais num número crescente de indústrias. Constituídos sobretudo por grupos americanos, japoneses e europeus, eles delimitam entre si um espaço privilegiado de concorrência e cooperação; [...] a ascensão de um capital muito concentrado, que conserva a forma monetária, a qual favoreceu, com grandes lucros, a emergência da “globalização financeira”; [...] o movimento da mundialização é *excludente*. Com exceção de uns poucos “novos países industrializados”, que haviam ultrapassado, antes de 1980, um patamar de desenvolvimento industrial que lhes permite introduzir mudanças na produtividade do trabalho e se manterem competitivos, está em curso um nítido movimento tendente à marginalização dos países em desenvolvimento (Chesnais, 1996, p. 33, grifo do autor).

Antunes e Alves (2004), ao tratarem da classe trabalhadora na era da mundialização do capital, afirmam que a referida classe difere daquela existente em meados do século passado, pois esta presencia um processo multiforme, cujas principais tendências são: desregulamentação do trabalho; redução significativa do conjunto de trabalhadores estáveis; terceirização, ampliação do desemprego estrutural; aumento do trabalho feminino, com remunerações inferiores às aquelas recebidas pelos trabalhadores, assim como em relação aos direitos sociais e do trabalho; privatização; exclusão dos jovens e idosos; expansão do “Terceiro Setor” e do trabalho em domicílio.

A terceirização tem sido uma das principais práticas aplicadas ao longo do processo de reestruturação produtiva, mundialmente e no Brasil, com o crescimento da subcontratação, que inclui as redes de fornecedores, conhecidas como “serviços de apoio” ou “periféricos”; trabalhos em domicílio, de “pessoa jurídica” ou “autônomo” nas áreas fundamentais das empresas, de cooperativas de trabalho e de empresas de gestão de contratos de terceiras – “quarteirização”

(Ramalho, 2018, p. 201). A precarização do trabalho se constituiu como decorrente de forma imediata da terceirização.

Assim, nessa fase de mundialização do capital, com consequências de precarização do trabalho e desemprego estrutural, acentua-se a existência de uma materialidade adversa aos trabalhadores, na qual o capital busca capturar a subjetividade de maneira integral.

Múltiplas formas de fetichizações e reificações poluem e permeiam o mundo do trabalho, com repercussões enormes na vida fora do trabalho, na esfera da reprodução societal, na qual o consumo de mercadorias, materiais ou imateriais, também está em enorme medida estruturado pelo capital. Dos serviços *públicos* cada vez mais *privatizados*, até o turismo, no qual o “tempo livre” é instigado a ser gasto no consumo dos *shoppings*, são enormes as evidências do *domínio do capital na vida fora do trabalho, que colocam obstáculos ao desenvolvimento de uma subjetividade autêntica, ou seja, uma subjetividade capaz de aspirar a uma personalidade não mais particular nem meramente reduzida a sua “particularidade”. A alienação/estranhamento e os novos fetichismos que permeiam o mundo do trabalho tendem a impedir a autodeterminação da personalidade e a multiplicidade de suas qualidades e atividades* (Antunes; Alves, 2004, p. 349, grifos do autor).

A dinâmica expansionista do capital, conforme Motta, Evangelista e Castelo (2021), tende, significativamente, a submeter as condições dos trabalhadores à sua lógica e exigência de impulsionar o processo de valorização do capital, sendo este de exploração e transformação do meio de vida da classe trabalhadora. Uma das finalidades da ofensiva burguesa é precisamente a Educação, que, em todos os seus níveis, é apropriada, em geral, na reprodução capitalista, conforme elucidamos com a epígrafe desta seção. A educação admitida à lógica da mercadoria “tanto lança o processo educativo em si e suas ferramentas de ensino-aprendizagem nos circuitos mercantis de consumo da classe trabalhadora, como também engloba o próprio processo de qualificação/capacitação da força de trabalho” (Motta; Evangelista; Castelo, 2021, p. 2).

Ao longo dos últimos cem anos, o capitalismo sofreu intensas transformações, como a internacionalização da produção e das finanças; interiorização de novos setores tecnológicos, por exemplo, as tecnologias da informação, a biotecnologia e a robótica; a classe dominante dos países centrais a se apropriar diretamente do mais-valor para além das fronteiras nacionais.

Consideramos que os elementos teóricos apresentados nesta subseção se constituem como um instrumento efetivo para compreendermos o capitalismo atual, em sua fase informacional-digital, na qual se insere a problemática desta tese.

2.1.1 Contexto de reestruturação produtiva do capital e a fase informacional-digital

O contexto de mundialização do capital, de acordo com Chesnais (1996), é resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, porém distintos, sendo: a fase de acumulação ininterrupta do capital, desde 1914; e a política de liberação, privatização, desregulamentação e desmantelamento das conquistas sociais, que foram empregadas desde o início da década de 1980.

Nesse cenário, necessita ser situada a implementação, em geral, pelos grupos industriais, das possibilidades e oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias, a iniciar pelas tecnologias informacionais aplicadas à produção industrial e às atividades de gestão e finanças. Os grupos indústrias puderam reorganizar as modalidades de sua internacionalização e se favorecer, concomitantemente, do novo cenário neoliberal e da programação por microcomputadores, assim como modificar profundamente suas relações com a classe trabalhadora (Chesnais, 1996).

Chesnais (1996, p. 35) analisa que, apesar das diferenças que ocorrem entre os principais países capitalistas, o modelo estadunidense e inglês, com fundamento na desregulamentação e na “flexibilização” dos contratos de trabalho, vem a obter espaço regularmente. O autor afirma:

Cada passo dado na introdução da automatização contemporânea, baseada nos microprocessadores, foi uma oportunidade para destruir as formas anteriores de relações contratuais, e também os meios inventados pelos operários, com base em técnicas de produção estabilizadas, para resistir à exploração no local de trabalho (Chesnais, 1996, p. 35).

Nesse sentido, o sistema “toyotista” de terceirização e o “*just-in-time*” foram aplicados à produção. Antunes (2020c) explica que a terceirização e a flexibilidade se tornaram partes indissociáveis da empresa corporativa global. A somar, a

intermitência se constitui com um dos elementos mais destrutivos da proteção ao trabalho, em decorrência de lutas históricas da classe trabalhadora mundial.

Uma das formas de trabalho que mais se expande sob o capitalismo informacional-digital é o *zero hour contract* (contrato de zero hora), criado no Reino Unido. Esse modelo se amplia mundialmente ao permitir a contratação de trabalhadores, das mais diversas atividades, por uma “plataforma”. Outro exemplo significativo é apresentado na *Uber*⁶², em que há trabalhadores com os seus automóveis, responsáveis pelas despesas de seguros, manutenção, limpeza, combustível e alimentação, enquanto o “aplicativo” se apropria do mais-valor produzido (Antunes, 2020c; Franco; Ferraz, 2018).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) se configuram como principal elemento entre os diferentes mecanismos de acumulação desenvolvidos pelo capital financeiro atual, o qual amplia o trabalho precarizado. Tal cenário se acentua com a expansão da Indústria 4.0, proposta que se desenvolveu na Alemanha, em 2011, criada para constituir um novo e profundo salto tecnológico no mundo produtivo (em sentido amplo), estruturado com base nas novas tecnologias da informação e comunicação. Antunes (2020c, p. 14) afirma que “sua expansão significará a ampliação dos processos produtivos ainda mais automatizados e robotizados em toda a cadeia de valor, de modo que a logística empresarial será toda controlada digitalmente”. O estudioso explica:

Como consequência dessa nova empresa flexível, liofilizada e digital, os intermitentes globais tendem a se ampliar ainda mais, uma vez que o processo tecnológico-organizacional-informacional eliminará de forma crescente uma quantidade incalculável de força de trabalho, a qual se tornará supérflua e sobranete, sem empregos, sem seguridade social, sofrendo riscos crescentes de acidentes e mortes no trabalho, sem nenhuma perspectiva de futuro (Antunes, 2020c, p. 14).

⁶² *Uber* é uma plataforma digital idealizada em 2009 pelo canadense Garrett Camp e pelo estadunidense Travis Kalanick. O aplicativo *Uber* iniciou seu funcionamento na cidade de São Francisco, nos Estados Unidos, em 2010. No Brasil, chegou em 2014. Tal empresa presta serviço eletrônico na área do transporte privado urbano, no qual, conforme Antunes (2020c, p. 12), trabalhadores com seus automóveis assumem as despesas de seguros, gastos de manutenção, alimentação, limpeza, dentre outros custos, sem nenhuma regulação social do trabalho, enquanto o “aplicativo” se apropria do mais-valor produzido pelo trabalho excessivo dos motoristas.

Essa tendência em relação ao trabalho pode possibilitar a ampliação significativa da informalidade no mundo digital, assim como dos trabalhos “autônomos” e dos “empreendedorismos”, que configura, nas palavras de Antunes (2020c, p. 16), “o véu ideológico para obliterar um mundo incapaz de oferecer vida digna para a humanidade”.

Ocorre, nesse contexto, a corrosão da legislação trabalhista, particularmente, ao governo impor uma nova legislação, como foi realizada, no Brasil, pelo governo Temer em 2017, por meio da aprovação da Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017)⁶³. No que se refere às novas normas e às alterações, que permitem formas mais arcaicas de exploração, como o trabalho escravo e exploração infantil, encontra-se a legalização do trabalho intermitente, relacionada ao fluxo do mercado e às finanças globais, impulsionadas pelo processo tecnológico-informacional-digital. Compreendemos que a ampla flexibilização das normas trabalhistas, isto é, a precarização das condições de trabalho, possibilita “legalizar a ilegalidade” ou “formalizar o informacional”.

Esse novo aspecto do mundo tecnológico do capital permite, ao mesmo tempo, que se expanda o ideário fetichizado de que tudo está sob impulsão de uma tecnologia neutra, autônoma, quando é a engenharia informacional do capital que tem, de fato, o comando do algoritmo e, portanto, dos ritmos, dos tempos, da produtividade e da eficiência no universo microcósmico de trabalho individual. [...] A ideia de liberdade e flexibilidade (trabalhar quando e onde quiser) propagadas pelas empresas constitui, na verdade, a transferência deliberada de riscos para aumentar o controle sobre os/as trabalhadores/as, pois essa liberdade significa ausência de salário garantido e incremento de custos fixos, que se convertem em responsabilidade dos/as trabalhadores/as (Filgueiras; Antunes, 2020, p. 66).

No capital informacional-digital, as novas formas de trabalho buscam legitimar e cristalizar a estratégia do sistema vigente; o trabalho está a ser estritamente controlado, por meio da via informacional-digital, e o discurso ampliado e propagado de atividades livres e empreendedoras. Conforme Filgueiras e Antunes (2020c), o termo “empreendedorismo” apresenta a ideia de ser patrão ou

⁶³ Mencionamos também a Lei da Terceirização – Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017 “Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros”.

patroa de si próprio e ganhar seu dinheiro, a ter um movimento para a busca de qualquer trabalho e a ilusão da prosperidade. Trata-se de uma forma oculta do trabalho assalariado, representado pelo trabalho autônomo.

A partir da reestruturação produtiva, na era neoliberal, sobretudo a partir da crise econômica internacional de 2008, alguns aspectos são apontados por Tonelo (2020) para a transformação na forma de acumulação flexível do capital⁶⁴, dentre eles: planos de austeridade (2009-2010), que buscavam alterar as condições de produção do capital; fenômeno da imigração, especialmente pós-2015; introdução de novas TDICs, robotização e inteligência artificial. Assim, foram desenvolvidas novas condições de precarização, ou seja, se o efeito imediato da crise foi um aumento de demissões, soma-se, também, a retirada de direitos trabalhistas. Cabe ressaltar que o capital se utilizou, de modo consciente, da xenofobia, além das relações de gênero e preconceito racial e “das novas condições de crise econômica como fatores para rebaixar o valor da força de trabalho e aumentar as taxas de lucro” (Tonelo, 2020, p. 143).

Tais condições refletem o que Mészáros (2011) já havia sinalizado, anteriormente, ao afirmar que o capitalismo se encontra em crise estrutural desde os anos de 1960 e início da década de 1970. Analisa que, no interior dos países capitalistas centrais, os mecanismos de “administração das crises” seriam mais recorrentes e cada vez mais insuficientes. De acordo com Antunes (2020b), a crise estrutural e sistêmica tem outro componente fundamental, dado pela corrosão do trabalho.

Mészáros (2011, p. 796-797) explica que a crise estrutural “afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada”. As manifestações desta podem ser identificadas em suas dimensões internas, assim como nas instituições políticas. O intelectual menciona as três dimensões

⁶⁴ Harvey (1992, p. 140) desenvolveu o conceito de acumulação flexível, que se caracteriza por estar “marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas”.

essenciais do capital – produção, consumo e circulação/distribuição/realização –, nas quais a crise estrutural se situa e se propaga. Saviani (2020, p. 3) afirma que os indícios da crise estrutural, na atualidade, são evidenciados pelo capitalismo ter se expandido mundialmente e passa a obter uma sobrevivência por meio da “produção destrutiva”. O autor prossegue em suas reflexões:

Isso porque aquilo que é destruído pode ser reconstruído a partir das relações sociais de produção dominantes, baseadas na propriedade privada. Mas já não é mais possível desenvolver novas forças produtivas porque as relações sociais privadas, que até meados do século XX impulsionaram o desenvolvimento das forças produtivas, a partir da crise dos anos de 1970, que determinou a reconversão produtiva com o advento do neoliberalismo, passaram a frear o avanço das forças produtivas gerando os fenômenos dos desastres ambientais, acidentes de trânsito, guerras localizadas e, mais recentemente, as manifestações acompanhadas da queima de veículos, quebra de lojas e outras formas destrutivas nomeadas pela imprensa como vandalismo assim como pelas ações do crime organizado tanto a partir das prisões como nas áreas de controle do tráfico de drogas e de atuação das milícias. Aliás, os dois setores que movimentam as maiores somas de capitais nos dias de hoje são o comércio de armamentos e o comércio de drogas⁶⁵ (Saviani, 2020, p. 3-4).

Saviani (2020, p. 4) afirma que, para além das referidas questões extrínsecas ao processo produtivo, o próprio modo de produção incorporou internamente a maneira destrutiva ao se orientar pela “obsolescência programada mediante a qual os bens são produzidos para durar pouco exigindo em tempos cada vez mais curtos a necessidade de sua substituição”. Ou seja, “[...]. O capital não pode ter outro objetivo que não sua própria autorreprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente” (Mészáros, 2011, p. 800).

Nas condições socioeconômicas crescentemente instáveis, conforme Mészáros (2011, p. 800), são essenciais novas “garantias políticas”, as quais não

⁶⁵ A título de exemplo, ocorreu, em 2019, a apreensão de drogas em aeronave da comitiva presidencial brasileira. A Polícia Federal concluiu que houve associação criminosa no uso do avião da Força Aérea Brasileira (FAB) para tráfico de drogas pelo ex-sargento da Aeronáutica Manoel Silva Rodrigues. O militar foi preso em Sevilha, na Espanha, em 2019, ao transportar 39 quilos de cocaína em um voo da comitiva presidencial. Informações disponíveis no *link*: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/08/31/pf-conclui-que-houve-associacao-criminosa-no-uso-de-aviao-da-fab-para-traffic-de-drogas.ghtml>.

podem ser ofertadas pelo Estado capitalista tal como se apresenta na atualidade. Dessa forma, a ausência do Estado do bem-estar social expressa, de forma evidente, a concordância do fato de que a crise estrutural de todas as instituições políticas já vem a afetar significativamente, sob “a crosta da política de consenso”, toda a sociedade e se revela como uma legítima crise de dominação. O intelectual assevera:

A devastação sistemática da natureza e a acumulação contínua do poder de destruição – para as quais se destina globalmente uma quantia superior a um trilhão de dólares por ano – indicam o lado material amedrontador da lógica absurda do desenvolvimento do capital. Ao mesmo tempo, ocorre a negação completa das necessidades elementares de incontáveis milhões de famintos: o lado esquecido e que sofre as consequências dos trilhões desperdiçados. O lado humano paralisante deste desenvolvimento é visível não só na obscenidade do “subdesenvolvimento” forçado, mas em todos os lugares, inclusive na maioria dos países de capitalismo avançado (Mészáros, 2011, p. 801).

Ao considerarmos a crise estrutural, em geral, a questão central é o papel do trabalho no contexto do capital, uma vez que se tenha obtido um alto nível de produtividade. A sociedade dividida em classes alcançou o seu mais alto grau de desenvolvimento no modo de produção capitalista, que, ao longo dos séculos, conservou sua base – a exploração do homem pelo homem. Na fase informacional-digital do capitalismo, o desenvolvimento das forças produtivas propicia as desumanidades brutais, isto é, de forma contraditória, o seu avanço acresce as possibilidades de uma sociedade mais humana e, concomitantemente, aumenta de maneira significativa a miséria dos homens (Lessa; Tonet, 2011). Tais mudanças se refletiram em “novas” políticas para a avaliação dos sistemas de ensino, para reformas curriculares que afetaram as políticas de formação docente, ênfase que será analisada na subseção 3.2.

Entendemos que a reestruturação produtiva do capital informacional-digital, a considerar o desenvolvimento da Indústria 4.0 e as TDICs, em favor do aumento da lucratividade das empresas e da exploração do trabalho, está a ocasionar mudanças econômicas e sociais na Educação formal. A instituição escolar se configura em espaço de conflitos políticos e ideológicos cotidianos, nas salas de aula, reuniões e debates, planejamento dos currículos, escolha dos conteúdos, procedimentos e materiais didático-pedagógicos, avaliação e Formação

Continuada de Professores, que expressam uma concepção de sociedade e Educação (Previtali; Fagiani, 2020). Nessa perspectiva, buscamos compreender, na próxima subseção, as políticas brasileiras para a Educação Infantil no contexto descrito.

2.1.2 Neoliberalismo, Estado Funcional e a Educação Infantil

Nesta subseção, analisamos o papel do Estado no que diz respeito ao contexto de ideologia neoliberal e das políticas de ajuste estrutural, a fim de compreender suas influências no processo de elaboração de políticas para a Educação Infantil.

A Educação Infantil e a implementação de políticas para essa etapa se configuram ao longo da trajetória histórica, e o seu delineamento se constitui a partir das relações que se definem na base produtiva da sociedade brasileira. Assim, é posto a nós o desafio de explicitar, brevemente, as mudanças em relação ao neoliberalismo e ao Estado para as políticas de Formação Continuada de Professores na Educação Infantil.

Reginaldo Moraes (2001) explica que o neoliberalismo constitui uma ideologia, uma doutrina de pensamento, a qual busca legitimar as novas organizações econômicas no capitalismo em sua fase mundializada. De acordo com Moreira (2019), as políticas para a Educação Infantil foram desenvolvidas em representações históricas, que expressam aspectos ideológicas da sociedade capitalista e do neoliberalismo, por meio de uma concepção de Educação flexibilizada, a fim de atender às exigências e aos imperativos empresariais.

No início dos anos de 1990, no Brasil, constituiu-se um movimento para a integração da economia nacional ao processo de mundialização do capital, fato que resultou em uma política de abertura comercial, redução do Estado nas atividades econômicas e reestruturação da produção na indústria e nos serviços. Significou, conforme tratamos anteriormente, a redefinição do emprego, com o estabelecimento de um padrão flexível das relações de trabalho. Ramalho (2018, p. 194) afirma que “[...] as ações do Estado brasileiro, ao longo dos anos 1990,

foram no sentido de atender as reformas exigidas pelo mercado e pela competição internacional”.

Soma-se a esse cenário um amplo movimento de reforma político-jurídica do Estado que, no bojo da Teoria de Administração Pública intitulada da Nova Gestão Pública (NGP), cumpre função essencial no reordenamento de regulação social em favor do capital. A NGP, que predominou do final dos anos 1970 até meados da primeira década do século XXI, introduziu mudanças no aparelho do Estado, em uma perspectiva gerencial/empresarial, cujo objetivo era torná-lo mais eficiente e eficaz na gestão dos serviços públicos. Ela se pauta na supremacia administrativa do mercado, na concorrência, na publicização dos serviços públicos, bem como intenciona a (des)regulamentação das relações trabalhistas, a partir de privatizações, terceirizações e aumento dos contratos temporários (Previtali; Fagiani, 2020).

A NGP reproduz os princípios da primeira geração neoliberal orientada pela ideia de mercado e de Estado como instituições incompatíveis, na privatização e no papel do mercado como regulador da sociedade. Em sua segunda fase, passa a defender o empoderamento do cidadão para a escolha dos serviços por meio da competição e a privatização dos serviços públicos (Puello-Socarrás, 2021).

Antunes (2009; 2017a) afirma que as “reformas educacionais”, nesse contexto, referem-se à concepção de uma escola flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais, fato que denota profundas consequências à formação humana, isto é, uma formação instável, superficial e instituída para atender às necessidades do mercado de trabalho. Cenário marcado por políticas de “ajustes” cuja lógica se contrapõe ao avanço das políticas sociais (Dourado, 2018).

Os debates afetos à Educação, em que se configuram discursos, proposições e documentos oficiais ou orientadores, reafirmam a relevância da Educação e sua relação com as questões econômicas e políticas. Em nosso entendimento, tais discussões expressam um princípio e um conteúdo político que necessitam ser compreendidos. Em geral, as reformas em curso no Brasil têm sido marcadas pelo empresariamento e neoconservadorismo, que avançam nesse

período histórico, a exemplo da privatização⁶⁶ da política educacional pelo setor privado mercantil e por meio dos ataques à Educação pública (Peroni; Caetano; Lima, 2017).

A corroborar com Moreira (2019), algumas considerações e definições de conceitos, como de Estado, são essenciais para a compreensão sobre a relação entre os aspectos econômicos e políticos da sociedade capitalista e da influência do neoliberalismo na Educação. No âmbito dos ajustes estruturais neoliberais, o Estado se reformou e se configurou como Estado mínimo para a área social. No Brasil, a partir de 1990, constituiu-se em uma gestão pública com menos gastos, na qual “se visualizaram uma ação reduzida do Estado nas políticas sociais, a redefinição de fronteiras entre o público e o privado e a constituição de esfera do público não-estatal” (Moreira, 2012b, p. 78). No âmbito educacional, a apropriação da referida proposta deve ser analisada, em especial, no campo da gestão educacional, que se relaciona com a reconfiguração do planejamento educacional, sob interesses de reestruturação capitalista.

No que diz respeito ao conceito de Estado, Höfling (2001, p. 31) considera o conjunto de instituições permanentes, isto é, órgãos legislativos, tribunais, exército e outros que não formam um bloco monolítico necessariamente e que possibilitam a ação do Governo; e Governo como o conjunto de programas e projetos que partem da sociedade, sendo: políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros. Assim, “propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado Governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período”.

Nesse contexto, as políticas públicas são compreendidas como o “Estado em ação”, a implantar um projeto de Governo por meio de programas, ações para setores específicos da sociedade. As políticas sociais, para Höfling (2001), são ações que estabelecem o padrão de amparo social realizado pelo Estado, estas oriundas dos movimentos populares do século XIX, voltados aos conflitos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

⁶⁶ Rikowski (2017, p. 410) argumenta que a privatização da educação é fundamentalmente sobre o desenvolvimento capitalista, que transforma a receita do Estado em lucro privado. Assim: “[...]. A capitalização da educação prossegue através de suas formas de mercadoria, força de trabalho e a classe geral de mercadorias, e reúne privatização, mercadificação, monetização etc. como atributos internamente relacionados”.

Dessa forma, Höfling (2001) apresenta a definição de Estado sob duas perspectivas: marxista – amparada no autor Claus Offe – e neoliberal, a apresentar a concepção de Milton Friedman. De acordo com a autora em questão, Offe analisa as políticas sociais traçadas pelo Estado capitalista contemporâneo para a sociedade de classes e afirma que o Estado “[...] atua como regulador a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto” (Höfling, 2001, p. 33).

Friedman (1988) enfatiza o capitalismo competitivo, organizado por meio de empresas privadas, em regime de livre mercado, que atribui ao Estado a função de favorecer condições à competitividade individual e aos contratos privados. Isto é, os neoliberais postulam para a política ações do Estado descentralizadas, relacionadas com a iniciativa privada. Höfling (2001, p. 39) explica:

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade.

A partir das assertivas, consideramos o cenário atual econômico e político no qual as instituições e os educadores estão inseridos, assim como analisamos tal conjuntura, em que, no início do século XXI, acentua-se a condição de miséria e a diminuição do Estado na área social, sobretudo o acirramento de formas enfraquecidas de se gestar, particularmente, a Educação Infantil, a aumentar, significativamente, as relações com o setor privado, com as organizações sociais, contratações de profissionais sem formação pedagógica, contratos temporários e formas de trabalho intermitente (Moreira, 2019).

Consideramos que as políticas educacionais se constituem em representações históricas, com significações que expressam aspectos ideológicos desenvolvidos no contexto de mundialização da economia, na fase de vigência do neoliberalismo e da acumulação financeirizada, flexível do capital. Compreendemos que a história da Educação Infantil e da formação de professores tem sido marcada por descontinuidades das políticas que projetaram as suas reformas educativas, pautadas, em geral, nas necessidades provocadas por transformações econômicas, sociais e políticas, oriundas do modo como o

capitalismo reestrutura as suas crises (Moreira, 2019). Mészáros (2008, p. 80) assevera:

Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma da “privatização” promovida com o suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias.

Reafirmamos a relação entre Educação e o modo de produção capitalista. Peroni e Lima (2020, p. 2), ao tratarem da privatização no contexto de avanço das políticas conservadoras e gerencialismo, relacionadas à perspectiva neoliberal, afirmam que o aumento, nessa lógica de retirada dos direitos sociais, fortalece “[...] o poder do capital sob o argumento de que a economia está em crise, o que torna os cortes sociais inevitáveis e justificáveis. As conquistas democráticas são perdidas em um processo de naturalização sem precedentes na história”.

Nesse sentido, as políticas para a Educação Infantil se constituem nesse contexto de luta e contradições, a considerar os avanços e retrocessos ocorridos ao longo de um processo histórico marcado por enfrentamentos, em busca da universalização e qualidade para essa etapa da Educação Básica, assim como refletir sobre a categoria qualidade e sua relação com a formação dos professores, particularmente no Brasil, conforme tratamos a seguir.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICAS

Nesta subseção, a considerar o contexto econômico e político da sociedade capitalista em sua fase informacional-digital, já percorrido nesta seção, temos como intuito analisar as políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil. Para tanto, versamos sobre os aspectos históricos da Educação Infantil e, posteriormente, sobre a relação das políticas educacionais com as OOS, a fim de estabelecermos mediações para a compreensão da problemática abordada.

2.2.1 Aspectos históricos da Educação Infantil

Conforme apresentado na seção anterior, o recorte temporal desta pesquisa consiste no período entre 2015 e 2020 e se justifica pelas discussões atuais afetas à Educação Infantil e à Formação Continuada de Professores nesta Etapa no Brasil. Para tanto, compreendemos ser fundamental discorrermos sobre o percurso histórico da Educação Infantil, a fim de analisar as políticas inseridas no contexto macroeconômico da sociedade e na dinâmica de mundialização do capital.

De acordo com Moreira e Lara (2012), para entender os aspectos históricos e os significados que resultaram no reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e das implicações políticas oriundas desse processo, faz-se essencial compreender o contexto que possibilitou as ações e as propostas efetivas que constituíram um projeto educacional, em oposição ao cunho compensatório e à ideia de assistência à criança e aos seus familiares, como se essa relação não fosse absolutamente educativa e política.

Ao se desconsiderar a história da Educação Infantil, assim como realizar uma leitura equivocada de que, inicialmente, a creche era assistencial e, agora, cumpre um papel educacional, pode-se criar a falsa oposição entre educação e assistência. Kuhlmann Júnior e Fernandes (2012, p. 34) evidenciam que a educação assistencialista se refere a uma “pedagogia da submissão”.

Os trabalhos educativos relacionados às crianças pequenas, em geral, eram considerados assistencialistas ou eram desenvolvidos a partir da necessidade de educar para os anos escolares posteriores; expressavam a perspectiva de que a Educação Infantil não era analisada enquanto uma política subordinada à lógica de um determinado modelo econômico e político, que está para além das particularidades da infância, assim como os aspectos históricos eram desconsiderados (Moreira; Lara, 2012).

Reafirmamos, em nosso entendimento, que o percurso histórico e as especificações legais não ocorrem isolados do processo econômico e político, mas são implicações da organização do trabalho, vinculados ao modelo econômico vigente na sociedade. Conforme Rodrigues, Gomes e Caetano (2022, p. 126), “a educação como expressão de um movimento social, só pode ser compreendida em

sua historicidade a partir de uma determinada formação econômico-social”, a considerar a totalidade histórica. Assim, estudar a história da Educação Infantil é um procedimento imprescindível para a compreensão das políticas educacionais no período proposto. Nessa perspectiva, sistematizamos, no Quadro 6, os principais marcos legais e históricos para as políticas em Educação Infantil e, em seguida, detalhamos.

Quadro 6 – Marcos legais e históricos para as políticas em Educação Infantil (1988-2020)

Documentos		Período
1	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	1988
2	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.	1990
3	Plano Decenal de Educação para Todos. Capítulo IV – Medidas e instrumentos de implementação – item D: intensificação de ações governamentais. Item 4: Programa de capacitação e professores e Item 7: Expansão e melhoria da Educação Infantil.	1993
4	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	1996
5	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volume 1, 2 e 3.	1998
6	Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	1999
7	Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	2001
8	Política Nacional para a Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação.	2005
9	Documento Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para Educação Infantil – Volume 1 e 2.	2006
10	Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.	2007
11	Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas	2009

	da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao <i>caput</i> do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.	
12	Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2010
13	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Determina a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.	2013
14	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (2014/2024).	2014
15	Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Conhecida como Marco Legal da Primeira Infância.	2016
16	Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.	2017
17	Resolução CNE/CP nº 2, de 9 de outubro de 2018, define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade.	2018
18	Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.	2020

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os antecedentes históricos da Educação Infantil se constituem nas três primeiras décadas de instituição da República, cuja discussão sobre a infância brasileira esteve marcada pelo movimento higienista, conduzido por médicos brasileiros no final do século XIX⁶⁷, com o predomínio de uma lógica de pensamento com perspectiva ideológica, “[...] tendo-se como projeto político a transformação do Brasil em uma nação civilizada, e para isso era primordial uma ação efetiva sobre a infância e a educação” (Moreira; Lara, 2012, p. 80). As autoras explicam:

⁶⁷ Cabe mencionar que a educação das crianças pequenas no Brasil, desde a colonização e a partir das primeiras instituições, constituiu espaços para atender a esse público, a fim de suprir suas misérias e substituir a ação dos familiares. De acordo com Kramer (1987), no período entre 1500 e 1874, poucas ações específicas ocorreram para o atendimento às crianças pequenas. “De 1874 a 1899 foram elaborados projetos de grupos particulares de médicos e sanitaristas. De 1899 a 1930 foram fundadas instituições, aprovadas leis que regulamentaram o atendimento à infância” (Volsi *et al.*, 2022, p. 2).

No contexto do imperialismo e da partilha do mundo praticamente consolidada instaurava-se um processo de conflitos entre as potências. As transformações nos âmbitos social, cultural, político e econômico foram impressionantemente rápidas e se deram em uma época de crise do capitalismo, inaugurada pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e em seguida, marcada pela crise do Pós-Guerra (1920-1923), pela Revolução Russa (1917), pela crise econômica mundial de 1929 e pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Em se tratando do Brasil e da América Latina, esse período significou um abalo, pelo recuo do capital inglês e a penetração do capital imperialista norte-americano.

Kuhlmann Júnior (2000) discorre que as creches, escolas maternais e jardins de infância constituíram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propaladas a partir dos países europeus centrais, durante a passagem do século XIX ao XX, as quais chegaram ao Brasil a partir da década de 1870. No país, nesse período, vivia-se o deslocamento da influência europeia para os Estados Unidos, fenômeno que encontra expressão notável na criação do Dia da Criança, no 3º Congresso Americano da Criança, que ocorreu no Rio de Janeiro em 1922, juntamente ao 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Assim, a infância deveria ser educada de acordo com o princípio estadunidense.

As primeiras instituições desempenhavam a função de cuidar das crianças como uma forma de resolver a situação da sociedade, que precisava se modernizar, avançar na ordem e no progresso. Assim, foi formada uma nova concepção, denominada assistência científica. Kuhlmann Júnior (2000, p. 8, grifos nossos) descreve:

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.

Concomitantemente, o setor privado da educação pré-escolar, com o objetivo de se legitimar, adota o termo “pedagógico” para a divulgação mercadológica e o propõe para os filhos da elite. Soma-se a isso outro aspecto

relevante nesse processo: a influência médico-higienista nas questões educacionais, a discutir o tema associado à assistência à infância e à diminuição da taxa de mortalidade infantil. Conforme Kuhlmann Júnior (2000), a história da Educação Infantil se revela contraditória. Ressalta que o atendimento aos filhos da classe trabalhadora era enunciado como predominantemente assistencialista, contudo, para os filhos da elite, em instituições privadas, anunciava-se uma concepção educativa.

No final dos anos de 1970, desenvolveram-se as creches comunitárias como forma de organização popular, em favor do direito à Educação, ocorrendo em várias regiões do país a eclosão dos Movimentos de Luta por Creche⁶⁸. Nesse período, as instituições de Educação Infantil eram propostas como “meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais”, a serem anunciadas de forma compensatória, como meio de educação para uma sociedade igualitária (Kuhlmann Júnior, 2000, p. 11).

A partir dos movimentos sociais, na década de 1980, intensificou-se a expansão da rede de creches públicas no Brasil. Também, em prol da mudança da ordem repressora para a institucionalização democrática, com a Constituição de 1988, foi possível o reconhecimento à Educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado. Ruiz (2011, p. 10) afirma:

Após a Constituição Federal de 1988 ter afirmado como dever o Estado garantir a oferta de creche e a pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Tomou-se por orientação que as instituições deveriam não apenas cuidar das crianças, mas desenvolver um trabalho educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) lei n. 9.394/96 caracteriza a Educação Infantil (creche e pré-escola) como primeira etapa da Educação Básica. Segundo essa legislação, a creche deve atender as crianças de zero até três anos de idade e a pré-escola, as crianças de 4 a 6 anos de idade.

⁶⁸ Os primeiros e mais expressivos movimentos e lutas de reivindicações pelo atendimento à infância no Brasil por meio das creches e pré-escolas se intensificaram no final da década de 1970, considerada uma fase de efervescência das lutas, movimentos e projetos para o país, diante da resistência e do enfrentamento ao regime militar. Como movimentos expressivos de meados dessa década: os Movimentos pela Redemocratização do País; Movimentos Feministas; criação da Comissão Pastoral da Terra; Movimento Sindical; grandes greves do movimento estudantil; I Congresso da Mulher Metalúrgica; Movimento dos Transportes Coletivos; Movimento dos Sem-Terra; Movimentos das Favelas; criação da Comissão Regional dos Atingidos por Barragens; movimento de professores e outros profissionais de educação, saúde e serviços sociais públicos; lutas pelo pluripartidarismo e o lançamento do Movimento de Lutas por Creches em São Paulo e em Belo Horizonte (Gava; Sánchez, 2015).

A Educação como um direito público subjetivo é instituída pela Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, o qual afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. A LDBEN (Brasil, 1996), no Artigo 4º, reafirma que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado por meio da garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, organizada em pré-escola; ensino fundamental e ensino médio; e a Educação Infantil gratuita às crianças dos primeiros meses aos 5 anos de idade.

Com a aprovação da LDBEN de 1996, foram criados alguns documentos que tratam de questões afetas à Educação Infantil. Destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 22, 1998; Resolução CEB nº1, 1999); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006a; 2006b; 2018b); Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010).

A ênfase e discussões acerca da concepção indissociável entre o educar e cuidar estiveram presentes, em geral, a partir de 1998, por meio do RCNEI. Nesse contexto, para Volsi, Arrais e Moreira (2022, p. 3), inicia-se o “desafio dos Sistemas de Ensino Municipal em tornar esta etapa um período para o desenvolvimento integral das crianças pequenas”. Em outras palavras, a educação pré-escolar fica sob responsabilidade dos municípios. As autoras mencionadas explicam:

[...] a educação infantil foi legalmente reconhecida como um direito, no entanto, a priorização dos recursos da educação para o ensino fundamental, por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério [FUNDEF]⁶⁹, evidenciou naquele contexto, a ausência de condições materiais para que o direito à educação infantil fosse de fato garantido (Volsi; Arrais; Moreira, 2022, p. 4).

A contradição posta é evidente, há o reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, no entanto se salienta a não destinação dos recursos suficientes. Assim, foram necessárias ações e políticas

⁶⁹ O FUNDEF foi criado pela Ementa Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424 (1996).

para a efetivação do direito estabelecido em lei, como a elaboração de documentos e reivindicações por mais recursos financeiros e pela inclusão da Educação Infantil no FUNDEF. Volsi, Arrais e Moreira (2022) mencionam que foi estabelecido na meta b.21 da Educação Infantil, no Plano Nacional de Educação – PNE de 2001 (Lei nº 10.172, 2001): “Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos em manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil” (Brasil, 2001, p. 14).

Em 2006, foi criado, pela Emenda Constitucional nº 53, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF, e regulamentado pela Lei nº 11.494 (2007), o qual passou a atender a Educação Básica, a ser implantado, de maneira gradativa, em três anos para a Educação Infantil e o Ensino Médio. Destacamos que, no âmbito legal, mais uma mudança significativa no direito à Educação Infantil ocorreu: a aprovação da Emenda Constitucional nº 59 (2009)⁷⁰, a considerar a fase pré-escolar (quatro e cinco anos) como obrigatória e de direito público subjetivo⁷¹ (Volsi; Arrais; Moreira, 2022).

Destacamos que parte da Educação Infantil, dos primeiros meses aos três anos, a creche, não foi reconhecida sua obrigatoriedade, mesmo com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014)⁷², o qual anunciou na Meta 1 ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos.

⁷⁰ A Emenda Constitucional nº 59 (2009) ampliou a escolaridade obrigatória para a Educação Básica dos quatro a dezessete anos de idade.

⁷¹ Pachukanis (2017, p. 122) define direito subjetivo como a “soma de bens que a vontade geral reconhece como sendo devida a cada pessoa”; contudo, não se exige do sujeito a capacidade de agir para se impor e conquistar seus direitos, que, em geral, a lei garante. Assim, faz-se relevante destacar as contradições sociais no que diz respeito ao direito público subjetivo. Mascaro (2013, p. 49-50) afirma que a “forma política estatal e a forma jurídica, derivadas necessárias da forma mercantil, constituem os indivíduos, no capitalismo como sujeitos de direito e cidadãos. É por meio de tais formas e suas ferramentas correlatas – direitos subjetivos e deveres, voto – que a pressão social é retrabalhada pelo Estado. Assim, a forma política estatal e a forma jurídica, envolvidas num complexo funcional, representam um nível formal ótimo à própria reprodução da mercadoria e, por extensão, ao próprio capital. De modo geral, as lutas das classes não avançam, como tais nas teias dos Estados, ficando retidas nas categorias da forma política – cidadão, voto e representação – e da de forma jurídica – cumprimento de direitos subjetivos e deveres dos sujeitos de direito, pessoa física e pessoa jurídica”.

⁷² **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Casa Civil, Presidência da República, Brasília, 2014. Ressaltamos que a Câmara dos

Ao refletirmos sobre os aspectos históricos da Educação Infantil, entendemos que o processo de institucionalização foi complexo e contraditório e que, embora o desenvolvimento das creches estivesse relacionado aos interesses burgueses, este só se ampliou após os movimentos e lutas da classe trabalhadora. Em determinadas circunstâncias, a existência de creches é essencial para os interesses do capital, à medida que possibilita a oferta da força de trabalho das mulheres. Cabe destacar que a Constituição de 1988 apresenta como direito dos trabalhadores, urbanos ou rurais, no Artigo 7º, Inciso XXV, a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (Brasil, 1988).

De acordo com Moreira e Lara (2012), as políticas para a Educação Infantil brasileira, suas diretrizes e programas diante do contexto mundializado favorecem a compreensão das mudanças estruturais que influenciaram as políticas públicas a partir da década de 1990. Para as autoras, dois percursos são fundamentais para reflexão:

- 1) a **compreensão da influência das agências internacionais** e dos princípios norteadores de suas propostas, orientações e programas para os países em desenvolvimento, entre eles o Brasil;
- 2) a **análise das políticas governamentais e dos dispositivos legais que regulamentam a Educação Infantil** previstos na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, no Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2011, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Moreira; Lara, 2012, p. 89, grifos nossos).

Nesse contexto, a criança é tema que se inclui nas discussões internacionais, e os seus direitos e bem-estar são anunciados como prioridade. Observemos como essa questão se apresenta em documentos das OOS, particularmente da OCDE. Recentemente, o relatório intitulado “A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional” (OCDE, 2021)⁷³, ao tratar da Educação

Deputados aprovou o Projeto de Lei nº 5.665/2023, que prorroga o atual PNE até dia 31 de dezembro de 2025.

⁷³ Publicado originalmente pela OCDE (2021), em inglês, sob o título: *Education in Brazil: an international perspective*. Documento disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-brazil_60a667f7-en.

Infantil, afirma que o Brasil reconhece, de forma significativa, essa etapa como elemento vital na Educação e indica que as funções da Educação Infantil têm se modificado:

[...] a Educação Infantil era vista, principalmente, como uma forma de cuidado e não como parte do sistema de Educação Básica. Os últimos anos mudaram essa percepção, principalmente devido ao peso das evidências que demonstram sua importância no desenvolvimento das crianças pequenas **e seu especial valor no apoio aos socialmente mais vulneráveis**. No Brasil, esses fatores são importantes, dado o legado de extrema pobreza e falta de equidade em alguns setores da sociedade brasileira e também devido às convincentes evidências de que a Educação Infantil, associada a medidas de nutrição e saúde infantil de boa qualidade, é um dos meios mais poderosos de retificar a desigualdade. Em resposta, o Brasil tem dado maior prioridade política à expansão da Educação Infantil. Uma emenda constitucional redefiniu a escolaridade obrigatória para que, agora, comece aos 4 anos (Presidência da República, 2009). Além disso, **a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE)** (ver Capítulo 1) é universalizar a Educação Infantil na Pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos, até 2016, e ampliar a oferta de Creches para atender, pelo menos, metade das crianças de 0 a 3 anos, até 2024 (MEC, 2014) (OCDE, 2021, p. 63-64, grifos nossos).

Esse trecho expressa a condição para a compreensão do que significa educar para a tolerância em um cenário de acentuada contradição. No decorrer da história, com a função social da Educação a ser instituída como um direito, torna-se possível analisarmos que, na atualidade, há conquistas sociais, pois a criança e seus direitos estão em ênfase na agenda internacional; todavia, o relatório em questão anuncia uma política para a Educação Infantil voltada para a amenização da pobreza. Assim, para superar a desigualdade, o apoio às crianças pequenas necessita ser direcionado aos mais necessitados. “Os esforços contínuos para expandir a Educação Infantil devem estar vinculados a medidas destinadas a **combater a pobreza** extrema e a apoiar a saúde e a nutrição das crianças pequenas” (OCDE, 2021, p. 66, grifos nossos).

A partir dessa lógica, tratar desses direitos se manifesta, aparentemente, como conquista, e investir em programas de atendimento à infância para a OCDE é reduzir a pobreza, fato que, essencialmente, significa omitir a discussão do que origina e promove a miséria de milhões de pessoas no mundo.

Sobre a menção ao PNE (2014-2024), no relatório da OCDE, destacamos que a Emenda Constitucional nº 59/2009 estabeleceu o PNE em uma exigência constitucional, a ser elaborado a cada dez anos, de maneira a torná-lo base para os planos estaduais, distrital e municipais, conforme o Artigo 4º. O *caput* do Artigo 214 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação, acrescido do Inciso VI:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Dentre as 20 Metas do PNE, Lei nº 13.005/2014, que tratam da Educação Infantil, direta ou indiretamente, mencionamos:

META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE

META 4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

META 6 Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica

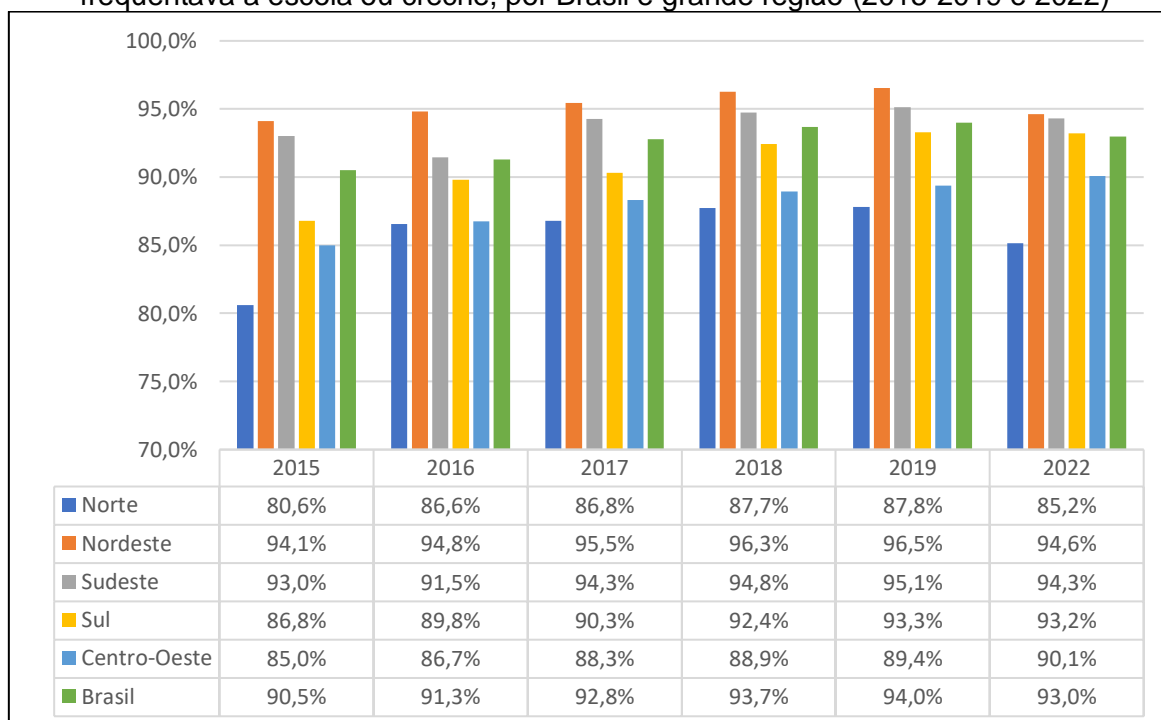
META 7 Fomentar a qualidade⁷⁴ da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da

⁷⁴ Conforme Oliveira (2014), essa “qualidade” prevista na meta 7 deverá considerar, ainda, os resultados obtidos no PISA, a tomar como instrumento externo de referência internacional. A autora salienta que, nas últimas décadas, a avaliação dos sistemas educacionais tem assumido, não apenas no Brasil, como em outros países, grandes proporções, a considerar as questões

aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb

Ressaltamos a Meta 1 do PNE que trata da universalização da Educação Infantil, para crianças de 4 a 5 anos de idade, particularmente até 2016. Os resultados do monitoramento das metas do PNE, no qual priorizamos o período de 2015-2019 e 2022, demonstram, conforme o Gráfico 1, que a referida meta não foi cumprida. Ainda em 2016, faltavam 600 mil vagas para garantir o acesso das crianças na pré-escola, declarou a secretária executiva do Ministério da Educação (MEC), à época, Maria Helena de Castro.

Gráfico 1 – Indicador Meta 1 – PNE: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequentava a escola ou creche, por Brasil e grande região (2015-2019 e 2022)



Fonte: DIRET/INEP com base em dados da PNAD/IBGE (2013-2015) e PNAD contínua/IBGE (2016-2019/2022). Adaptado pela autora (2024).

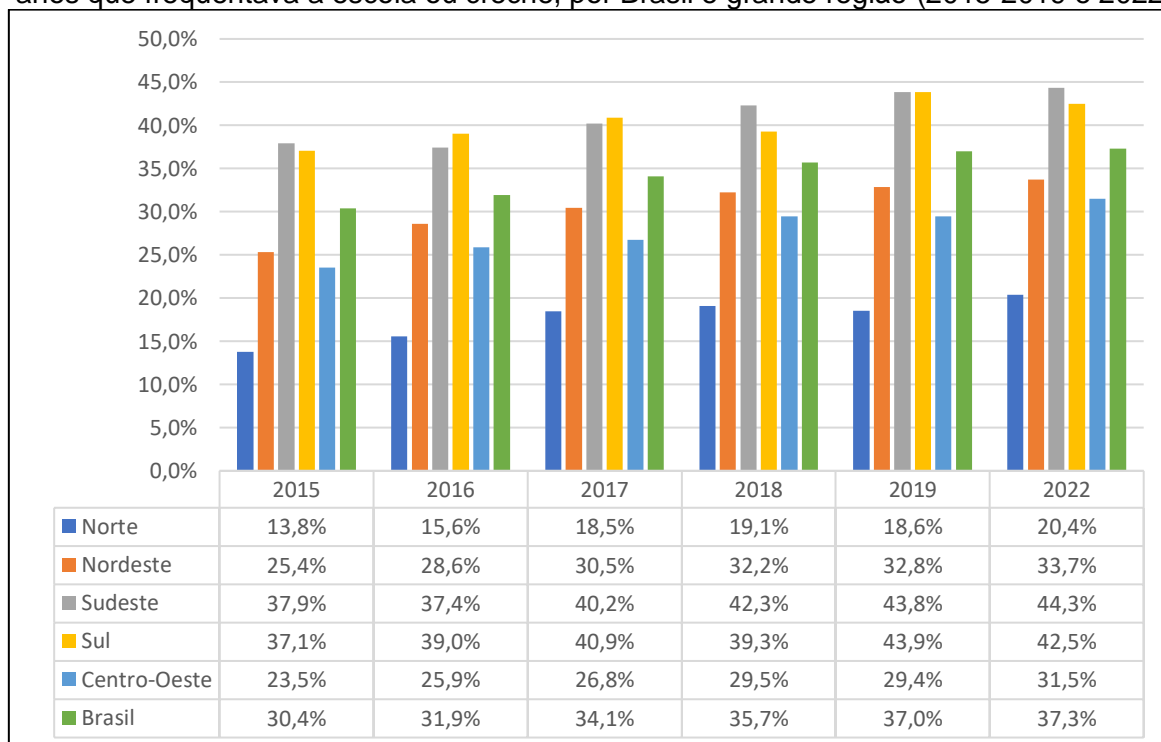
Ressaltamos que priorizamos a sistematização dos dados no período do nosso recorte temporal (2015-2020). Contudo, a fonte não disponibilizou o

relacionadas à eficácia escolar do sistema, da escola e do professor. Essa lógica revela uma concepção de Educação que, ao definir a qualidade, não valoriza relevantes dimensões do processo educativo, por exemplo: o trabalho docente – “estados e municípios não têm planos de carreira dos profissionais da educação básica ou, se os têm, são planos que em geral não atendem aos requisitos necessários à valorização, [...] remuneração compatível e garantia de realização da formação inicial e continuada” (Oliveira, 2014, p. 456).

percentual do ano de 2020, apenas até 2019 e, posteriormente, 2022. Dessa forma, optamos por manter também os dados mais recentes, para demonstrar que, concomitantemente ao aumento do percentual em algumas regiões brasileiras, ocorreu a diminuição deste na região Sul e na média nacional, no que se refere à população de 4 e 5 anos de idade, conforme o Gráfico 1.

A ampliação do acesso à Educação Infantil para as crianças até os três anos, também prevista na Meta 1, não está a atingir, até o dado recente, de 2022, o resultado proposto, como podemos verificar no Gráfico 2. A média nacional é indicada, em 2022, por 37,3% da população nessa faixa etária a frequentar a escola, sendo que até a vigência desse PNE o objetivo é atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos. Cabe observar que, em algumas regiões, como a região Norte, a média é ainda mais baixa, sendo de 20,4%, em relação à região Sudeste, por exemplo, cujo percentual é 44,3%.

Gráfico 2 – Indicador Meta 1 – PNE: Percentual da população dos primeiros meses aos 3 anos que frequentava a escola ou creche, por Brasil e grande região (2015-2019 e 2022)



Fonte: DIRED/INEP com base em dados da PNAD/IBGE (2013-2015) e PNAD contínua/IBGE (2016-2019/2022). Adaptado pela autora (2024).

Tais constatações, disponíveis pelo monitoramento do PNE, são questões discutidas no Plano em 17 estratégias para a Meta 1, dentre as quais evidenciamos três:

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

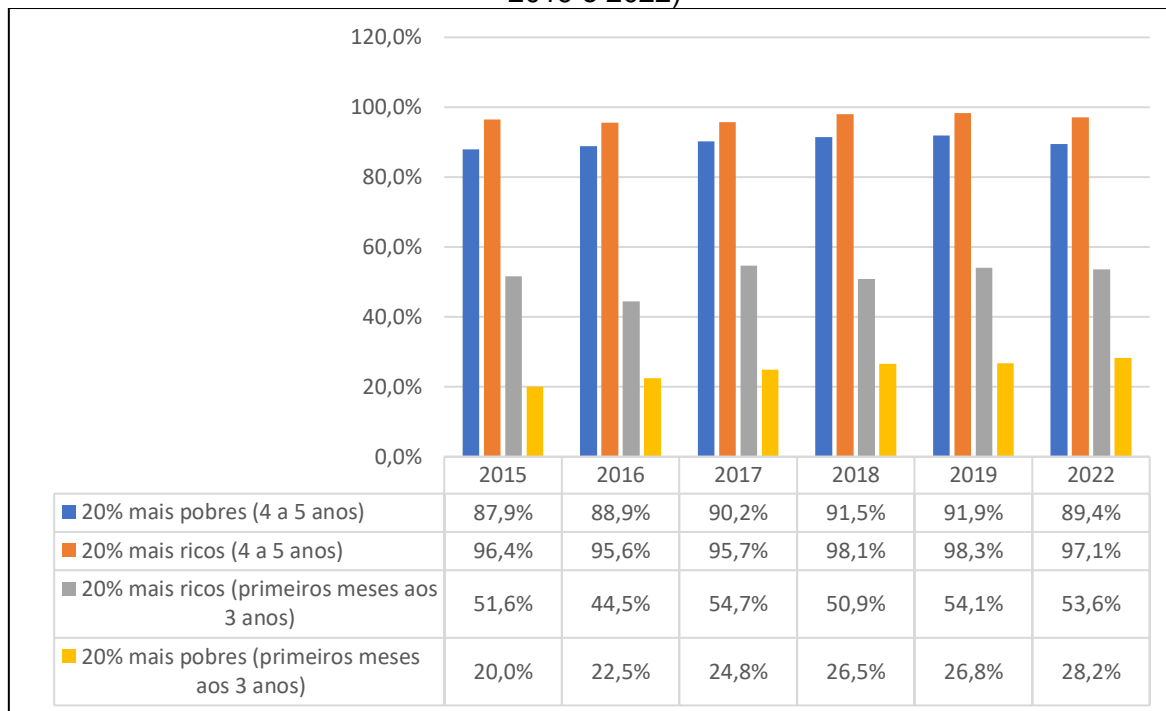
1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, **avaliação** da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.8) promover a **formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil**, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior (Brasil, 2014, grifos nossos).

No que se refere à estratégia 1.2, sobre a frequência das crianças na Educação Infantil, até os cinco anos, evidenciamos que tais matrículas ocorrem de maneira desigual no Brasil. O Gráfico 3, no período de 2015-2019 e 2022, demonstra que os grupos com Rendimento Nominal Domiciliar *Per Capita* (RDPC)⁷⁵ menos favorecido têm menores percentuais de frequência na Educação Infantil, sobretudo até os três anos, faixa etária não obrigatória pela legislação, sendo a média mais recente no Brasil, dados do ano de 2022, 28,2% em relação a 53,6% da população com melhores condições financeiras.

⁷⁵ Quanto ao Rendimento Nominal Domiciliar *Per Capita* (RDPC) mensal, de acordo com os dados de IBGE, em 2022, o RDPC médio (R\$) no Brasil foi 1.625,00. O rendimento domiciliar *per capita* é calculado como a razão entre o total dos rendimentos domiciliares nominais e o total dos moradores de cada Unidade da Federação. São considerados tanto os rendimentos de trabalho e outras fontes (fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/37023-ibge-divulga-o-rendimento-domiciliar-per-capita-e-o-coeficiente-de-desequilibrio-regional-de-2022>. Acesso em: 1 set. 2024).

Gráfico 3 – Indicador Meta 1 – PNE: Percentual da população dos primeiros meses aos 3 anos e de 4 e 5 anos que frequentava a escola ou creche, no Brasil, por RDPC (2015-2019 e 2022)



Fonte: DIREN/INEP com base em dados da PNAD/IBGE (2013-2015) e PNAD contínua/IBGE (2016-2019/2022). Adaptado pela autora (2024).

Na estratégia 1.8, da meta 1, priorizamos a análise da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, que apresentamos na terceira seção desta tese. A respeito da estratégia 1.6, anuncia a implantação, até 2016, da avaliação da Educação Infantil. Tal discussão, para Corsino (2021), tem sido pauta de estudos, pesquisas e ações de políticas públicas⁷⁶ nas últimas três décadas no Brasil, o que implica reflexões sobre as práticas educacionais, movimentos coletivos, lutas para a melhoria nas condições do trabalho docente, assim como sobre a formação de professores, inicial e continuada.

A questão da qualidade educativa está anunciada em documentos elaborados pelo MEC, como: “Parâmetros Nacionais de Qualidade” (Brasil, 2006b), “Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006c), “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos

⁷⁶ “O tema é pauta, em âmbito nacional, na competência do Ministério da Educação (MEC), seja na prerrogativa de orientação técnica, própria da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), ou no que compete à normatização e regulamentação da área, próprias da Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). Coloca-se também como meta dos planos decenais de educação, assim como pauta de pesquisas acadêmicas e objeto de discussão em fóruns diversos” (Brasil, 2015c, p. 13).

fundamentais das crianças” (Brasil, 2009b), “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2009c), “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (Brasil, 2012) e “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto” (Brasil, 2015c).

O documento “Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto” (Brasil, 2015c) intenciona o diálogo com a política nacional de avaliação da Educação Infantil por meio das contribuições do Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto”, coordenado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), e argumenta possibilidades para a elaboração de indicadores a serem priorizados pela Política Nacional de Avaliação prevista na estratégia 1.6, por orientação da avaliação formativa de contexto⁷⁷.

Corsino (2021) explica que, em 2019, com o Novo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), reestruturado para se adequar à BNCC, iniciou-se o processo de avaliação da Educação Infantil “em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores. Secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos” (Brasil, 2019b), que, por ora, não há um relatório do estudo-piloto. A autora também faz referência à Portaria nº 458/2020 (Brasil, 2020), do MEC, que institui normas para o cumprimento da Política Nacional de Avaliação e determina que o SAEB ocorrerá anualmente, a aferir o domínio e competências propaladas na BNCC. Não há menção, contudo, às especificidades da Educação Infantil. Com isso, entendemos que se faz necessário avançarmos no desafio de avaliar essa etapa e nos atentarmos às disputas, aos interesses e às recomendações internacionais sobre a temática.

Em síntese, ao tratarmos da história da Educação Infantil no Brasil, isso implica em reafirmar a relação entre a Educação e o trabalho. Mészáros (2008) ressalta que o intuito principal dos que lutam contra a exploração da sociedade capitalista é a emancipação humana. A Educação, que poderia ser essencial para

⁷⁷ A avaliação de contexto, na abordagem do grupo de pesquisa italiano de Pavia, é orientada à mudança da instituição para melhor (seja no aspecto estrutural, relacional ou prático) por meio da elaboração de plano(s) de ação, realizável(is) e do consequente monitoramento (Brasil, 2015c).

esse fim, tornou-se instrumento de acumulação do capital e de estabelecimento de um consenso que favorece a reprodução do sistema de classes. Acirradas as contradições, a sociedade capitalista, em coerência com a sua lógica, legítima em seus debates e políticas a defesa da cidadania, da democracia, da paz, da garantia de direitos e propõe que tais temáticas estejam nas instituições educativas, para, assim, serem efetivadas as estratégias de perpetuação e reprodução.

A incorporação dos princípios neoliberais pelo Estado legítima e reproduz a reestruturação econômica do capitalismo na sua fase mundializada, informacional-digital. Nesse cenário, a Educação se torna institucionalizada, a ser a responsável por fornecer os conhecimentos e o pessoal à máquina produtiva (Moreira, 2018). As reformas educacionais evidenciam as recomendações econômicas e políticas, sobretudo a partir de 1990, das OOS, como a UNESCO e a OCDE, a delinear uma agenda globalmente estruturada para a Educação (Dale, 2004). Isso significa que a Educação de cada país sofre interferências supranacionais, em especial, no modo de regulação dos sistemas educativos nacionais, cujos objetivos e ideais econômicos se sobressaem, conforme discutiremos na subseção seguinte.

A partir das assertivas, analisamos a conjuntura atual das políticas para a Educação Infantil, entre 2015 e 2020, nosso recorte temporal, a considerar o contexto de crise e retrocessos, a fim de evidenciar suas implicações, em especial, para a formação de professores e a Educação das crianças. Tal período foi marcado por mudanças expressivas nas políticas educacionais, alterações nas legislações, implementação de medidas, ações governamentais e a criação de “novos” programas para essa Etapa (Moreira; Souza, 2019).

Mencionamos, dentre as modificações na política para a Educação Infantil, a aprovação da Lei do Marco Legal da Primeira Infância – Lei nº 13.257/16⁷⁸ (Brasil, 2016a); da Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016b), denominada Novo Regime Fiscal (NRF), a Lei do teto dos gastos públicos; e a criação do Programa Criança Feliz⁷⁹ – Decreto nº 8.689/2016 (Brasil, 2016c), que se efetivaram no contexto

⁷⁸ Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.

⁷⁹ Sobre o “Programa Criança Feliz”, mencionamos a dissertação intitulada “Políticas Públicas para a infância na atualidade: uma análise sobre o Programa Criança Feliz e suas implicações para a Educação Infantil” (Sincero, 2022), orientada pela pesquisadora Dra. Jani Alves da Silva Moreira.

histórico de crise econômica e política no Brasil, a qual trataremos na próxima seção, vivenciada na dinâmica de polarização partidária, no interior de uma crise estrutural do capital internacional informacional-digital.

A Lei do Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016a), conforme a análise de Moreira e Souza (2019), ocasionou algumas significações e implicações que favoreceram, novamente, políticas de caráter assistencialistas e compensatórias. O Artigo 5º anuncia como áreas prioritárias para as políticas afetas à primeira infância “a saúde; alimentação e nutrição; a Educação Infantil; a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente”.

A referida Lei também oportunizou a criação de diversos programas, serviços e iniciativas à promoção da criança. O Artigo 12 estabelece que a sociedade participa com a família e o Estado da proteção e da promoção da criança. Dentre as formas, destacamos o Inciso IV, “desenvolvendo programas, projetos e ações compreendidos no conceito de responsabilidade social e de investimento social privado”. Questão que evidencia o contexto econômico e político de intensificação das políticas neoliberais, de ajustes estruturais econômicos, que tem se sustentado na relação público-privado, a citar “[...] na condução do setor público por meio de ações solidárias, articulações de responsabilização com órgãos gestores e servidos técnicos e ações assistenciais, a fim de aumentar a desresponsabilização direta do Estado”, particularmente, no âmbito educacional.

Arelaro (2017, p. 214) constatou que a política educacional frente à legislação econômica, especialmente a EC nº 19/1998 e a Lei Complementar nº 101/2000 – Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), “estabeleceram os limites de 54% das despesas totais com pessoal para o poder Executivo dos municípios (LRF, Art. 20, item III/b) e 49% para os estados (LRF, Art. 20, item III/c)”, a redefinir o papel do estado e a legalizar a possibilidade de contratos de gestão com Organizações Não Governamentais (ONGs) ou empresas, fato que favoreceu a

Ressaltamos que o Programa tem concordância com a Declaração de Incheon para a Educação 2030 (UNESCO, 2015) que foi considerada essencial na elaboração do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável sobre Educação; e suas ações foram planejadas e definidas com diversas relações e responsabilidades divididas com setores, tanto público como privado, tendo como base as recomendações da UNESCO (Moreira; Souza, 2019).

oferta do ensino público para ONGs e até transferências da gestão das escolas públicas para Organizações Sociais (OS)⁸⁰.

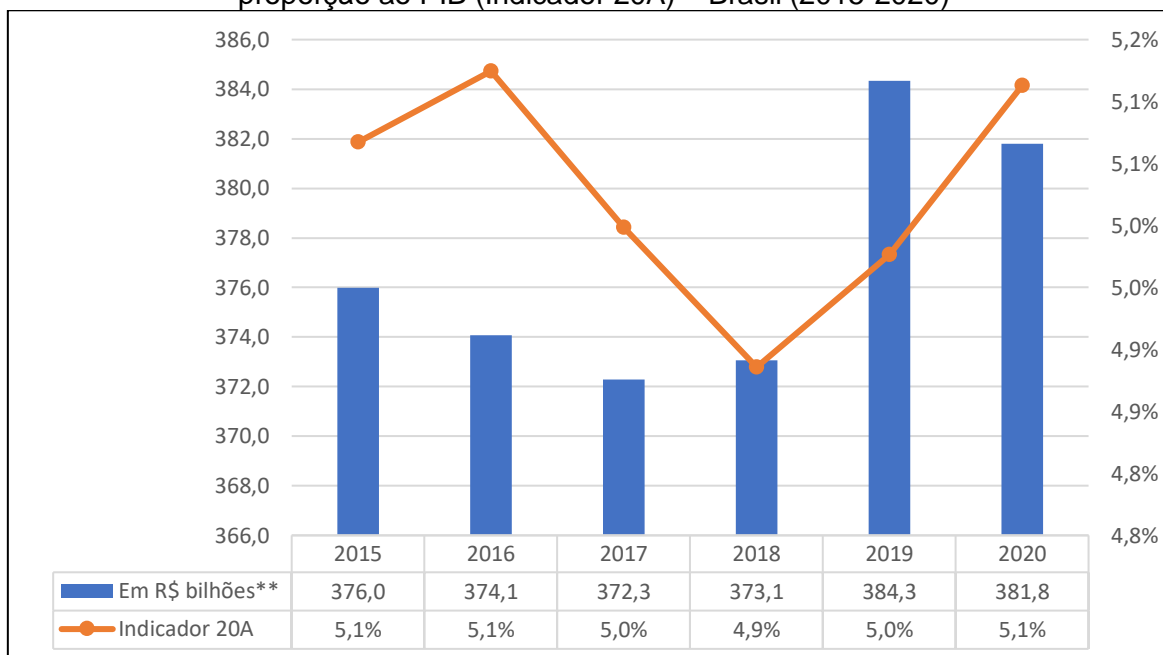
Ressaltamos que, em 2015, 40% do atendimento em Educação Infantil era realizado por instituições privadas e 60% do atendimento público tinha convênio com entidades comunitárias, questão que evidencia a tendência de o atendimento da creche ser por meio das instituições privadas, comunitárias e filantrópicas, a considerar que a situação tende a se agravar e expandir com a aprovação da EC nº 95/2016. A exemplo, os dados do Censo Escolar 2019 registraram, nesse mesmo ano, 71,4 mil creches em funcionamento no Brasil, com 3.755.092 alunos matriculados. Do total, 34,6% dos estudantes de creche estão matriculados na rede privada e 45,3% em instituições conveniadas com o poder público (INEP, 2019).

No tocante à Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016b), aprovada em 15 de dezembro de 2016, no Governo Temer, denominada Novo Regime Fiscal (NRF), traz a incerteza sobre o cumprimento das metas para a Educação Básica, instituídas no PNE (2014-2024), especificamente na Meta 20, com o congelamento de investimentos para os próximos 20 anos na Educação, além de não priorizar a ampliação, em relação à universalização da Educação Infantil, da oferta das creches. Fato que podemos verificar no Gráfico 4, com dados disponibilizados pelo Painel de Monitoramento do PNE, que indica que a porcentagem de gastos em proporção ao Produto Interno Bruto (PIB)⁸¹, no período de 2015 a 2020, não ultrapassou 5,1%. Salientamos que a Meta em questão anuncia que o Gasto Público em Educação pública seria de 7% do PIB até 2019 e 10% do PIB até 2024.

⁸⁰ Sobre essa questão, Amarante, Felício e Moreira (2023) afirmam que as OS atuam em concordância com as legislações aprovadas historicamente no Brasil, especialmente a partir da década de 1990. As referidas OS se inserem como uma política de terceira via, a fim de amparar o Estado por meio de recursos privados. Estas operam em regiões brasileiras de forma focalizada e assumem a responsabilidade de formar estudantes, sob ideais de uma educação que se pauta na formação socioemocional para atuação resiliente do sujeito na sociedade de mercado, a assegurar a acumulação do capital e os preceitos hegemônicos.

⁸¹ O PIB é o valor dos bens e serviços que o país produz em um determinado período, na agropecuária, indústria e serviços.

Gráfico 4 – Indicador Meta 20 – PNE: Gastos Públicos em Educação Pública em proporção ao PIB (Indicador 20A) – Brasil (2015-2020)



Fonte: elaborado pela DIRED/INEP com base em dados do SIAFI/Tesouro Gerencial (Brasil. STN, [s.d.]); SIOPE (Brasil. FNDE, [s.d.]); Brasil. FINBRA (Brasil. STN, [s.d.]); Secretarias de Estado da Fazenda (2015-2020) de Alagoas; Minas Gerais; Rio Grande do Sul e Secretarias de Estado da Fazenda (2018 - 2020) do Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Adaptação da autora (2024).

Atentamo-nos, da mesma forma, à inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸², que apresenta, em sua terceira versão (Brasil, 2018a), uma redução nas concepções de linguagens e de ensino-aprendizagem, assim como considera a Pedagogia das Competências em seu discurso. O documento afirma que é necessário “[...] o desenvolvimento de **competências para aprender a aprender** [...]” (Brasil, 2018a, p. 14, grifos nossos), como comunicar-se, ter discernimento, autonomia, ser criativo, analítico-crítico, proativo, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, empreendedor, e habilidades para buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018a).

Duarte (2000) analisa que o lema “aprender a aprender” desempenha um significativo papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capital pela sua relação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque no discurso político-econômico

⁸² Documento elaborado em meio ao contexto de disputas e interesses, a influenciar não somente o campo do currículo, mas também a formação de professores, como discutido por Aguiar (2018).

neoliberal. Para a reprodução do sistema vigente, faz-se necessária uma Educação que forme trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. O pesquisador afirma que, ao mesmo tempo em que se faz essencial, no plano ideológico, limitar as possibilidades dos trabalhadores no tocante à “[...] socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (Duarte, 2000, p. 47).

Cabe mencionar alguns Projetos e Programas educacionais e suas implicações para a Educação Infantil. Dentre eles: Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância); Programa Brasil Carinhoso (PBC); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE); Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e PNBE/Professor; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o uso de recursos do FUNDEB pelo setor privado; o Programa Criança Feliz, citado anteriormente; os Projetos da Escola Sem Partido (ESP); Política Nacional de Formação Continuada de Professores (Educação Infantil); e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a Educação Infantil.

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) foi criado pelo MEC e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, com o propósito de ampliar a rede pública de Educação Infantil, por meio da assistência técnica e financeira ao Distrito Federal e municípios para a construção de novas instituições e a aquisição de equipamentos e materiais.

O Programa Brasil Carinhoso, criado em 2011, consiste em uma ação entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Ministério da Saúde (MS) e o MEC, sendo um benefício que integra dois aspectos: parte do Plano Brasil sem Miséria (2011) e consiste na transferência automática de recursos financeiros aos municípios com base na quantidade de matrículas de crianças de 0 a 48 meses, que sejam membros de famílias beneficiárias do Programa Bolsa

Família. Silveira e Pereira (2015, p. 9) explicam sobre as despesas dessa ação que dependem:

[...] de dotação orçamentária consignada anualmente ao MDS e descentralizada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), observando a programação orçamentária e financeira anual do Governo Federal. O FNDE repassa diretamente aos municípios, que informaram no Censo Escolar do ano anterior a quantidade de matrículas de crianças de 0 a 48 meses, membros de famílias beneficiárias do PBF em creches públicas ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público.

Tal recurso somente era disponibilizado após incluída a criança em instituições públicas ou conveniadas ao poder público, com base no censo escolar anterior, o que evidencia a utilização de recursos públicos para o atendimento da Educação Infantil em instituições privadas. Silveira e Pereira (2015) afirmam que a efetivação do direito à Educação Infantil ainda representa um desafio a ser enfrentado. Por mais que a ação Brasil Carinhoso objetive a expansão das matrículas na Educação Infantil, ainda observamos, como constatamos nos Gráficos 1, 2 e 3, que há de se ampliar o acesso particularmente dos primeiros meses aos três anos. É relevante destacar que os programas citados foram sofrendo, de forma gradual, uma diminuição de investimentos, a ponto de cessarem⁸³.

No que tange ao financiamento para a Educação Infantil, foram instituídos os Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), criado em 2004. O programa de transporte é financiado com recursos do Salário-Educação⁸⁴ e o programa de alimentação, por

⁸³ A Lei nº 14.284 de 29 de dezembro de 2021, do Governo Bolsonaro, institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil; define metas para taxas de pobreza; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e dispositivos das Leis números 10.696, de 2 de julho de 2003, 12.512, de 14 de outubro de 2011, e 12.722, de 3 de outubro de 2012; e dá outras providências.

⁸⁴ O Salário-Educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública, conforme previsto no § 5º do Artigo 212 da Constituição Federal de 1988. Os recursos do Salário-Educação são repartidos em cotas, sendo os destinatários a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, da seguinte forma: 1) 10% da arrecadação líquida ficam com o próprio FNDE, que os aplica no financiamento de projetos, programas e ações da educação básica; 2) 90% da arrecadação líquida são desdobrados e automaticamente disponibilizados aos respectivos destinatários, sob a forma de quotas, sendo: quota federal – correspondente a 1/3 dos recursos gerados em todas as Unidades Federadas, o qual é mantido no FNDE, que o aplica no financiamento de programas e projetos voltados para a

não configurar despesa com MDE, é financiado com recursos de fonte relacionada à seguridade social e ao Tesouro Nacional (Abuchaim, 2018). Já o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁸⁵ é um programa de repasse de recursos diretamente às escolas, passou a atender à Educação Infantil a partir de 2009, quando ampliado para toda a Educação Básica.

O PNBE, desenvolvido desde 1997, é responsável por fornecer às bibliotecas de escolas acervos de obras literárias e demais materiais de apoio à prática da Educação Básica, a incluir as instituições de Educação Infantil, cadastradas no censo escolar. O programa se organiza em três ações: PNBE Literário, acervos compostos por textos em prosa, verso, livros de imagens e história em quadrinhos; PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico; e PNBE/Professor com a distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

Em 5 de outubro de 2016, foi criado o Programa Criança Feliz (PCF), pelo Decreto nº 8.869/2016. De acordo com Sincero (2022, p. 123), o PCF tem o objetivo de possibilitar o desenvolvimento integral de crianças de até 6 anos de idade e de seus familiares “[...] por meio de políticas intersetoriais, como saúde, educação, assistência social, cultura, direitos humanos, direitos das crianças, entre outras, sob coordenação do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA)”. Para tal, contato direto com o público-alvo do programa é fundamental pela “realização de visitas domiciliares periódicas, por profissional capacitado⁸⁶ e de ações

educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis socioeducacionais entre os municípios, estados e regiões brasileiras; quota estadual e municipal – correspondente a 2/3 dos recursos gerados, por Unidade Federada (Estado), o qual é creditado, mensal e automaticamente, em contas bancárias específicas das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, na proporção do número de matrículas, para o financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica (Artigo 212, § 6º da CF) (fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/salario-educacao>).

⁸⁵ Ações adjuntas do programa que atendem à Educação Infantil: PDDE/Escola do Campo: fomenta a adequação e benfeitorias na infraestrutura física de escolas públicas da educação básica localizadas no campo; PDDE/Escola Acessível: fomenta a acessibilidade e a inclusão escolar de estudantes da rede pública alvos de educação especial em classes comuns do ensino regular; PDDE/Água na Escola: promove o abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e a instalação de esgotamento sanitário; PDDE Escola Sustentável: promove o desenvolvimento da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares; e PDDE/PDE Escola: possibilita a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola nos estabelecimentos de ensino da educação básica.

⁸⁶ Para a formação dos visitantes e multiplicadores do programa, o MDS publicou o documento “Cuidados para o Desenvolvimento da Criança (CDC) Manual de orientação às famílias”. Esse documento foi elaborado em coparticipação, entre o UNICEF e a Organização Mundial de Saúde

complementares que apoiem gestantes e famílias e favoreçam o desenvolvimento da criança na primeira infância” (Brasil, 2016c).

Ao analisarmos o discurso presente no PCF, reafirmamos, em concordância com Sincero (2022, p. 127), a lógica do Estado mínimo, amparado em discursos humanitários, políticas de cunho compensatório voltadas para amenizar a pobreza, de modo a transferir “[...] parte de suas responsabilidades com essa faixa etária para suas famílias e retém para si somente a função de orientação, acompanhamento e supervisão das atividades desenvolvidas com as crianças”.

Além disso, refletimos sobre os Projetos de Escola Sem Partido (ESP), por meio do Projeto de Lei nº 867/2015, que incluiria, dentre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” e, posteriormente, o Projeto de Lei nº 246/2019, cujo propósito foi instituir o “Programa Escola sem Partido”. Para Arelaro (2017), os Projetos do grupo ESP têm como intuito o controle da atuação de professores, da Educação Infantil ao Ensino Superior, para evitar o posicionamento crítico, a influenciar a elaboração de planos municipais, estaduais e nacionais de Educação. Assim, as teses propostas pelo ESP não podem ser compreendidas de forma isolada, mas, sim, na perspectiva da historicidade da sociedade capitalista na fase informacional-digital.

A desigualdade econômica, social, educacional e cultural que se explicita em pleno século XXI resulta de um processo de ditaduras e golpes da classe dominante com objetivo de manter seus privilégios. Ao longo do século XX convivemos, por mais de um terço do mesmo, com ditaduras e submetidos a seguidos golpes institucionais como mecanismos de impedir avanços das lutas populares e da classe trabalhadora na busca dos direitos elementares do acesso à terra, comida, habitação, saúde, educação e cultura (Frigotto, 2017, p. 20).

No Brasil, como já analisamos anteriormente, no âmbito econômico, particularmente, nas relações trabalhistas, ocorre o processo de desarticulação dos direitos aos trabalhadores, por meio da flexibilização e precarização do trabalho. Na educação, sob influência das recomendações das OOS, reformas, projetos e

(OMS), e abrange estratégias de interação, intencionando o desenvolvimento infantil, que podem ser adotadas entre os pais e as crianças. No manual, fica explícito que a atuação dos visitantes não se dará pelo contato direto com a criança, mas, sim, por meio da orientação aos pais e responsáveis (Sincero, 2022).

programas se desenvolvem na lógica de manutenção e reprodução do mercado. Processo incentivado, de forma significativa, pela criação de institutos privados e organizações sociais relacionados a grupos empresariais reunidos em torno do programa “Todos pela Educação”.

Frigotto (2017, p. 29) assevera que o ESP, sob a ideologia da “[...] neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital”. Em nossa análise, reiteremos não só os avanços em termos legais, particularmente, para a Educação Infantil, mas, ao mesmo tempo, a considerar nosso recorte temporal, a partir de 2015, os retrocessos que se acentuaram nas políticas educacionais, pautadas em concepções conservadoras.

Outra questão pertinente para nossa reflexão é a Política Nacional de Formação Continuada de Professores (Educação Infantil), que será discutida de forma detalhada na próxima seção. Algumas iniciativas do governo federal correspondem ao curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e cursos de aperfeiçoamento, em colaborações com as instituições públicas de ensino superior e com as secretarias municipais de Educação. Citamos a Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017, que “Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME” ao abranger a pré-escola no PNAIC, como consta no Artigo 2º, § 2º, e no Artigo 6º, Inciso I, alíneas “a” e “b”:

Art. 2º [...] § 2º As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade.

Art. 6º As ações do PNAIC e do PNME compreendem os seguintes eixos: I - Formação Continuada: a) formação em serviço dos coordenadores pedagógicos da educação infantil, dos professores da pré-escola, dos coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e de classes multisseriadas que possuem alunos desses anos, dos articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas das redes públicas de ensino participantes do PNME; b) formação e constituição de uma rede de

formadores para a pré-escola e educação infantil, para o 1º ao 3º ano do ensino fundamental e para o PNME [...] (Brasil, 2017c).

A partir das assertivas, compreendemos que as políticas para a Educação Infantil evidenciam uma indicação significativa dessa etapa como relevante estratégia no combate à pobreza. Conforme Campos (2013, p. 198): “[...] se torna rapidamente uma medida paliativa para aliviar os resultados de políticas econômicas que se fundamentam na ideia de gastos mínimos na área social”. Em nossa análise, as políticas para a Educação Infantil, no Brasil, são marcadas por discursos para o atendimento a essa etapa como prioridade para o desenvolvimento sustentável do país.

Diante disso, o reconhecimento da criança e a recente conquista histórica do direito à Educação Infantil, sobretudo como primeira etapa da Educação Básica, revelam a luta dos movimentos sociais ao longo das últimas décadas em defesa desse direito, a ser fundamental para elaborações das políticas educacionais. Contudo, diante dos retrocessos que se apresentam, a não obrigatoriedade dos primeiros meses aos três anos, faz-se necessária uma luta constante. Em nossa análise, ações e programas adequados de formação continuada ao professor podem, além das iniciativas para avanços nessa etapa, conduzir o trabalho com as crianças em favor do máximo desenvolvimento humano, para além das recomendações, a citar, das OOS.

2.2.2 Educação Infantil e a influência de Organizações e Organismos Internacionais (OOS)

Os debates afetos à educação, em que se configuram discursos, proposições e documentos oficiais ou orientadores reafirmam a relevância da Educação e sua relação com as questões econômicas e políticas. Em nosso entendimento, tais discussões expressam um princípio e um conteúdo político que necessitam ser compreendidos. Em geral, as reformas⁸⁷ em curso no Brasil têm sido marcadas pelo empresariamento e neoconservadorismo, que avançam nesse período histórico, a exemplo da privatização da política educacional pelo setor

⁸⁷ Referimo-nos ao período de Governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

privado mercantil e por meio dos ataques à Educação pública (Peroni; Caetano; Lima, 2017).

Desse modo, diante das exigências postas pela mundialização do capital no processo produtivo, as OOS reafirmam a necessidade de uma Educação que esteja atenta às novas configurações das relações sociais para a manutenção do sistema capitalista vigente.

As Organizações internacionais fazem parte de um conjunto maior de instituições que asseguram, de certa forma, normas, leis, procedimentos para resolução de disputas, auxílio humanitário, a utilização de força militar, programas de assistência e desenvolvimento, procedimentos para reunir informações, isto é, práticas que compõem a governança global. As Organizações internacionais são formadas por mecanismos burocráticos, com orçamentos, e estão instaladas em prédios (Herz; Hoffman, 2004). Alguns meios são fundamentais para a estabilização do Sistema Internacional, sendo:

- **Arranjos ad hoc:** Criados para gerar cooperação em um momento específico.
- **Multilateralismo:** Prática que envolve o estabelecimento de princípios que norteiam a relação entre os atores. A indivisibilidade e a reciprocidade difusa também são algumas de suas características.
- **Regimes internacionais:** Princípios, normas, regras e procedimentos que regulam as relações entre os atores em uma área específica.
- **Alianças militares:** Coalizões entre Estados formalizadas para enfrentar ameaças externas às mesmas.
- **Segurança coletiva:** Sistema baseado no compromisso de uma reação coletiva no caso de ameaça à paz ou à segurança de qualquer Estado.
- **Balanço de poder:** Sistema flexível de alianças entre Estados designado a evitar a preponderância de um determinado Estado. A sua base é a expectativa comum de que, quando as relações de poder mudam, os Estados irão continuamente mudar suas alianças para manter um equilíbrio e evitar a gestação de um sistema hegemônico ou de um império.
- **Zonas de influência:** São regiões em que uma potência exerce influência predominante, limitando a independência e a liberdade de ação das entidades políticas. Durante a Guerra Fria, o respeito pelas zonas de influência da União Soviética e dos Estados Unidos era uma das normas que garantia a estabilidade do sistema.
- **Estabilidade hegemônica:** Refere-se ao papel de uma potência hegemônica que garante instituições internacionais, como no caso da pax britânica no século XIX ou da pax americana após a Segunda Guerra Mundial.

- **Concerto de Estados:** Sistema de conferências entre as grandes potências do século XIX para a administração coletiva de suas relações. Pode também ser utilizado como um conceito aplicável a qualquer momento histórico em que as grandes potências assumem coletivamente a administração do sistema internacional através de negociações.
- **Direito internacional:** Conjunto de normas e princípios encontrados nos tratados e convenções internacionais e oriundos do costume.
- **Práticas diplomáticas:** Processos de negociação, formação de acordos e assinatura de tratados e o exercício de influência e pressão pelos Estados realizados por meio de canais de comunicação diplomáticos. As normas da diplomacia permitem o contínuo fluxo de comunicação, mesmo em situações de conflito ou até de guerra.
- **Cultura internacional:** Valores e normas universalizados, como resultado da intensificação das relações entre diferentes atores no sistema internacional (Herz; Hoffman, 2004, p. 13-14, grifos das autoras).

As autoras em questão afirmam que a criação de uma Organização Internacional é uma decisão dos Estados de acordo com seus interesses. Em geral, as grandes potências mundiais têm um papel essencial nesse processo, por exemplo, a criação da ONU, que reproduzia o interesse estadunidense de estabelecer uma ordem global e a manutenção do capitalismo.

De acordo com Deitos (2010), as políticas sociais são organizadas e elaboradas para atender às necessidades, concepções e às novas demandas de formação decorrentes da atual forma de organização do processo produtivo, a buscar o desenvolvimento do Estado na lógica do capital e na estabilidade econômica e fluidez do mercado nacional e internacional. A fim de controlar o declínio do Estado, os planos e metas estatais buscam efetivar reformas estruturais e físicas, a priorizar amenizar a miséria e desigualdade social, por meio da Educação e programas sociais, mas que, em geral, não efetivam mudanças significativas nesse cenário.

Campos (2008), ao analisar os Organismos Internacionais e suas influências para a Educação Infantil, particularmente na América Latina e Caribe, apresenta três dos principais projetos coordenados, respectivamente, pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Organização dos Estados Americanos (OEA) e UNESCO, sendo: Agenda Iberoamericana para a Infância e a Adolescência (AIIA), que, em geral, trata a Educação como estratégia para combater a pobreza e não

indica como responsabilidade do Estado o atendimento educativo de todas as crianças. Outra recomendação importante a ressaltar é que retoma a dualidade na Educação das crianças – para as menores de 3 anos, a referência são os serviços socioeducativos; já para as crianças maiores de 3 anos, a indicação é educação.

O segundo projeto é o Programa Iberoamericano de Educação (PIE), no qual evidencia objetivos de uma Educação compensatória; e o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC), que destaca a necessidade de promover e “fortalecer a formação e capacitação dos responsáveis pela educação infantil, bem como a formulação e implementação de um sistema de acompanhamento e monitoramento da qualidade dos programas de atendimento à primeira infância” (Campos, 2008, p. 8).

A pesquisadora em questão considera que os três projetos mencionados para a América Latina possibilitam analisar as indicações para a Educação Infantil no âmbito das políticas “compensatórias e intersetoriais”. Nesse sentido, compreender essa etapa na lógica compensatória é afastá-la do campo do direito. Nas palavras da autora: “[...] a educação infantil é concebida a partir da lógica do combate à pobreza, sendo ofuscada a defesa dessa como direito público subjetivo e que, assim sendo, deveria fazer parte de uma política universalista e não focal” (Campos, 2008, p. 4).

Nesse sentido, as OOS, por exemplo, em seus relatórios e documentos orientadores para as ações educacionais brasileiras, destaca suas preocupações “humanitárias” e utiliza como discurso a melhoria da qualidade da Educação, desempenho e resultados. Em nossa análise, quanto mais se aumentam os índices de crise, fome e miséria, concomitantemente, há um aumento em políticas públicas para a manutenção do sistema capitalista.

[...] O discurso é claro: é preciso, agora elaborar uma pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exigem-se níveis crescentemente altos de aprendizagem, situados em um domínio teórico-metodológico que a experiência empírica por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as competências no sentido genérico que o termo adquiriu nos últimos tempos, as quais permitem a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com exigências diferenciadas e níveis de exclusão jamais vistos na história [...] (Moraes, 2003, p. 152).

Desse modo, Moreira e Lara (2012, p. 90) reafirmam que as políticas educacionais, em especial, para a Educação Infantil no Brasil e de outros diversos países, estão marcadas por discursos para o “atendimento da primeira infância como prioridade para o desenvolvimento sustentável dos países”. Mencionamos, novamente, o relatório “A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional” (OCDE, 2021), o qual anuncia que a Educação, em todos os níveis de ensino, foi fundamental para o desenvolvimento social e econômico brasileiro na primeira década do milênio, contudo, nos últimos anos, o crescimento econômico e o avanço social estagnaram ou retrocederam; assim, o relatório fornece sugestões para os formuladores de políticas sobre como enfrentar esses desafios e acrescenta:

Para que a Educação auxilie na recuperação do País, o progresso alcançado nas últimas décadas precisa não apenas ser sustentado, mas também acelerado. Os desafios enfrentados pelo Brasil são significativos e exigem esforços redobrados e contínuos, com os recursos necessários, para melhorar a qualidade e a equidade do atendimento escolar, juntamente com as medidas imediatas para mitigar os efeitos da crise da Covid-19 (OCDE, 2021, p. 5).

Para Mészáros (2008), a lógica do capital sobre a Educação tem sido significativa ao longo do desenvolvimento do sistema. Cabe ressaltar que as influências das OOs também decorrem dos eventos internacionais. Os anos de 1990 registraram a presença das OOs, em termos organizacionais e pedagógicos, por meio de eventos, assessorias técnicas e produção documental.

Dos eventos voltados especificamente para a infância, citamos: Convenção de Direitos das Crianças, ONU (1989); Conferência Mundial de Educação para Todos (1990); Cúpula Mundial em Favor da Infância, ONU (2000). Conforme apresentado na primeira seção, foi a “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos”, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 março de 1990, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência apresentou a seguinte concepção:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a

aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo (WCEA, 1990, p. 157).

A partir disso, foi requerido ao Brasil desenvolver ações para incentivar as políticas educacionais ao longo da década, com base nas recomendações internacionais. Em 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre a Educação no século XXI, convocada pela UNESCO, coordenada pelo francês Jacques Delors, elaborou o Relatório Delors, o qual apresentou uma descrição do contexto mundial e indicou os três grandes desafios do século XXI, sendo: ingresso de todos os países na ciência e tecnologia; adaptação e modernização à sociedade da informação; viver democraticamente. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99) explicam:

[...] O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média.

Diante de tais desafios, as proposições do Relatório Delors para a Educação estão alicerçadas em quatro pilares de aprendizagens fundamentais – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser –, que deveriam estar presentes ao longo de toda a vida. Assim, a função da escola é preparar o sujeito para a vida, mas também lhe transmitir “[...] ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. [...]” (UNESCO, 1998, p. 18). Ao considerar a chamada sociedade da informação, a “[...] educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. [...]” (UNESCO, 1998, p. 88).

Duarte (2001) se posiciona acerca das concepções presentes do lema “aprender a aprender”, a enfatizar que este estabelece uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho se situa em um nível mais elevado do que o conhecimento produzido socialmente transmitido por alguém, isto é, a aprendizagem ocorre por meio de uma atividade autônoma. Além disso, o Relatório anuncia que se deve buscar por si mesmo o conhecimento e que este seja processo de uma necessidade inerente à própria atividade e realidade do aluno; e que a Educação deve preparar os indivíduos para as mudanças da sociedade. Em concordância com a análise do autor, o lema “aprender a aprender” equivale à ação de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, de maneira a buscar a adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

O Relatório orientou as reformas e as políticas educacionais no Brasil, na década de 1990, sobretudo a partir da Reforma do Estado implementada pelo governo FHC, influenciada pela NGP. Duarte (2000, p. 54), ao criticar o referido Relatório, assevera que o lema “aprender a aprender” desempenha uma relevante função na adequação do “discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque no discurso político-econômico neoliberal [...]”.

Em abril de 2000, ocorreu o Fórum Mundial de Educação para Todos em Dakar, Senegal, com o propósito de avaliar os progressos alcançados na década e definir novas metas, dentre elas, ampliar e melhorar o cuidado e a Educação na infância, especialmente, para as crianças pequenas mais vulneráveis. Conforme anunciado na declaração de Dakar (UNESCO, 2000), considerou-se a Educação um direito humano e essencial para o desenvolvimento sustentável, isto é, meio indispensável para alcançar a atuação efetiva nas sociedades e economias do século XXI, no contexto de globalização. O documento reitera os objetivos a serem atingidos:

- I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e

de boa qualidade até o ano 2015; III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida; IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2000, p. 1).

O Brasil, amparado nas discussões e os objetivos anunciados no Fórum Mundial de Educação para Todos em Dakar, sancionou, em 2001, a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional e constituiu metas para a Educação Infantil com base nas recomendações mundiais (Moreira; Lara, 2012). Mencionamos as metas relacionadas à formação de professores nessa etapa:

[...] 5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. [...] 7. No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar (Brasil, 2001, p. 12-13).

As discussões seguiram com as organizações internacionais: UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), PNUD, ONU Mulheres e Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) organizaram o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, Coreia do Sul, a fim de debaterem a agenda da educação mundial. No evento, aprovaram

e decidiram adotar a Declaração de Incheon e suas premissas para a Agenda de Educação 2030, que estabelece uma nova concepção para a educação nos próximos 15 anos.

O documento, intitulado “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4”, na meta 4.2, trata, especificamente, da agenda da primeira infância, sendo a meta “Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário”. Na análise de Moreira (2019, p. 89), nessa meta, é possível identificar:

[...] dois aspectos que historicamente estiveram presentes na Educação Infantil e que os movimentos sociais e pesquisadores da área lutam arduamente para superar. Contudo, a orientação presente na agenda E2030 é de um retrocesso banal quando, primeiramente, apresenta uma concepção de educação infantil como etapa preparatória para fases posteriores de escolarização; no caso brasileiro, como preparo para o ensino fundamental. [...] Um segundo aspecto refere-se à educação infantil como etapa para escolarização de crianças. Incide aqui a concepção de prática pedagógica centrada no excesso de atividades de escolarização que se caracteriza nos encaminhamentos precoces para a alfabetização.

No contexto atual brasileiro, Moreira (2019) analisa as recomendações presentes na Agenda Educação 2030 (E2030) para as políticas de Educação Infantil. Alguns dos aspectos destacados e criticados pela autora são que a agenda E2030 apresenta uma concepção de Educação Infantil como etapa preparatória para fases posteriores de escolarização; as orientações para a Educação e o Cuidado na Primeira Infância são pautados nos princípios a serem alcançados ao longo da vida, conforme Moreira (2019), no sentido de ajustamento e na adaptação do indivíduo, a configurar essa etapa como preparatória e compensatória; e nos enunciados que enfatizam as ações na Educação Infantil efetuada em grupos marginalizados, em que permanece a ideia que a educação deve promover o desenvolvimento da nação.

Nesta seção, compreendemos que a reestruturação produtiva do capital informacional-digital está a ocasionar mudanças econômicas e sociais, assim como nas políticas educacionais. A partir das recomendações internacionais recentes,

em especial, no tocante ao nosso objeto de pesquisa e às recomendações da OCDE, é evidente a concepção da Educação Infantil e sua relação econômica com o trabalho na sociedade vigente, o qual se configura em competências e habilidades, de acordo com a organização produtiva flexível e com as necessidades do desenvolvimento capitalista (Puziol; Moreira, 2009).

3 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Figura 2 – Candido Portinari. Jogos Infantis. Pintura mural a têmpera. 477 x 1.295 cm. 1945. Acervo do Ministério da Cultura, Rio de Janeiro



Fonte: <http://www.portinari.org.br/>. Acesso em: 5 jul. 2024.

O Professor *diante de um quadro-negro* – Então, vocês querem aprender a ler. Na verdade, não consigo compreender para que vocês precisam disso, na sua situação. E alguns de vocês estão, talvez, velhos demais para isso. Mas eu vou tentar, sra. Wlassowa, em atenção à senhora. Todos têm com que escrever? Então, vou escrever agora três palavras simples: Ramo. Peixe. Ninho. Repetindo: Ramo. Peixe. Ninho.

Sigorski – Para que essas palavras?

Pelagea Wlassowa *sentada com outros à mesa* – Por favor, Nikolai Iwanowitsch, precisam ser mesmo ramo, peixe e ninho? Nós já estamos velhos e precisamos, assim, aprender depressa as palavras que nos sejam úteis.

O Professor *sorri* – Olhem: tanto faz aprender com estas ou outras palavras.

Pelagea Wlassowa – como assim? Como se escreve, por exemplo, operário? Isso interessa ao nosso Sigorski.

Sigorski – Ramo não aparece nunca.

Pelagea Wlassowa – Mas aparecem as letras.

O Operário – Mas em “luta de classe” também aparecem letras.

O Professor – Sei, mas vocês têm de começar pelo mais simples, e não direto com as palavras mais difíceis. “Ramo” é simples.

Sigorski – “Luta de classes” é muito mais fácil.

O Professor – Mas não existe luta de classes nenhuma. É bom que isso fique claro de uma vez por todas.

Sigorski *levanta-se* – Então eu não tenho nada a aprender com o senhor, já que para o senhor não existe luta de classes!

Pelagea Wlassowa – Você precisa aprender a escrever. E isso você pode fazer aqui. Ler, isso é luta de classes!

O Professor – Acho isso tudo uma bobagem. O que vocês estão dizendo agora? Ler é luta de classes! Pra que tanta falação? *Escreve*. Portanto, isso significa: Operário. Copiem!

Pelagea Wlassowa – Ler é luta de classes, assim penso eu: se os soldados em Twer pudessem ter lido os nossos cartazes, talvez não tivessem atirado em nós. Eles eram filhos de camponeses.

[...]

Pelagea Wlassowa *para Sigorski* – O “o” de “opressão” é igual ao “o” de “operário”.

O Professor – O saber não ajuda nada. A bondade ajuda.

Pelagea Wlassowa – **Se você já não precisa do saber, passe-o para cá** (Brecht, 2014, p. 194-196, grifos nossos).

Iniciamos esta seção com o trecho da peça “A Mãe”, adaptação realizada por Brecht do romance de Máximo Gorki⁸⁸, o qual descreve, na cena “Pelagea Wlassowa aprende a ler”, o diálogo entre o professor, operários do contexto russo revolucionário e a mãe de um jovem revolucionário que estava preso, reunidos para que pudessem se alfabetizar. O professor sugere que iniciem com palavras simples, como: ramo, peixe e ninho. Contudo, é questionado pelos estudantes, os quais afirmam que precisam aprender palavras úteis, como: operário e luta de classes.

Em meio ao sofrimento e à miséria vivenciada naquele período⁸⁹, o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade precisava mudar de mãos, pertencer à classe trabalhadora, como possibilidade de favorecer o desenvolvimento humano, a emancipação. Lunatcharski⁹⁰ (1988, p. 189) assevera

⁸⁸ Máximo Gorki (1868-1936), pseudônimo de Aleksei Maksimovitch Peshkov, nasceu em Moscou, era de origem camponesa e autodidata. Foi escritor, romancista, dramaturgo. Seus primeiros contos foram publicados na década de 1890, mesmo período em que iniciou sua convivência nos círculos revolucionários e sua militância política. Gorki foi exilado do país e retornou à Rússia somente em 1928 (Landsber, 2007). Mencionamos as seguintes obras: Gorki (1973; 1979).

⁸⁹ No início do século XX, na Rússia, as dificuldades econômicas e políticas se intensificavam, assim como as discussões dos militantes para a superação do poder vigente. No período em questão, o czar Nicolau II, apesar de as questões econômicas se agravarem, dedicava atenção à expansão dos territórios do Império. Em 1904, iniciou uma guerra contra o Japão, a Guerra Russo-Japonesa (1904-1905), pela disputa da Manchúria e pela Coréia, em sua busca pela expansão no Extremo Oriente. Os russos foram derrotados pelo Japão, o que motivou a intensificação das manifestações contra o governo czarista. Em janeiro de 1905, os trabalhadores de São Petersburgo, juntamente aos revolucionários, organizaram uma greve geral, na qual exigiam melhores salários e protestavam contra as demissões, e uma manifestação, na qual aproximadamente 200.000 pessoas seguiram pelas ruas até o Palácio de Inverno, a fim de entregar ao czar uma petição, com mais de cem mil assinaturas, reivindicando melhores condições de trabalho, direito de greve, reforma agrária e instituição de uma Assembleia Nacional. Os manifestantes foram reprimidos violentamente pelas tropas do czar, massacre que se denominou “Domingo Sangrento” (Vicentino, 1995; Reis Filho, 1983).

⁹⁰ “Lunatcharski nasceu em 23 de novembro 1875, na cidade de Poltava, Ucrânia. Em 1978, aos três anos, mudou-se para Nijni Novgorod, aos cuidados do pai Aleksandr Ivanovitch Antonov (1829-1885), primeiro marido de sua mãe Aleksandra Iakovlevna Rostovtseva (1842-1914). [...]. Em suas recordações, conforme descrevem Prestes e Tunes (2017), Lunatcharski retrata seus pais como ativo e corajosos. Também lembra como era habitual, nas famílias nobres da intelectualidade que ainda pequeno apreciava, sentado no sofá até tarde da noite, Aleksandr Ivanovitch lendo para sua mãe obras de autores clássicos russos e estrangeiros, atento aos comentários de seu pai afetos à leitura. Durante sua infância, o Império Russo vivenciou as primeiras iniciativas de um processo revolucionário da classe trabalhadora. Desde jovem, atuou como militante e participava de forma significativa no movimento revolucionário de organização do novo regime. Após a Revolução Russa

a necessidade de compreendermos “[...] a incompatibilidade particularmente profunda que existe entre as formas da instrução pública ditadas pelos interesses e a vontade das classes dirigentes, e a educação que responderia aos interesses das massas exploradas”. O intelectual defende que a luta do povo pela sua liberdade toma três direções⁹¹: o poder governamental, econômico e o conhecimento, isto é, a condição de se efetuar um amplo trabalho de instrução, a levar as massas a uma tomada de consciência elevada ao máximo.

Conforme descrita no decorrer da peça em questão, as leituras dos livros e das notícias dos jornais se fizeram possibilidades para a organização da classe operária contra a guerra imperialista, por meio, em geral, das greves que se estabeleciam no início de 1917 na Rússia e se levantavam os cartazes que diziam: “Abaixo a guerra⁹²! Viva a revolução!”. O último trecho da peça elucida o contexto de luta:

Pelagea Wlassowa – [...] Porque eu, Pelagea Wlassowa, viúva de um operário e mãe de um operário, ainda tenho o que fazer! Quando eu, há muitos anos, vi com desespero que meu filho já não podia matar a fome, comecei por lamentar-me. As coisas não mudam. Depois, ajudei-o na luta pelo copeque. Então, faríamos pequenas greves pela melhoria dos salários. Agora estamos numa greve gigantesca nas fábricas de munição e lutamos pelo poder do Estado.

A Criada – Muitos dizem que o que queremos não virá nunca. Deveríamos nos contentar com o que temos. O poder dos senhores é indestrutível. Nós seríamos sempre, e cada vez mais, derrotados. Mas muitos operários dizem: Nunca mais!

Pelagea Wlassowa *recita* – Quem ainda vive, não diga: jamais!
O certo não está certo
Assim, como está, não ficará.
Quando os opressores tiverem falado

de Outubro de 1917, foi nomeado pelo Governo Comissário da Instrução Pública, a propagar as bases do novo sistema de Educação Soviética e a elaborar os princípios para a edificação da escola comunista” (Felicio, 2018).

⁹¹ Defesa realizada por Lunatcharski em discurso proferido no I Congresso de toda a Rússia para a Instrução Pública, em 26 de agosto de 1918.

⁹² Trata-se da participação da Rússia na Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Sobre a tragédia e a relevância histórica da Primeira Guerra Mundial, estas só podem ser avaliadas quando consideramos suas dimensões humanas, políticas e econômicas. Nos campos de combate, morreram entre 8 e 9 milhões de pessoas. Se a essas perdas forem somadas as mortes por privações e enfermidades, haveria mais de cerca de 5 milhões de óbitos na Europa, sem contar a Rússia. Nesse caso, a devastação foi desmedida, pois incluiu a guerra civil que se prolongou até 1921, com aproximadamente 16 milhões de mortos. A guerra deixou 7 milhões de incapacitados permanentes e 15 milhões de feridos (Bertonha, 2011; Hobsbawm, 2011; Mazzucchelli, 2007).

Hão de falar os oprimidos.
Quem ousa dizer: jamais!
Se a opressão permanece a quem se deve? A nós.
A quem se deve se for esmagada? A nós também.
Quem for derrubado, levanta-se!
Quem estiver perdido, lute ainda!
Quem conhece a situação, por que ficará parado?
Pois os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã
E o jamais se tornará: Já (Brecht, 2014, p. 235).

A referida literatura nos revela a relação indissociável entre o contexto histórico, as elaborações teóricas e as ações encaminhadas, que se configuram em uma síntese das temáticas e discussões fundamentais da vida intelectual de determinada época. Prestes (2012, p. 9) explica que “a ciência é uma atividade estritamente humana. Suas criações refletem a busca por respostas à questões apresentadas num determinado período de tempo”. Compreendemos que o conhecimento dos pressupostos históricos e políticos pode ser essencial para a análise do cenário econômico e das políticas públicas, sobretudo as políticas educacionais.

Com base nisso, indagamos: que homem queremos formar? A essa questão, soma-se à reflexão: que professor queremos formar? Para tal, faz-se fundamental a compreensão dos aspectos históricos e políticos para analisar as implicações e as contradições do sistema capitalista na atualidade. Nesse sentido, nesta seção, discorreremos acerca do papel do Estado no que diz respeito aos acordos firmados com as OOS no contexto de ideologia neoliberal e das políticas de ajuste estrutural, a fim de compreender suas influências no processo de elaboração das políticas de Formação Continuada de Professores na Educação Infantil. Tal discussão busca relacionar as mudanças no mundo do trabalho e qual é o tipo de formação que se pretende desenvolver com os professores das crianças da Educação Infantil.

O mural de Portinari, intitulado “Jogos Infantis”, Figura 2, com o ritmo das brincadeiras, é evidenciado por meio das repetições de figuras, como as três meninas de braços erguidos e as bolinhas de brinquedos, ou no movimento da gangorra, que nos sensibiliza a defendermos uma Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, conforme Chaves (2020, p. 227), que tenha como propósito favorecer que os profissionais, equipes pedagógicas e professores desenvolvam o sentimento de pertencimento e apropriação das riquezas

historicamente acumuladas pela humanidade, a possibilitar que as crianças tenham seus direitos assegurados, como o brincar, e se tornem participantes primordiais de suas “histórias individuais e coletivas”.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Conforme discorreremos na seção anterior, o processo das políticas para a Educação Infantil se constituiu em uma relação de contradição. No transcorrer da história do atendimento à infância, a ideia presente nas primeiras iniciativas era considerada como assistencialistas, a passar pelo atendimento compensatório ou preparatório e, na atualidade, chegou à concepção educativa. As mudanças em cada período histórico evidenciaram a expressão política subordinada à lógica de um determinado modelo econômico e político, e as ações absolutamente educativas de atendimento à infância foram determinadas pelo modo de considerar a criança e de como a sociedade capitalista e o mundo do trabalho a relacionam enquanto sujeito histórico (Bogatschov; Moreira, 2006).

Para Volsi, Arrais e Moreira (2022), o reconhecimento da infância e a garantia do direito à Educação Infantil têm sido um árduo e longo caminho percorrido na história. As autoras destacam que um aspecto primordial nas políticas para a Educação Infantil é a definição da função que o professor nessa etapa exerce e a sua formação. Assim, para compreendermos a conjuntura política atual, sobretudo da Formação Continuada de Professores da Educação Infantil no Brasil, faz-se necessário tratarmos de seus aspectos históricos e os marcos legais que constituíram esse processo.

No Brasil, de acordo com Saviani (2009), a formação de professores se expressa de maneira explícita após a independência, período em que se considera a organização da instrução pública popular. O autor, ao analisar a questão pedagógica, a relacionar com as transformações ao longo dos últimos dois séculos, distinguiu os seguintes períodos na história brasileira da formação de professores:

1. **Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)**. Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. **Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)**, cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. **Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)**, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. **Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)**.
5. **Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)**.
6. **Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)** (Saviani, 2009, p. 143-144, grifos nossos).

No que se refere à Formação Continuada de Professores, conforme Luca (2023), historicamente, foi mencionada pela primeira vez a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, especificamente, no Artigo 11, é explicitado o caráter de “aperfeiçoamento”. O § 1º anuncia:

Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver **programas de aperfeiçoamento de professôres** e realizar cursos especiais de natureza supletiva (Brasil, 1971, *on-line*, grifos nossos).

O Artigo 38 complementa que “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”, no entanto não especifica a forma como o aperfeiçoamento seria organizado. Luca (2023) ressalta que algumas das iniciativas consistiram na criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com o intuito de melhorar a qualidade da educação e a formação dos professores da Educação Básica, por meio do Decreto nº 28.089/88, de 13 de janeiro de 1988, pela Secretaria da Educação do Estado de

São Paulo. Um dos principais objetivos era “aprimorar a formação dos professores dos cursos de Habilitação ao Magistério para que se tornem os grandes artífices da qualidade do ensino” (São Paulo, 1988, p. 4-5).

Destacamos, conforme tratamos na introdução desta tese, o documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, decorrente da Conferência de Jomtien, que ocorreu em 1990. Vale considerar, também, o documento *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, realizado pela UNESCO em 1993, que anunciava a necessidade de profissionalizar a ação educativa e estabelecer um projeto de formação docente. Tais documentos reafirmam a influência das recomendações internacionais nas legislações brasileiras, a partir de uma perspectiva mercadológica.

3.1.1 Constituição Federal de 1988 e a LDBEN: determinações para a Educação e a Formação de Professores

Nesta subseção, analisamos as disposições da Constituição Federal de 1988 e da LDBNE afetas à Educação e a relevância atribuída à Formação Continuada de Professores no Brasil, com o intuito de compreendermos as bases da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil. Volsi (2016) afirma que, no final da década de 1970 e durante a década de 1980, período de transição entre a Ditadura Militar (1964-1985) e a redemocratização do país, havia organizações dos professores, da Educação Básica e do Ensino Superior, as quais expressavam a resistência ao autoritarismo que marcaram a ditadura. Os profissionais dessa categoria, em geral, organizaram-se em associações, dentre elas, estão: a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), criada em 1977, o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), constituído em 1978, e a Associação Nacional de Educação (ANDE), fundada em 1979.

Saviani (2011) discute que a década de 1980 foi marcada por um significativo crescimento da produção acadêmico-científica, divulgada, em geral, por revistas⁹³ de Educação criadas nesse período e por livros. O avanço na produção científica, na área da Educação, na referida década, possibilitou o reconhecimento da comunidade científica representada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e pelas agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), CAPES e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), assim como ocorreu com as fundações de amparo à pesquisa em diferentes estados brasileiros, como: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), dentre outras. O autor assevera:

[...] em 1981 a educação, no CNPq, integrava o Comitê de Ciências Humanas, tendo um representante ao lado daqueles da filosofia, letras, psicologia e artes, em 1982 passou a ter dois representantes, em 1983, três e em 1984 foi criado o Comitê de Educação, instalado em 1985, com cinco membros representando a área (Saviani, 2011, p. 410).

Nesse contexto de resistências, os professores reivindicaram para a sua formação mais conteúdos por meio do comitê Pró-Formação do Educador de 1983 e a posterior criação, em 1990, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)⁹⁴. Destacamos que um dos principais

⁹³ Saviani (2011, p. 410) destaca algumas das revistas criadas no período, sendo: Educação & Sociedade e ANDE; “[...] A primeira, ligada ao CEDES, firmou-se como um dos principais veículos de difusão e discussão dos temas educacionais os mais diversos, tendo como alvos os professores universitários e alunos de pós-graduação. Já a ANDE tinha como objetivo principal o desenvolvimento da educação pública no âmbito do que hoje é chamado de educação básica, procurando articular a produção teórica que se adensava nas universidades com o trabalho pedagógico das escolas”.

⁹⁴ Durante o V Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), em 1990, essa Comissão se transformou em entidade nacional, denominada Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). A ANFOPE é oriunda do movimento nacional de educadores. No processo de mobilização dos educadores, iniciado ao final da década de 1970, que articulou o Movimento Pró-Formação do Educador, cabe destacar o papel fundamental das Conferências Brasileiras de Educação – CBE. Na I CBE, foi criado, em 2/4/1980, o Comitê Nacional Pró Formação do Educador, com o intuito de integrar professores e estudantes no debate nacional sobre a reformulação do Curso de Pedagogia,

objetivos da ANFOPE é contribuir para um projeto de formação dos profissionais da Educação que favoreça a formação inicial e continuada, condições de trabalho dignas, carreira e salário adequado. A Associação participou, posteriormente, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), no período em que se discutiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e na organização dos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) (ANFOPE, 2021).

Os movimentos defendiam a ideia de “[...] transformação do curso de Pedagogia em um desdobramento da práxis dos educadores, em especial em universidades públicas” (Volsi, 2016, p. 98) e representavam que a perspectiva profissionalizante da docência vai a se constituir, a passar a ser contida na legislação.

Após o ano de 1985⁹⁵, a atenção foi direcionada à elaboração de uma nova Constituição Federal, e as associações educacionais atribuíram seus esforços para garantir espaço para suas reivindicações. O texto constitucional foi promulgado em 5 de outubro de 1988, o qual destinou um capítulo com dez artigos sobre a Educação. No Artigo 205, estabelece que a Educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

O Artigo 206 define os seguintes princípios que o ensino será ministrado:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - **valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por**

em pauta desde 1975, com os Pareceres de Valnir Chagas. Segundo Ivany Pino, “o comitê nacional nasceu do desejo de educadores de assumirem, como sua, a luta para a formação do profissional da educação, negando, portanto, legitimidade às decisões advindas, exclusivamente do MEC ou por ele encomendadas a especialistas ou autoridades” (Cf. Educação & Sociedade, n. 12, 1982, p. 166).

⁹⁵ O início da Nova República foi inaugurado com a eleição do presidente Tancredo Neves em 1985, que, mesmo escolhido por eleições indiretas, pôs fim a vinte cinco anos de ditadura militar no país. Em virtude da morte de Tancredo Neves, o vice José Sarney assume o compromisso de conduzir o Brasil em tempos de democracia (Volsi, 2016). Destacamos que o fim do Golpe Militar, a democracia instituída não eliminou a hegemonia da burguesia que apoiou o golpe de 1964, tampouco puniu os generais golpistas ou os torturadores.

concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (Brasil, 1988, grifos nossos).

Destacamos que, após a aprovação da Constituição de 1988, foi apresentado, pelo Deputado Octávio Elísio, à Câmara dos Deputados Federal, o primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que regulamentaria o capítulo da Educação disposto na Constituição. Mas sua aprovação se realizou apenas na década seguinte (Saviani, 2011).

Para Saviani (2011) a década de 1980 um momento relevante para a consolidação de propostas pedagógicas contra-hegemônicas, cabe destacar que, concomitantemente, dois aspectos se fundaram como elementos limitativos – o caráter da transição e, relacionado a este, à heterogeneidade dos participantes e das propostas dos grupos dominantes. O intelectual em questão explica:

[...]. Os grupos dominantes, à frente a burguesia, interpretam a “transição democrática” na linha da estratégia da conciliação pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios. Em contrapartida, os grupos dominados, em especial o proletariado, veem a “transição democrática” como um processo de libertação de sua condição de dominados. Ocultando essas diferenças sociológicas, a expressão acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes (Saviani, 2011, p. 414).

Com a ascensão de governos neoliberais, na década de 1990, em consequência do Consenso de Washington⁹⁶, “promovem-se nos diversos países

⁹⁶ Reuniram-se, em novembro de 1989, na capital dos EUA, “funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo *Institute for International Economics*, sob o título ‘*Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*’, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região” (Batista, 1995, p. 5). O Consenso de Washington, conforme Puello-Socarrás (2021, p. 44), com pressupostos de estabilização macroeconômica, tem como matriz a acumulação de capital baseada e liderada

reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo” (Saviani, 2011, p. 423). No início dessa década, conforme já expomos na introdução desta pesquisa, o Banco Mundial e a CEPAL desenvolveram recomendações que consideraram necessária a reforma do Estado, as quais sugeriam que este incentivasse e facilitasse as políticas sociais, em vez de promover diretamente as políticas sociais.

No Brasil, com o governo FHC, as políticas educacionais, particularmente, a formação e a capacitação de professores, estiveram em evidência diante da necessidade da instituição das políticas neoliberais, a fim de atender às novas demandas do mercado. Nesse cenário, tais políticas foram significativamente influenciadas pelas recomendações internacionais, a destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), em Jomtien, conforme tratamos na introdução desta tese.

Nesse período, com a elaboração de políticas direcionadas na busca pela qualidade e resultados, o SAEB, em 1995, foi regularizado e aperfeiçoado, assim ocorreu a inclusão do Brasil na avaliação internacional realizada sob responsabilidade da OCDE. Essa fato, para Luca (2023), como consequência, motivou que as políticas educacionais fossem elaboradas e modificadas pelas recomendações internacionais em decorrência dos dados obtidos pelas avaliações em larga escala.

No que se refere à Formação Continuada de Professores, Volsi (2016, p. 121) afirma que, em 19 de outubro de 1994, foi assinado o “Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação”. “[...] Era pauta de reivindicação das entidades a criação de um fundo destinado ao financiamento de todas as etapas da Educação Básica garantindo investimentos na formação inicial e continuada”, bem como melhorias nas condições de trabalho, dentre elas, o piso salarial, jornada integral, tempo incluído na carga horária de trabalho destinado à atividade de planejamento. Questões fundamentais para a valorização da docência.

No governo FHC, marcado pela efetivação das políticas neoliberais, ocorre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. A Formação Continuada de Professores está prevista na LDBEN (Brasil, 1996), assim

pele mercado, seus princípios para a atuação política, institucional e para as políticas públicas são: “desregulação, privatização, liberalização, descentralização, internacionalização e financeirização”.

como no atual PNE (Brasil, 2014). Volsi, Moreira e Godoy (2017) salientam que o contido na Lei é, de fato, uma conquista em decorrência de embates e enfrentamentos entre movimentos e fóruns da sociedade civil organizada, associações e entidades educacionais junto ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação. A LDBEN estabelece a formação exigida para o profissional da Educação Básica, bem como a formação inicial e continuada dos professores, expressa no Artigo 62-A, parágrafo único, incluído pela Lei nº 12.796, de 2013.

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996, grifo do documento).

Tal formação, de acordo com a legislação em questão, no Artigo 62, § 1º, incluído pela Lei nº 12.056, de 2009, deve ocorrer em regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios para promover a formação continuada e capacitação dos profissionais de magistério.

Compreendemos que a história revela que, no Brasil, a luta pelos direitos da classe trabalhadora, diante dos avanços e retrocessos, ocorreu de forma árdua e garantiu no texto Constitucional o direito à Educação, contudo não se encerra com a aprovação de leis. “Como detalhado no conjunto da legislação produzida nos anos 1990, é direito dos profissionais da educação e dever do Estado a oferta de formação continuada, que tem entre seus objetivos promover a valorização profissional” (Volsi, 2016, p. 134). A partir da Constituição de 1988 e da aprovação da nova LDBEN, seguiram-se a elaboração de projetos e as legislações afetas à temática. Destacamos alguns projetos sistematizados no Quadro 7.

Quadro 7 – Marcos legais e históricos para as políticas de Formação Continuada de Professores

	Encaminhamentos	Período
1	Criação de Programas de Capacitação docente, como: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), em Minas Gerais; o Programa de Educação Continuada (PEC), inicialmente na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, posteriormente, nas redes municipais paulistas; e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), do MEC.	Década de 1990

2	Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação: conferência nacional, acordo de educação para todos: compromisso com a qualidade e profissionalização do magistério.	1994
3	Implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) por meio de nova estratégia para a formação docente, pautada em competências: os Parâmetros Curriculares em Ação.	A partir de 1998
4	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.	2001
5	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. O documento, intitulado “Magistério da Educação Básica” priorizava a discussão sobre a valorização e formação dos professores.	2001
6	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 – institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	2002
7	MEC institui, por meio da Portaria Ministerial 1.403, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende: o Exame Nacional de Certificação de Professores; os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.	2003
8	Instituída como política para a formação de professores, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica ⁹⁷ tem como intuito relacionar a pesquisa e a produção acadêmica à formação dos educadores. Dessa ação, resultaram diversos cursos e materiais. Integram a Rede os Programas Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação; Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II); e Especialização em Educação Infantil.	2004
9	Primeira publicação dos documentos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2 e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Volumes 1 e 2, os quais anunciam sobre a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil.	2006
10	Substituição do Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Fundeb manteve em vigor as formas anteriormente previstas e também ofereceu respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço não titulados que exerçam funções nas redes públicas.	2007
11	A Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), organizada em Brasília, deliberou o estabelecimento de políticas e programas nacionais,	2008

⁹⁷ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores criada em 2003, inicialmente, objetivava atender à Formação Continuada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Por meio do Decreto nº 6.755, a Rede passou a definir e coordenar a atuação das secretarias do MEC, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com as Instituições de Ensino Superior e os sistemas de ensino. Assim, foi denominada a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (Castanheira, 2014).

	buscando organizar e desenvolver programas de formação continuada em regime de colaboração entre os entes federados.	
12	O Decreto n. 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com finalidade de organizar, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica.	2009
13	Aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Lei nº 13.005/2014. A estratégia 1.8 da Meta 1, indica “promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior”.	2014
14	Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	2015
15	Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	2016
16	Segunda publicação dos Parâmetros de Qualidade de Educação Infantil, que em uma das áreas de discussão sobre a “Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil” e trata sobre a Formação inicial e continuada dos Professores e profissionais.	2018
17	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	2019
18	Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).	2020

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para Gatti (2008), em geral, algumas iniciativas públicas de formação continuada no âmbito educacional adquiriram um caráter de programas compensatórios e não propriamente de aprofundamento em avanços do conhecimento. A exemplo, pode-se mencionar dois programas de Educação continuada, implementados na segunda metade dos anos de 1990, os quais citamos no item 1 do Quadro 7, o PROCAP e o PEC, ambas propostas financiadas pelo Banco Mundial.

A discussão sobre a Formação Continuada de Professores se faz presente na pauta mundial, que, segundo Gatti (2008), configura-se pela relação entre dois principais movimentos: pelas exigências advindas da reestruturação no mundo do trabalho e pela constatação pelos sistemas de governo do desempenho escolar em nível nacional. Para a autora, há uma contradição e impasse, sendo que as políticas se firmam na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes para atender a essas imposições, sob recomendações de documentos internacionais⁹⁸.

Oliveira, Souza e Perucci (2018) discorrem que o MEC desenvolveu alguns projetos e programas para a Formação Continuada de Professores por meio da Educação a Distância (EaD), por exemplo, o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), curso de nível médio, com habilitação em Magistério na modalidade de ensino a distância, direcionado para professores sem a titulação mínima legalmente exigida. O PROFORMAÇÃO atendeu até 2006 por volta de 50.000 docentes nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste (Gatti, 2008).

Também destacamos, durante o primeiro e segundo mandatos do governo Lula (2003-2011), o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, item 7 do Quadro 7. O Artigo 1º anuncia no Inciso II sobre programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados, e o seu Inciso III prevê a criação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

⁹⁸ Gatti (2008, p. 62) menciona alguns documentos, como do “Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL); e, como marcos amplos, a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2000). Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso”.

Shiroma e Schneider (2008, p. 43) explicam que a OIT foi uma das primeiras Organizações a implementar um sistema de certificação profissional na América do Sul, o que ocorreu na década de 1970. No Brasil, a criação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, pelo MEC, instituiria o “Provão do Professor”, a fim de avaliar as “competências, conhecimentos e habilidades dos atuais e futuros professores, servindo de instrumento para promover parâmetros de formação e mérito profissionais”. Tal tema enfrentou crítica e resistência, particularmente, por professores e entidades como a ANFOPE, de modo com que a proposta instituída pela Portaria nº 1.403 não fosse concretizada. Sobre o referido Sistema, as autoras asseveram que:

[...] é uma medida anunciada para melhorar a qualidade do ensino, mas, contraditoriamente, pode produzir o seu oposto, na medida em que instaura insegurança, competição entre os professores e entre as escolas, instabilidade, segmentação dos docentes, ranqueamento, avaliação meritocrática, divisão da categoria, dificuldade de organização de movimentos de resistência e desarticulação de sindicatos e de ações coletivas de associações de classe (Shiroma; Schneider, 2008, p. 46).

Essas propostas relacionadas ao setor produtivo e à formação docente, como a certificação de competências, em nossa análise e em concordância com Shiroma e Schneider (2008), sobretudo recomendadas pelas OOS, certamente, desenvolvem a função de reprodução da sociedade capitalista. Ao contrário, nossa defesa se pauta em cursos e programas de Formação Continuada de Professores que se constituam em uma perspectiva teórica e científica da práxis e na dimensão política da formação do professor.

Em 2004, o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. As Instituições de Ensino Superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com o intuito de contribuir para a melhoria da formação de professores da Educação Básica.

A CAPES lança em 2009 o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com o objetivo de contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de Educação Básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam,

nas Instituições de Superior. Luca (2013) explica que, em consequência do Programa, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores passa a se chamar Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, a ter alguns programas que a integram: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil (criada em 2010).

De acordo com o Quadro 4, apresentado na introdução desta tese, o PNE (2014-2024) também se configura um documento relevante para nossa análise no que se refere à Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, o qual anuncia na Meta 16 as seguintes estratégias:

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica **formação continuada** em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

16.1) **realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;**

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

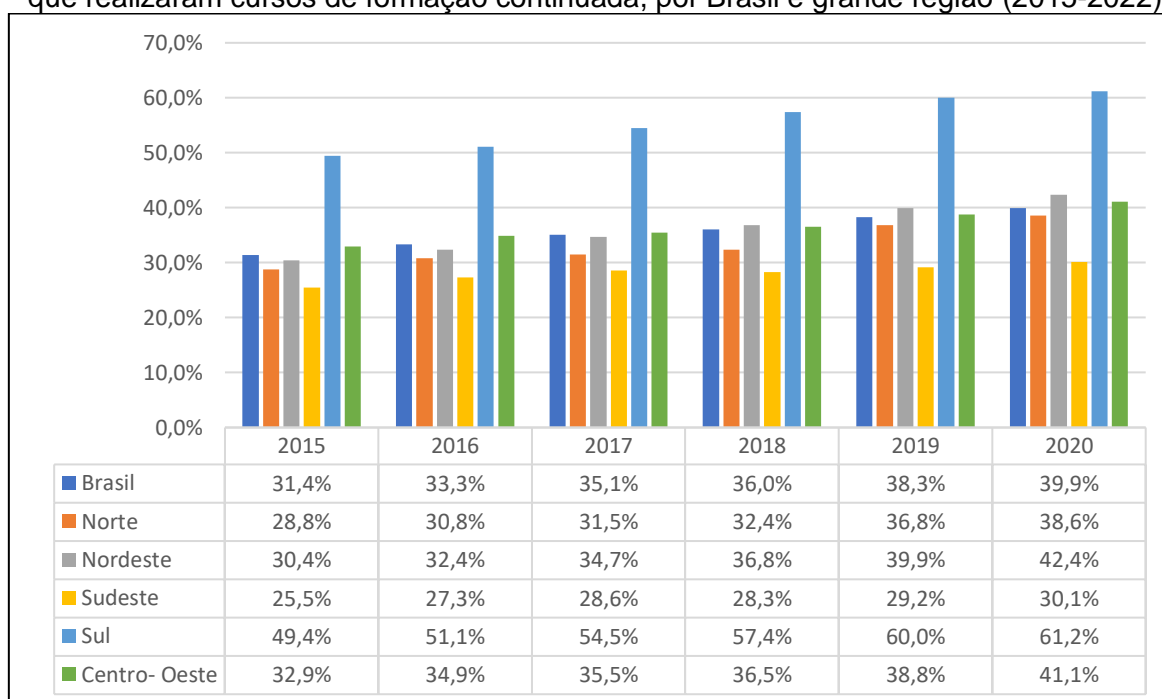
16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (Brasil, 2014, grifos nossos).

Para a Formação Continuada de Professores na Educação Básica, que compreende a Etapa da Educação Infantil, a referida Meta objetiva garanti-la a todos os profissionais. No Gráfico 5, de acordo com o Painel de Monitoramento do PNE (2014-2024), indica-se o percentual de professores que realizam cursos de Formação Continuada no Brasil, entre 2015 e 2022.

Observamos que, no Brasil, a média de professores que realizam cursos de Formação Continuada, em 2015, foi 31,4% e, em 2020, não houve aumento significativo desse percentual, sendo 39,9%. A região com menor índice foi a região Norte, com 28,8%, em 2015, e 38,6%, em 2020. A região com maior índice foi a Sul, com 49,4%, em 2015, e 61,2%, em 2020.

Gráfico 5 – Indicador Meta 16 – PNE: Percentual de professores da Educação Básica que realizaram cursos de formação continuada, por Brasil e grande região (2015-2022)



Fonte: elaborado pela DIRED/INEP com base em dados do Censo da Educação Básica/INEP (2013-2022). Dados adaptados pela autora (2024).

Oliveira (2014, p. 456), ao tratar da formação e valorização dos professores, esclarece que as ameaças à condição profissional docente são de várias ordens, pois tanto se consolidam “em um processo mais complexo que envolve outras profissões quanto emanam de especificidades próprias do campo educativo e de determinações políticas que podem variar conforme as conjunturas nacionais a que estão submetidos”.

Dessa forma, os profissionais da educação estariam a sofrer processos de desprofissionalização por diversos fatores, desde a padronização dos meios de trabalho e introdução de tecnologias e plataformas educativas em larga escala nas escolas até a deslegitimação de seus conhecimentos específicos resultantes dos efeitos produzidos pelas avaliações externas, que evidenciam os resultados a relacionar o baixo rendimento dos alunos com o desempenho profissional docente (Oliveira, 2014).

Tais processos refletem diretamente na formação docente, particularmente, a formação continuada, fato que converte a formação docente em um campo de disputa, como podemos observar nas estratégias sobre a formação contidas na meta 16, do PNE. A exemplo, Oliveira (2014) afirma que a desigualdade de oportunidades perpassa pelo exercício da profissão e se refere às questões de estruturas dos sistemas educativos, como a coexistência da escolarização em massa com a miséria e a exclusão.

Na subseção posterior, analisamos os documentos publicados afetos à Formação Continuada de Professores na Educação Infantil no período compreendido de 2015 a 2020, no Brasil.

3.2 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2015-2020)

Dentre os documentos orientadores publicados no período do nosso recorte temporal (2015-2020), no Brasil, mencionamos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2018b), item 9 do Quadro 7, que, no Princípio 2.2, trata da formação inicial e continuada dos professores e profissionais, expressa como exigência legal e como garantia de contínuo aperfeiçoamento e qualificação, a ser necessário, sob responsabilidade do Gestor da Secretaria Municipal, em regime de colaboração com o Gestor da Secretaria Estadual:

2.2.4. promover encontros de formação continuada dos Gestores e Profissionais da Educação Infantil, sequenciados e definidos em calendário escolar;

2.2.5. oferecer aos Gestores, Professores e profissionais das Instituições de Educação Infantil formação continuada, presencial, semipresencial ou à distância, com rotina frequente de encontros presenciais, na instituição educacional ou entre instituições, preferencialmente no formato de oficinas, em que as práticas de trocas de experiências entre os pares sejam valorizadas;

[...]

2.2.9. incluir nos programas de formação de Gestores, Professores e profissionais de Educação Infantil práticas de implementação dos Parâmetros de Qualidade, fortalecendo a identificação coletiva dos problemas e desafios para o avanço na qualidade da dessa etapa;

2.2.10. **contratar, quando necessário, especialistas e assessorias para atuar na formação continuada de Professores e profissionais da Educação Infantil e criar parcerias com outras organizações para garantir a formação adequada e continuada dos Professores;**

2.2.11. criar estratégias de reconhecimento dos profissionais de referência da rede, convidando-os para coordenar processos de formação continuada dos profissionais, **criando um conjunto de profissionais formadores dentro da própria Rede;**

2.2.12. oferecer formação continuada aos Gestores, Professores e profissionais de Educação Infantil sobre práticas de priorização das crianças e suas famílias e encaminhamento aos diferentes entes da Rede de Proteção Social, quando necessário, em articulação com outras Políticas Públicas;

[...]

2.2.14. criar espaços para formação continuada de Professores e profissionais de apoio, dentro e fora do próprio espaço físico da Instituição, sobre a BNCC e o currículo da Rede, com vistas ao planejamento de práticas pedagógicas que garantam os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento;

2.2.15. participar de fóruns de formação continuada e de organizações e redes de apoio à Educação Infantil (Brasil, 2018b, p. 35-36, grifos nossos).

Faz-se relevante, a considerar nosso recorte temporal, discorrer sobre o contexto de crise econômica e política, nesse período no Brasil, marcado por significativas alterações oriundas, fundamentalmente, da fase do capital internacional, que demonstra seus indícios por meio da crise amplamente avançada, como afirma Mészáros (2011). Os motivos impetuosos da crise atual, conforme sintetiza Antunes (2017b), advêm desde a crise de 2008⁹⁹, que,

⁹⁹ Para Tonelo (2020, p. 25, grifos nossos), a crise de 2008 “teve um primeiro período intenso, marcadamente recessivo na economia mundial e nas potências, e um segundo momento em que os impactos da crise se manifestaram de outras formas, com distintas iniciativas do capital diante da crise, em especial o deslocamento da crise (o centro de seus efeitos) para países avançados mais débeis, países emergentes e o Sul do mundo – com um **conjunto de planos de austeridade, ajustes fiscais, reformas (trabalhistas, previdenciárias), subordinação por meio da dívida pública etc.** Mas essas ações resultaram em reveses e contrapartidas, com o aumento de conflitos, no movimento operário, na juventude ou em movimentos sociais [...] ou consequências geopolíticas

inicialmente, atingiu os países capitalistas centrais, como os Estados Unidos, Japão e alguns países europeus, e, posteriormente, chegou ao Sul, às periferias e seus países intermediários, a alcançar o Brasil com intensidade no final de 2014 e início de 2015, de modo a evidenciar o questionamento do governo petista da conciliação e do neodesenvolvimentismo, a fim de garantir a expansão da classe dominante.

No Brasil, Moreira e Souza (2019) afirmam que vivenciamos um processo de ruptura da institucionalidade democrática, advindo de um longo movimento histórico de reações sórdidas às políticas desenvolvidas pelos governos neodesenvolvimentistas e se consolidaram por meio de diferentes frentes, a exemplo: o golpe jurídico-midiático-parlamentar da presidenta Dilma Rousseff (2016). Na política brasileira, o ano de 2013 foi marcado por um rompimento da base de sustentação do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) no Congresso Nacional, do Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o afastamento gradativo de parlamentares do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) da base governista.

Esse contexto se evidenciou em fins de 2014 e início de 2015. Os estranhamentos e delineamentos foram a ocasionar um processo de aceitação dos partidos da base aliada pela direita ideológica neoliberal, que lideravam a Operação Lava Jato e a mídia. Após o golpe jurídico-midiático-parlamentar, protestos com disseminação de comportamentos fascistas, protofascistas, racistas e moralistas se espalharam pelas ruas do país. Uma ampla polarização partidária se estabeleceu, além das manifestações favoráveis à intervenção militar. Em geral, muitas das ações e manifestações foram conduzidas pelo Movimento Brasil Livre (MBL), financiado pelos irmãos Charles e David Koch, do setor petroquímico estadunidense; e a grande mídia financiada por organizações dos EUA (Freitas, 2018; Moreira; Souza, 2019). Alves (2017, p. 139), na mesma perspectiva de análise, sustenta que, na história do golpe de 2016,

[...] operam, de modo intenso, interna e externamente, forças econômicas, político-ideológicas e geopolíticas ocultas – e algumas delas, não tão ocultas assim – que coordenam os interesses estratégicos do Departamento de Estado norte-americano, o polo hegemônico do Império neoliberal, com

(na relação entre Estados), [...] de disputa pela proeminência tecnológica entre Estados Unidos e China, e a guerra comercial".

elementos (partidos, movimentos sociais, *think tanks* e meios de comunicação de massa) da oposição neoliberal, reacionária e oligárquica brasileira (a direita fisiológica e ideológica que ocupou com o impeachment da Dilma, o governo Temer).

O autor reafirma que o golpe jurídico-midiático-parlamentar¹⁰⁰ ocorreu no contexto de crise do capitalismo global e explica que, ao considerarmos “crise do capitalismo neoliberal”, não se anuncia a impossibilidade de reprodução da ordem burguesa mundial. “[...] Muitas as vezes, a ideia de ‘crise’ remete a noção de estagnação e queda. Mas, pelo contrário, as ‘crises’ do capitalismo histórico possuem uma função histórica crucial” (Alves, 2017, p. 139), ou seja, tratam, além dos riscos de rupturas sociais e políticas, de oportunidade de reestruturação do sistema do capital, a compor, assim, uma forma social da qual desenvolverá suas contradições expostas no século XXI. Alves (2017, p. 140, grifos nossos) reitera:

A nova dinâmica capitalista constituiu o espaço-tempo do capital global como dimensão da produção (e reprodução) do capital fictício que, na medida em que se tornou um sistema político-institucional e cultural da civilização do capital, enraizado no Estado capitalista no sentido ampliado, constrangeu como sistema-mundo, as unidades intranacionais e regionais a **implementarem políticas neoliberais capazes de propiciarem materialidade efetiva à superexploração da força de trabalho nos Estados-Nação e à valorização fictícia do valor no plano dos mercados financeiros globais**. É esta nova territorialidade do capital global predominantemente financeirizado que corroe a materialidade das políticas keynesianas, lastro do Estado de bem-estar social que caracterizou os anos dourados do capitalismo organizado do pós-guerra.

A crise financeira de 2008, a chamada Grande Recessão, de acordo com Tonelo (2021, p. 14), marca uma inflexão histórica com “o começo do fim” da configuração neoliberal e “globalizante” do capital, tal como se representou nos anos 1990 e parte da década de 2000. Esta se procedeu no processo de criação da bolha imobiliária, que comporta dois elementos principais: a expansão sem precedentes de financiamentos imobiliários, empréstimos conhecidos como

¹⁰⁰ Utilizaremos, nesta tese, o termo “golpe jurídico-midiático-parlamentar”, conforme Saviani (2020), que foi desencadeado em 17 de abril na Câmara dos Deputados e consumado no Senado, em 31 de agosto de 2016.

subprimes; e securitização¹⁰¹ dos ativos (transformação de dívidas em títulos de créditos negociáveis) e de seguros. O período entre 2007 e 2009 foi marcado pela irrequietude na economia mundial quanto pelos efeitos mais expressivos do *crash*, com a quebra de Lehman Brothers¹⁰², em setembro de 2008. No que se refere à queda econômica, o autor adverte:

Essa síntese dos dados é contundente para expressar o impacto econômico: queda de 8% nas economias da OCDE, 13% na produção industrial e 20% no comércio mundial (abaixo dos picos anteriores), o que representa uma retração enorme. [...] Ocorre que, nesse período, a queda não é o único fator a ser considerado: **as iniciativas dos governos no sentido de salvar os bancos e as empresas também são o tom**, afinal, o volume empregado em políticas de relaxamento financeiro e injeção de liquidez nos bancos e empresas é quase incomensurável (Tonelo, 2021, p. 31, grifos nossos).

A partir de 2010, anunciam-se os planos de austeridade, que representam, em geral, um novo momento da crise econômica, marcado por uma política de dificuldade dos governos, a suspender, significativamente, os direitos sociais e a aumentar a exploração dos trabalhadores. Com as medidas para sustentar os bancos e empresas por parte dos governos, as dívidas públicas aumentaram, isto é, ocorreu a conversão das dívidas privadas em dívidas públicas. Esse neoliberalismo que reduziu a capacidade de consumo da sociedade diminuiu os salários e retirou direitos (Tonelo, 2021).

Dentre as condições impostas pela crise, que indicam para os aspectos de transformação na forma de acumulação flexível capitalista, estão: a questão econômica, a considerar as mudanças na legislação trabalhista, a ampliar as formas de precarização; o fenômeno da imigração (especialmente pós-2015) e a incorporação e exploração de sua força de trabalho; e a inserção de novas

¹⁰¹ Desenvolve-se o processo que permite aos bancos transformarem esses empréstimos imobiliários, em especial aqueles de alto risco de inadimplência ou *subprimes*, em pacotes vendáveis, chamados de *securities*. A securitização é uma forma de agrupar diferentes rentabilidades e riscos de convertê-las em títulos padronizados e negociáveis no mercado (Tonelo, 2020). Originalmente, de acordo com Duménil e Lévy (2014), o termo “securitização” foi criado para caracterizar a transformação de empréstimos em títulos, processo que possibilitava a venda dos empréstimos a investidores pelos responsáveis dos empréstimos.

¹⁰² Em 15 de setembro de 2008, Lehman Brothers, na época o quarto maior banco de investimentos dos Estados Unidos, anunciou sua quebra.

tecnologias, com a Indústria 4.0 e as economias de plataforma – uberização do trabalho (Tonelo, 2020).

Puello-Socarrás (2021) caracteriza o capitalismo do século XXI sob a designação: novo neoliberalismo, o qual define como projeto político de classe inserido no contexto do capital com o objetivo transnacional, que se expressa em políticas econômicas na perspectiva de reproduzir a lógica mercantil de maneira mundializada. Dentre essa nova fase neoliberal, o autor considera essencial três elementos analíticos: 1) o tipo de Estado: Estado Punitivo e Empreendedor de Trabalho (EPET); 2) os modos de Governo e Organizacional – governança e pós-nova gestão público-privada; e 3) a ação institucional regulatória.

Diante da crise e do golpe jurídico-midiático-parlamentar no Brasil, diversas reformas e medidas, a partir de 2015, foram instituídas, as quais seguem os direcionamentos do plano de ajuste estrutural que está a propiciar um desmonte do Estado na área social, inclusive, na Educação pública. O projeto político do novo neoliberalismo, para Puello-Socarrás (2021, p. 43), instrumentaliza-se por meio de diferentes “trajetos conjunturais constituídos por programas de políticas públicas”. Moreira e Souza (2019) elencaram um conjunto de medidas para a Educação Pública, dentre as quais elegemos algumas no Quadro 8.

Quadro 8 – Conjunto de algumas medidas instituídas na Educação Pública (2015 a 2020)

Medidas instituídas na Educação Pública		Período
1	Projetos de leis em tramitação da Escola Sem Partido – PL 867/2015 – Câmara dos Deputados e PL 193/2016 – Senado. Em 27 estados brasileiros, 25 tem projeto de lei em assembleias legislativas dos estados e 124 projetos nos municípios.	2015-2016
2	Extinção de Ministérios voltados para a luta dos Movimentos Sociais por meio da MP 726/2016, em 12 de maio.	2016
3	Criação de Programas assistencialistas – Decreto nº 8.869 de 05 de outubro de 2016, institui o Programa Criança Feliz.	
4	A Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, estabeleceu o Novo Regime Fiscal - NRF no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, o qual vigorará por vinte exercícios financeiros.	
5	Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016, revoga a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, e dá outras providências, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), assim como revoga a normatização para a constituição da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI).	

6	A reforma e reestruturação curricular gerida pela BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental.	2017
7	Reforma Trabalhista, Lei 13.467/2017, de julho de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.	
8	Conveniamento na Educação Infantil pública: venda de vagas das creches públicas para o setor privado e organizações sociais.	
9	Desprofissionalização do professor nos sistemas de ensino: contratações de professores não qualificados, sem carteira e com diversas facetas: monitores, assistentes, tutores, cuidadores, voluntários, auxiliares, mãe crecheiras, uberização docente, assistente de alfabetização – por meio do Programa Mais Alfabetização (Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018).	2018
10	Medidas adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) desencadeou a destruição do Fórum Nacional de Educação – que, dentre suas competências legais, está a coordenação da Conferência Nacional de Educação de 2018.	
11	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	2019
12	Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).	2020

Fonte: Moreira e Souza (2019, p. 35-37). Adaptação da autora (2024).

No que se refere à Formação Continuada de Professores, incluímos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a consolidação da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, a qual analisaremos a seguir.

3.2.1 Legislação educacional brasileira: uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

Compreendemos que as Políticas para a Formação Continuada de professores, em especial no período de 2015 a 2020, efetivadas no Brasil, constituem-se em representações históricas, a expressar aspectos ideológicos oriundos do contexto de mundialização da economia, sobretudo na fase de vigência da acumulação financeirizada e flexível, conforme analisamos. Diante do processo de reestruturação produtiva do capital informacional-digital, a lógica do neoliberalismo reafirma a necessidade de reformas, os conhecidos ajustes estruturais.

Volsi, Moreira e Godoy (2017) afirmam que o processo de mercantilização da Educação se instituiu no Brasil a partir da reforma do Estado como uma proposta alternativa eficiente de liberar a economia para uma nova fase de crescimento econômico. O Estado se configurou como Estado mínimo para a área social, sendo suas ações substituídas pela atuação do setor privado – o chamado terceiro setor da economia. Na Educação, as reformas e formação dos professores têm se amparado em processos flexíveis.

Nesse sentido, analisamos o processo de instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em especial, para a Formação Continuada na Educação Básica. As DCNs foram decorrentes do Plano Nacional de Educação de 2001, que estabeleceu como objetivos e metas ofertadas aos profissionais da Educação diretrizes curriculares para os cursos superiores. Assim, o Conselho Nacional de Educação elaborou a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que determinava as DCNs para a formação de professores na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Foram discutidas críticas aos fundamentos dessa política, dentre elas, Felipe (2020, p. 1) destaca, no tocante à desprofissionalização:

1) legitimação dos institutos superiores de educação como locus preferencial da formação, em detrimento das universidades; 2) simetria invertida, ou seja, coerência entre a formação e a atuação profissional esperada, o que remete à superficialização da formação e 3) competências como “fio condutor” do currículo e da avaliação, pelas quais se busca alinhar os conhecimentos e as práticas profissionais dos professores a padrões externamente estabelecidos.

Conforme Dourado (2015), as conjunturas políticas definem as condições de possibilidade de disputa de projetos e elaborações das legislações¹⁰³. Assim, transcorrida mais de uma década da aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2002¹⁰⁴, o Ministério da Educação encaminhou ao CNE a proposta de definição de novas diretrizes para a formação de professores, aprovada em julho de 2015 – Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Destacamos que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 define, no Artigo 3º, que a “a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades [...]” (Brasil, 2015a). O Artigo 17, que trata especificamente da Formação Continuada, a descreve pela oferta de atividades formativas e cursos, sendo de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. No § 1º, define que a formação continuada compreende:

- I. atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II. atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III. atividades ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

¹⁰³ Dourado (2015) ressalta o papel assumido pela Comissão Bicameral como protagonista desse processo, ao realizar inúmeras reuniões de trabalho, atividades, estudos, produção e discussão de textos desenvolvidos pelos membros da Comissão (Alves, 2013, 2014; Dourado, 2013, 2014; Gomes, 2013; Lima, 2013; Sander, 2013; Tuttmann, 2013). Esses textos e os estudos e pesquisas desenvolvidos (Dourado, 2009; Sheibe, 2009; Bordas, 2009; Damies, 2012), a partir de demanda da Comissão Bicameral de Formação de Professores, no âmbito do Projeto CNE/UNESCO “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”, constituíram subsídios para o delineamento da referida proposta de Diretrizes, à medida que propiciaram elementos analíticos e propositivos substantivos concernentes à necessidade de consolidação das normas e diretrizes, análises dos cursos de licenciatura – inclusive a Pedagogia – e avaliação de sua efetivação, bem como por sinalizações e proposições sobre as dinâmicas formativas, princípios, perfil, núcleos de estudos e eixos de formação, dentre outros.

¹⁰⁴ Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

IV. cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V. cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI. cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII. cursos de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (Brasil, 2015a).

As DCNs anunciam a possibilidade de formação por meio dos Centros de Formação de estados e municípios e de instituições educativas de Educação Básica, as quais devem atender às políticas públicas de Educação, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a expressar uma organicidade entre seu Plano Institucional, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) (Brasil, 2015a).

Dourado (2015) salienta que as referidas DCNs enfatizam a necessidade de articulação entre a Educação Básica e Superior, assim como a institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Dentre as legislações brasileiras para a Formação Continuada de Professores, citamos o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Em 2017, com a aprovação da BNCC, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação acentuaram o discurso quanto à revisão das DCNs. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica (BNC-Formação)¹⁰⁵, tem como proposta o alinhamento com a BNCC e a necessidade de a formação docente seguir os princípios das competências gerais do documento, conforme também estabelecido pela LDBEN, no Artigo 62, parágrafo 8º: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

A Resolução expõe que as competências a serem desenvolvidas pelo docente são fundamentais para a aprendizagem significativa dos estudantes e para o desenvolvimento de competências complexas. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 dispõe, no Artigo 4º, sobre as competências específicas na ação do professor, sendo:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

§ 1º As **competências** específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As **competências** específicas da **dimensão da prática** profissional compõem-se pelas seguintes ações:

¹⁰⁵ No período de desenvolvimento desta tese, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) foi alterada pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). A Resolução atualiza outros regulamentos, de 2019 e de 2015, bem como estabelece, dentre outros pontos, que cursos de licenciatura terão, no mínimo, duração de quatro anos, com 3.200 horas de carga horária — das quais, ao menos metade (1.600 horas) deve ser realizada de forma presencial. A resolução traz, ainda, normativas para cursos de segunda licenciatura e para cursos de formação pedagógica voltados a graduados não licenciados (destinados à formação de bacharéis e tecnólogos que desejem atuar como professores nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional em nível médio). Nos dois casos, os cursos ainda devem seguir a proporção de, no mínimo, 50% das atividades realizadas de forma presencial. Também cabe destacar que esta menciona a formação continuada, ao anunciar o apoio à integração entre formação inicial e a formação continuada dos professores das instituições de Educação Básica; e, no Artigo 3º, Inciso III – “formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos” (Brasil, 2024).

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - **conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.**

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - **engajar-se**, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019b, grifos nossos).

Nas DCNs (2019), diferentemente da anterior, menciona-se a formação continuada apenas no Artigo 6º sobre “A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC”, nos incisos grifados:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem

como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019b, grifos nossos).

Destacamos quatro aspectos do referido Artigo: 1) a formação do professor está vinculada diretamente à qualidade da Educação, e isso pode gerar a concepção de que, se falta qualidade, é porque falta professor com formação adequada; 2) ideia de desenvolvimento e redução das desigualdades; 3) saberes é o mesmo que ‘conhecimento?’; 4) direito fundamental do docente à liberdade de ensinar acometido pelo Movimento Escola sem Partido.

Em nossa análise, mesmo que as DCNs em discussão retomem a articulação entre formação inicial e continuada, acentua-se que a Formação Continuada deve se integrar ao cotidiano da instituição educativa, a valorizar os diferentes saberes e experiências docentes, certamente, com amparo no desenvolvimento de competências e habilidades, ao expressar o retrocesso nas políticas de formação.

No ano seguinte, foi sancionado o Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020, ao postular sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada); posteriormente, foi aprovada uma nova Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), a qual tem como referência a BNCC e a BNC-Formação¹⁰⁶, instituída pela Resolução anterior. O Artigo 3º apresenta:

¹⁰⁶ A BNC-Formação Continuada é um documento de caráter normativo, instituído pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, que tem por objetivo dispor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - **prática profissional**; e

III - **engajamento profissional**

Parágrafo único. **Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019** - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o **desenvolvimento de competências complexas**, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (Brasil, 2020a, p. 2, grifos nossos).

Tais competências, propostas pelos documentos citados, possibilitam-nos a refletir sobre o contexto de disputas e interesses a influenciar o âmbito da formação de professores. Os estudos de Reginaldo Moraes (2001), vale frisar, demonstram o quanto se tem negado a formação consistente, capaz de instrumentalizar a ação docente para compreender e superar a realidade imediata, na maioria das vezes tomada por situações de miséria subjetiva e material.

A nova Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, retrata a função do professor no Capítulo II – Da Política da Formação Continuada de Professores, conforme o Artigo 4º:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de **competências**, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020a, p. 2, grifos nossos).

Duarte (2000, p. 56) defende que as expressões contidas nos documentos, sobretudo no que faz referência ao lema “aprender a aprender”, desempenham uma relevante função “na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna

vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque no discurso político-econômico neoliberal [...]”.

Nesse sentido, elencamos algumas das categorias políticas, presentes nos referidos documentos, sendo: 1) **competências**; 2) **engajamento**; e 3) **práticas**, para a análise que realizaremos na quarta seção, por meio do cotejamento entre os documentos internacionais da OCDE, a fim de demonstrar o recuo da teoria e o vínculo no mercado e nas novas demandas da Indústria 4.0.

No atual contexto, podemos considerar os retrocessos, pois há uma ruptura com os direitos anteriormente conquistados, especialmente no que diz respeito às Diretrizes para a Formação Continuada de Professores, a ter a alternância e descontinuidade das políticas afetas à formação, em geral, configurada pelos ciclos políticos-eleitorais, a fim de manter a ordem capitalista vigente.

Cabe destacar que, no período de 2015-2020, nosso recorte temporal, imerso ao contexto de crise do capital, as mudanças e a reestruturação no mundo do trabalho tiveram suas expressões no Brasil, por meio das políticas públicas, particularmente, educacionais. Um dos aspectos fundamentais dessa inflexão, para Tonelo (2021), expressa-se no âmbito geopolítico, já que 2016 marca os limites da forma de hegemonia por meio dos Organismos e acordos internacionais (ONU, OMC, OTAN, FMI, BM e OCDE), com “livre comércio e globalização”, e institui uma fase com uma hegemonia mais agressiva¹⁰⁷ e processos de luta de classes mais acirrados.

Nesse contexto, Maria Célia Moraes (2001; 2003) afirma que, continuamente, as ofertas de Formação de Professores, seja inicial, seja continuada, têm realizado iniciativas, em geral, caracterizadas pelo “recuo da teoria”, pela fragmentação e desvalorização dos fundamentos flexíveis, com embasamento em conhecimentos superficiais centrados no cotidiano:

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

¹⁰⁷ A exemplo, destaca-se a situação internacional na disputa pela proeminência tecnológica e guerra comercial entre os Estados Unidos e China (Tonelo, 2021).

é apenas epistemológico, mas também ético e político (Moraes, 2003, p. 157).

No Brasil, como mostramos no início da seção, retornou à proposta neoliberal a partir do golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, fato que intensificou o estabelecimento da reforma empresarial na Educação, que propõe garantir o domínio de competências e habilidades básicas essenciais para o desempenho econômico pautado em novas tecnologias e processos de trabalho. O intuito é a retirada da Educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de Estado e de sociedade (Freitas, 2018).

Tal processo, sobretudo de precarização, de igual forma, inclui os profissionais da Educação e sua formação, por meio da inserção de concepções e formas de gestão privadas nas redes públicas. A exemplo, salienta-se o controle da gestão via privatização, por intermédio da terceirização, a se somar com o controle do processo pedagógico, em especial, por meio da BNCC, de modo a incluir: “a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas” (Freitas, 2018, p. 104).

Assim, seguimos com nossa indagação: qual professor se pretende formar? Ainda, quais são os impactos dessas políticas para o docente? De acordo com Freitas (2018), o contexto atual é marcado por programas de flexibilização da formação e de desqualificação, tanto na formação quando no exercício profissional, cuja desvalorização é apresentada aos professores pelo seu contrário, isto é, como se fosse valorização. A lógica pautada no mercado é expressa pela necessidade de se motivar os docentes a trabalhar mais, inseridos em um cenário competitivo e de resultados.

Freitas (2018) assevera que a reforma empresarial da Educação, no contexto atual, permite o alinhamento da Educação às necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela OCDE e agências internacionais, com o propósito de inserção das relações produtivas nacionais na lógica das relações internacionais, o que exige atender às imposições da Revolução 4.0 e as reformas requeridas, como analisamos na próxima seção.

4 RECOMENDAÇÕES DA OCDE PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Figura 3 – Candido Portinari. Guerra. Óleo sobre madeira compensada. 1.400 x 1.058 cm. 1952-1956. Organização das Nações Unidas, Nova York, EUA



Fonte: <http://www.portinari.org.br/img/sections/collection/artwork/2000/3799.jpg>. Acesso em: 5 jul. 2024.

Figura 4 – Candido Portinari. Paz. Óleo sobre madeira compensada. 1.400 x 1.058 cm. 1952-1956. Organização das Nações Unidas, Nova York, EUA



Fonte: <http://www.portinari.org.br/img/sections/collection/artwork/2000/3798.jpg>. Acesso em: 5 jul. 2024.

[Conhecimento dos homens]

O Sr. Keuner tinha pouco conhecimento dos homens. Ele dizia: “Conhecimento dos homens só é necessário quando há exploração. *Pensar significa transformar*. Quando penso em alguém eu o transformo, quase me parece que ele não é absolutamente como é, mas que passou a ser assim quando comecei a pensar sobre ele” (Brecht, 2006, p. 70, grifos do autor).

Nesta seção, analisamos as recomendações políticas propaladas em documentos produzidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a fim de estabelecer relações com as políticas destinadas à Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, no Brasil, com vistas a compreender o caráter ideológico expresso em seus documentos e suas implicações para as políticas educacionais e para a estruturação da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil.

Partimos da mesma compreensão proferida por Teodoro (2011) de que as relações entre capital e Educação se estabelecem, sobretudo a ter como referência os projetos estatísticos internacionais e, em particular, o projeto *Indicators of Educational Systems* (Indicadores dos Sistemas Educativos – INES), do *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) da OCDE, em que a escolha de indicadores constitui a questão principal para a fixação de uma agenda global para a Educação, a influenciar diretamente nas políticas educacionais. Nas palavras do autor:

[...]. Em vez de um Estado fraco e quase ausente, o que se constrói é um Estado fortemente interventivo, não por meio de instituições sujeitas ao escrutínio democrático dos cidadãos, mas de organizações (nacionais ou transnacionais) onde as elites e os peritos dominam - os bancos centrais, as instituições reguladoras, a Organização Mundial do Comércio - e impõem os interesses dos poderosos (Teodoro, 2011, p. 66).

Nesse contexto, os teóricos neoliberais buscam novas formas de regulação política. Essa nova forma de regulação se tornou base política do neoliberalismo. Para Saura *et al.* (2024), faz-se necessário analisar a materialização do Estado como relação social por meio da governança, por exemplo, a relação entre público e privado, que pode ser compreendida como forças sociais em disputa sustentadas por determinações ideológicas que se constituem nas mudanças econômicas mais

amplas. Os autores em questão afirmam que a crise econômica de 2008, a qual tratamos anteriormente, é um período que pode fornecer elementos para pensarmos as bases da atual expansão da governança do Estado como relação social na fase informacional-digital.

Para compreendermos o significado político de governança no contexto neoliberal, é necessário se atentar não somente ao que se diz, mas igualmente ao que se silencia. Nessa perspectiva, remetemo-nos à epígrafe desta seção, a qual nos revela que a análise sobre determinado fenômeno nos faz refletir para além da aparência e buscar a essência, como explica Kosik (2002). Compreender o discurso implícito nas recomendações da OCDE é essencial, assim como buscar os interesses que sustentam a elaboração dos documentos e suas implicações para as políticas educacionais.

“*Pensar significa transformar*” (Brecht, 2006, p. 70, grifos do autor). A escolha da epígrafe para esta seção implica buscar perceber o implícito nas políticas recomendadas pela OCDE, e as “transformar”, nas palavras do dramaturgo, para analisarmos que estas não parecem ser como se apresentam. Tais recomendações, sobretudo para o Brasil, estão relacionadas e inseridas com o contexto mundializado do capital, a definir os direcionamentos das políticas e ações demandadas mundialmente, como discutimos a seguir.

Cabe ressaltar, também, a seleção dos dois painéis, Guerra e Paz, para a abertura desta seção, os quais foram compostos para a sede da ONU em Nova York (EUA). Foram pintados no Brasil, por Portinari, que, apesar do convite intermediado pelo chanceler João Neves Fontoura¹⁰⁸, o artista não conseguiu a aprovação do seu visto de entrada nos EUA para comparecer à inauguração dos

¹⁰⁸ O chanceler João Neves Fontoura era diplomado pela Faculdade de Direito de Porto Alegre (1909). Iniciou a carreira política ao assumir o cargo de intendente em Cachoeira do Sul, após a renúncia de seu pai (1910). Eleito para a Assembleia de Representantes do Rio Grande do Sul (1921), em 1928, era vice-presidente estadual. Assumiu o mandato de deputado federal pelo Rio Grande do Sul (1928), sendo dois anos depois reeleito. Em 1940, iniciou seus contatos com o meio diplomático, quando foi nomeado membro da delegação brasileira à II Reunião de Ministros das Relações Exteriores Americanas, em Havana. Embaixador em Lisboa (1943), aí permaneceu até o fim do Estado Novo. Foi ministro das Relações Exteriores no governo Dutra de janeiro a outubro de 1946. Como chanceler, participou da Conferência de Paz das 21 Nações em Paris. Em 1951, foi convidado por Getúlio Vargas para, de novo, assumir o Ministério. Durante sua gestão, formou-se a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, que visava a aumentar os investimentos norte-americanos no Brasil. Chefiou a delegação brasileira à IV Reunião de Ministros das Relações Exteriores em Washington. Deixou a chefia do Itamaraty em junho de 1953 (fonte: <https://www.gov.br/funag/pt-br/chdd/historia-diplomatica/ministros-de-estado-das-relacoes-exteriores/joao-neves-da-fontoura>).

painéis, por questões relacionadas ao seu vínculo com o PCB, pois Portinari se recusou a negar seu posicionamento político, em resistência às recomendações internacionais.

Para Rufinoni (2013), os painéis buscam uma interpretação da guerra, em tons mais escuros, e da paz, em tons mais claros e transparentes, a partir de elementos que recorrem a temas desenvolvidos por Portinari durante sua trajetória profissional. Observamos que, nos grupos de personagens, misturam-se crianças, jogos e brincadeiras infantis, trabalhadores e retirantes. A figura da mãe com a criança morta nos braços se repete por todo o painel Guerra, assim como evidencia mãos estendidas em súplica e desespero à imposição dos cavaleiros. Em resposta aos coros de pessoas em azuis-escuros e vermelhos-sanguíneos de Guerra, Portinari representa no centro do painel Paz um coro de crianças, mulheres em uma ciranda e trabalhadores, o que nos remete à esperança de “transformar” e até mesmo refletir em uma perspectiva contrária à lógica vigente.

4.1 ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE)

A OCDE, como anunciamos na introdução desta tese, é uma organização internacional que foi criada posteriormente à Segunda Guerra Mundial, em 1948, com o nome de Organização para a Cooperação Econômica Europeia, a fim de coordenar o Plano Marshall. A partir de 1961, constituiu-se no que atualmente conhecemos como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o propósito de deliberar e elaborar recomendações políticas para o máximo crescimento econômico e desenvolvimento dos seus países-membros. Destacamos que a OCDE tem como países-membros os mais industrializados do mundo. O Brasil ainda não constitui essa organização¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Em 25 de janeiro de 2022, o Conselho da OCDE decidiu considerar as discussões de acesso com o Brasil. Isso se segue à deliberação dos Membros da OCDE com base em seu Quadro de Considerações dos Membros Potenciais e no progresso feito pelo Brasil desde seu primeiro pedido de adesão à OCDE (disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/>. Acesso em: 7 set. 2024).

Além disso, a OCDE realiza consultoria e promove discussões entre mais de 100 outros países. A organização descreve suas atividades como forma de trabalhar com os governos, a fim de compreender as mudanças econômicas, sociais e ambientais; medir a produtividade e fluxos globais de negócios e investimentos; analisar e comparar dados; estabelecer padrões internacionais em variadas áreas; e, em relação à educação, comparar o modo como os sistemas escolares de diferentes países estão formando seus jovens para a vida moderna, a enfatizar objetivos humanitários gerais.

De acordo com Spring (2018), em 1961, a OCDE realizou, em Washington, uma conferência sobre o “crescimento econômico e o investimento em educação”. No mesmo ano, criou o Grupo de Estudos em Economia da Educação, a se comprometer com a “economização”¹¹⁰ da Educação. A referida conferência tratou de duas questões: 1) a função da educação na próxima década, para favorecer as necessidades de progresso social e econômico na área da OCDE; 2) o que os países-membros da OCDE devem fazer para dar retornos efetivos às exigências dos países subdesenvolvidos – necessidades de expansão educacional.

A partir disso, os interesses econômicos são parte fundamental da função da Educação na perspectiva das tendências globais da OCDE. Conforme analisamos nos documentos publicados pela OCDE, a Educação é uma forma de contribuir com os trabalhadores no ajuste de crises e depressões; assim, a preocupação central é como a Educação deve desenvolver os tipos de competências aplicáveis no enfrentamento e adaptações das mudanças econômicas. A organização defende, por exemplo, que a educação financeira pode auxiliar as pessoas a se adaptarem aos problemas financeiros, como se não fossem causados pela crise estrutural do capital, mas, sim, pela responsabilidade de cada indivíduo na gestão de seus ganhos e gastos.

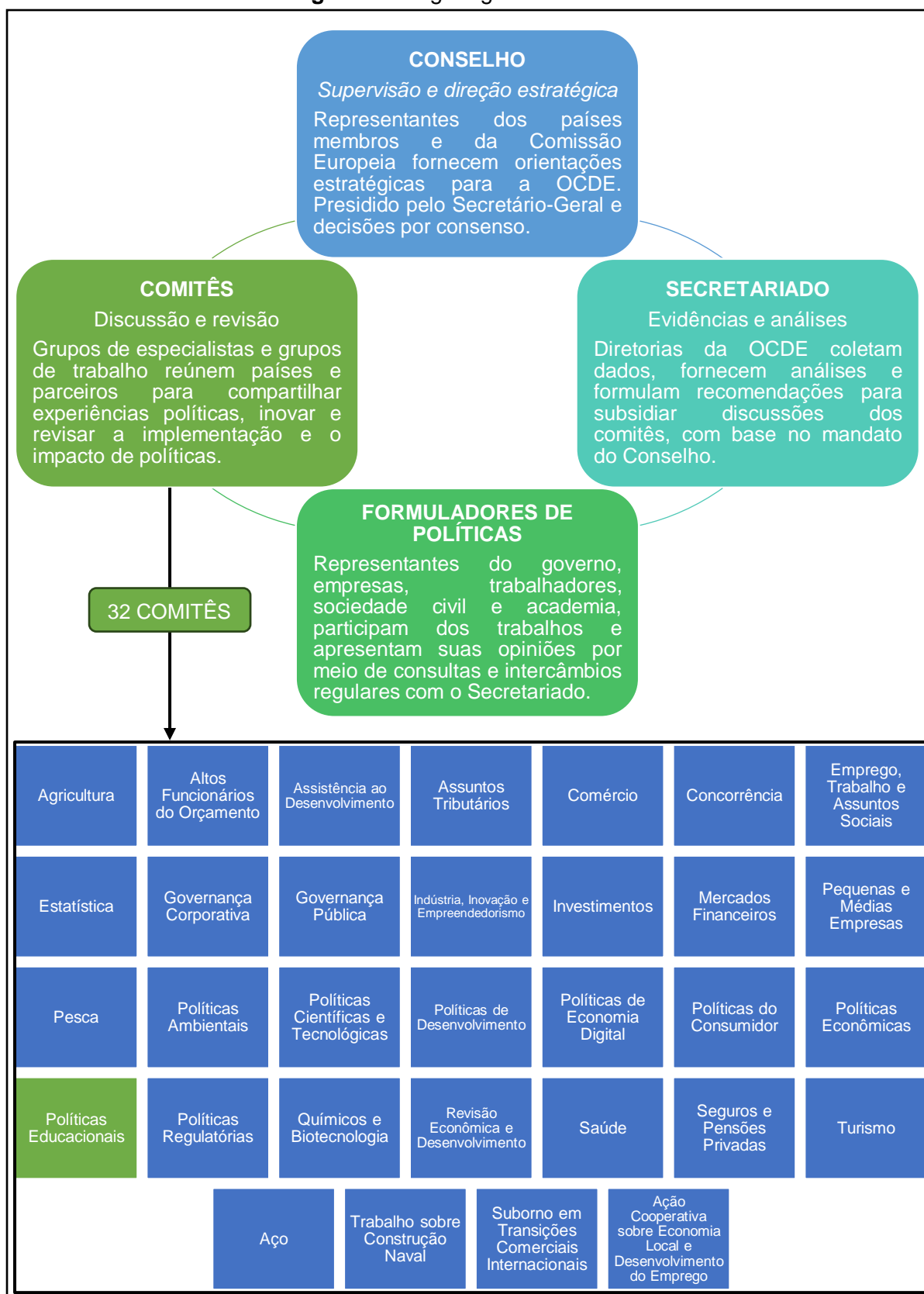
¹¹⁰ O termo “refere-se ao envolvimento crescente dos economistas na pesquisa da educação, na avaliação da eficiência de escolas e da vida familiar segundo análises de custo-benefício, e na promoção da concorrência entre as escolas em um ambiente competitivo. A aplicação do raciocínio econômico aos assuntos da vida corrente, tal como a Escola de Chicago a propõe, resulta em mediações da contribuição da vida familiar e das escolas em relação ao crescimento econômico e à produtividade” (Spring, 2018, p. 14). A aplicação do pensamento de livre escolha ou do livre mercado à área da educação pode ser atribuída a Milton Friedman. Tais aplicações de princípios de mercado à educação tiveram significativos impactos na linguagem da área, a introduzir termos, como competição, investimento, escolha do consumidor, escolas com fins lucrativos, *vouchers*, progresso econômicos e livre comércio global em serviços educacionais.

Diante das assertivas, buscamos apresentar a estrutura atual da OCDE, a qual compreende Secretariados Técnicos, Agências, Centros de Pesquisa e, aproximadamente, 32 Comitês intergovernamentais especializados em temas variados da economia internacional e das políticas públicas (educação, comércio, investimentos, finanças, tributação, energia, siderurgia, serviços, economia do trabalho, política ambiental etc.), no âmbito de 13 diretorias, além de outros grupos, a totalizar mais de 300 instâncias e 266 instrumentos legais vigentes.

Os instrumentos legais vigentes são distribuídos por diferentes temas, como: meio ambiente; governança; finanças e investimento; ciência e tecnologia; tributação; anticorrupção e integridade; indústria e serviços; desenvolvimento; energia nuclear; agricultura e alimentos; educação; assuntos sociais/migração/saúde; comércio; transporte; emprego; e desenvolvimento regional, rural. No tema Educação, são seis instrumentos vigentes.

Dentre os 32 comitês da OCDE, conforme o organograma a seguir (Figura 5), destacamos o Comitê de Políticas Educacionais, criado em 1961, sendo composto pela Diretoria de Educação e Habilidades e 3 instrumentos, como: o Conselho de Países Participantes do Programa de Avaliação Internacional das Competências de Adultos (PIAAC), II Grupo de Peritos Nacionais em Ensino Superior, II Grupo de Peritos Nacionais em Ambientes Eficazes de Aprendizagem, II Grupo de Peritos Nacionais em Educação e Treinamento Profissional (GNEVET), II Grupo de Trabalho em Indicadores de Sistemas Educacionais (INES) e II Rede em Educação e Cuidado Infantil.

Figura 5 – Organograma da OCDE



Fonte: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/colegiados/ocde/sobre-a-ocde-1/estrutura>. Adaptação da autora (2024).

No que se refere ao funcionamento e processo decisório da OCDE, os acordos com governos consistem por meio das representações diplomáticas dos países-membros ou parceiros, por exemplo, o Brasil é representado pela Delegação do Brasil junto a Organizações Internacionais Econômicas sediadas em Paris, Ministério das Relações Exteriores (Delbraspar), da Rede Parlamentar Global (Grupo Parlamentar de Amizade Brasil-OCDE, DA Câmara dos Deputados) e dos comitês consultivos *Business and Industry Advisory Committee*¹¹¹ (BIAC) e *Trade Union Advisory Committee*¹¹² (TUAC). A partir disso, há o estabelecimento de padrões técnicos para as decisões consensuais, que, em geral, envolve cinco etapas:

1. **Coleta e análise de dados** – o Secretariado gera relatórios para informar os comitês e grupos; dados e metadados sobre os mais variados temas podem ser acessados em stats.oecd.org, ou data.oecd.org [...];
2. **Discussão e consulta** – os países discutem internamente e entre si os relatórios do Secretariado;
3. Estabelecimento de padrões e diretrizes políticas – **recomendação de padrões internacionais, políticas e regulamentos** para o desenvolvimento de economias [...];
4. **Apoio à implementação** – apoio à implementação das políticas recomendadas aos países que solicitarem;
5. **Revisão pelos pares** – cada país membro ou parceiro passa por processos de avaliação quanto à implementação das políticas preconizadas pela OCDE; essa revisão é feita por representantes de outros países, com conhecimento específico no tema sob avaliação (Schneider, 2020, p. 12, grifos nossos).

Enfatizamos a Diretoria de Educação, composta por comitês técnicos, como: o Comitê de Políticas Educacionais (*Education Policy Committee* – EDPC), criado em 2007, a coordenar as atividades dessa área; grupos de trabalho; e o Centro de Pesquisa em Educação e Inovação (CERI). Os trabalhos na produção de estatísticas e indicadores da Educação, particularmente, a publicação anual dos Panoramas da Educação e os estudos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), criado em 1997, constituem-se a base para as comparações internacionais. O Brasil participa do PISA desde a primeira aplicação da avaliação, em 2000.

¹¹¹ Comitê Consultivo de Negócios e Indústria.

¹¹² Comitê Consultivo Sindical da OCDE.

A OCDE é responsável por fazer dos resultados advindos dos testes uma indicação da qualidade do capital humano e das economias nacionais. Volsi (2016) explica que a OCDE tem como objetivo fornecer dados e estudos de comparação entre políticas econômicas e coordenar políticas nacionais e internacionais. No que se refere à Educação, a elegemos para a análise nesta pesquisa por se constituir como uma organização que desempenha uma regulação transnacional¹¹³ ao conceder assessoria técnica aos governos para oportunizar contribuições ao desenvolvimento de suas políticas sobre governança corporativa, por meio de concepções, recomendações e avaliações sobre a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil.

Sobre as políticas educacionais, há três setores dessa diretoria na OCDE, sendo: a Divisão de Políticas de Educação e Formação, a Divisão de Análise e Indicadores, com a responsabilidade de direcionar o PISA e o Programa do Sistema de Indicadores da OCDE (INES), bem como orientar o desenvolvimento de novos projetos de ensino da OCDE, por exemplo, o Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning Internacional Survey* – TALIS, sigla em inglês), o Programa Internacional de Evolução das Competências dos Adultos (PIAAC) e a Divisão de Infraestrutura e Gestão da Educação. Tais setores estão relacionados diretamente à formulação das políticas educacionais.

Nessa perspectiva, as políticas de formação docente, sob as recomendações da OCDE, indicam a necessidade de adequação às novas exigências profissionais pautadas nos princípios da flexibilidade e da eficiência, como discorreremos nas próximas subseções.

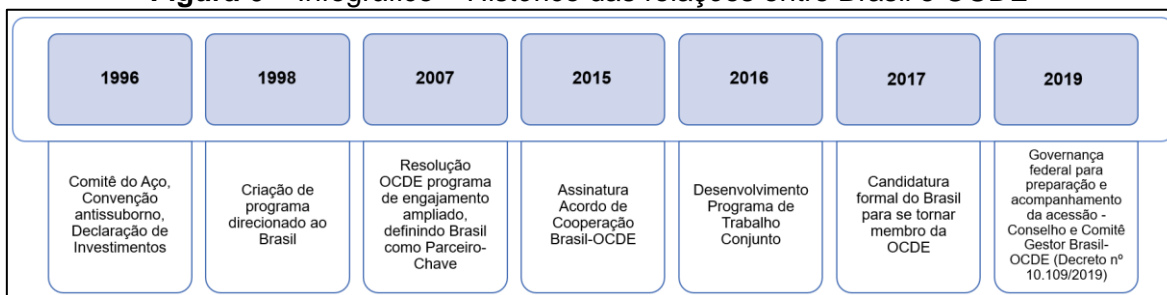
Maués (2011) afirma que as políticas de formação de professores têm se submetido à lógica do mercado, no sentido de redefinição da carreira docente a partir da flexibilização das relações de trabalho, salário baseado no mérito, prêmio pelo desempenho e definição de parâmetros nacionais e internacionais de avaliação, questão que analisamos na subseção seguinte.

¹¹³ Teodoro (2011) define o termo como o conjunto de processos colocados em prática num sistema educativo, para a sua eficiência.

4.2 OCDE: DIRETRIZES POLÍTICAS PARA O BRASIL

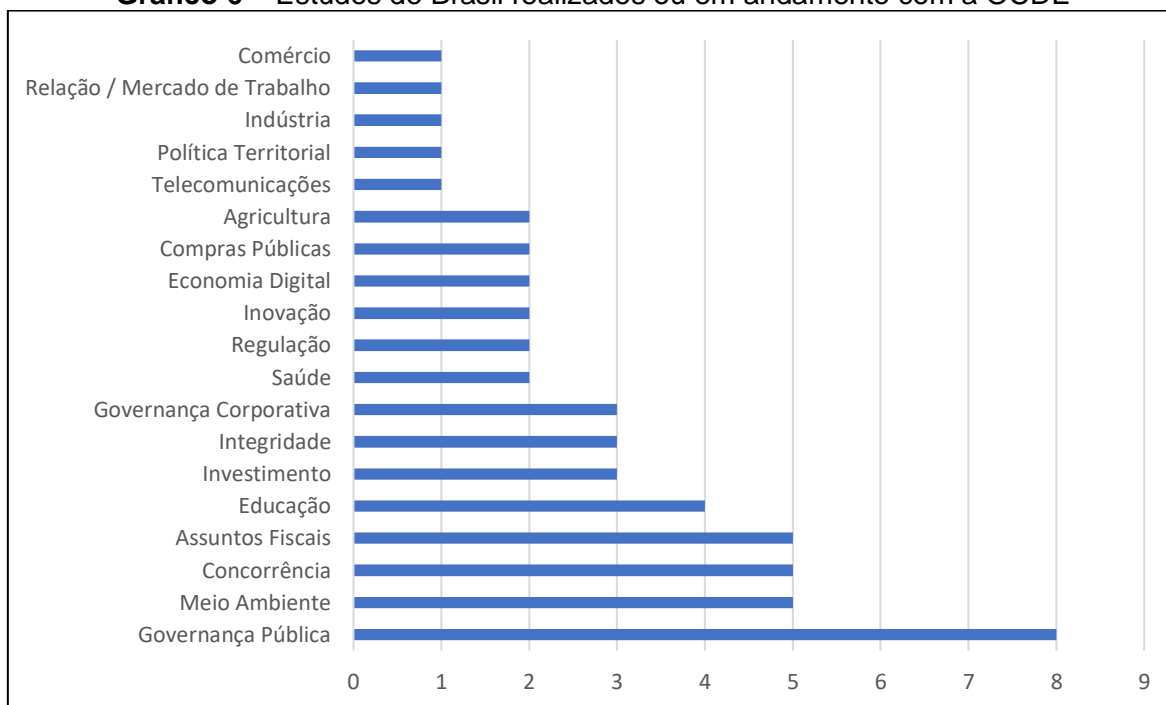
Nesta subseção, apresentamos as diretrizes e recomendações da OCDE para as políticas brasileiras, em especial, para as políticas educacionais. Para tal, elaboramos um infográfico (Figura 6) para elucidarmos a relação entre a OCDE e o Brasil, a evidenciar os principais marcos históricos e políticos de ambos em determinados períodos. Posteriormente, analisamos as recomendações para as políticas sobre Formação Continuada de Professores no Brasil na Educação Infantil.

Figura 6 – Infográfico – Histórico das relações entre Brasil e OCDE



Fonte: https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/apresentacoes/2022/janeiro/2022-01_apre-entrada-do-brasil-na-ocde.pdf.
Adaptação da autora (2024).

Observamos que a aproximação do Brasil com a OCDE vem a se estabelecer desde 1996. O país adotou a Convenção Antissuborno e, ao longo das últimas duas décadas, intensificou sua relação com a organização, por meio da participação em comitês, grupos de trabalho e da adesão a instrumentos. Até 2022, foram realizados em conjunto 66 estudos contratados ou revisões por pares, sendo 49 deles concluídos e 17 em andamento, conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Estudos do Brasil realizados ou em andamento com a OCDE

Fonte: https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/apresentacoes/2022/janeiro/2022-01_apre-entrada-do-brasil-na-ocde.pdf.
Dados adaptados pela autora (2024).

Em 3 de junho de 2015, período do nosso recorte temporal, o Brasil e a OCDE assinaram um acordo de Cooperação entre a República Federativa do Brasil e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, firmado em Paris, que foi promulgado por meio do Decreto nº 10.109/2019, o qual, no preâmbulo, destaca:

A República Federativa do Brasil (doravante denominado “Brasil”) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, uma organização intergovernamental estabelecida em tratado e com sede em Paris (doravante denominada “OCDE”) têm colaborado em um amplo conjunto de temas, os quais incluem política macroeconômica, reformas estruturais, comércio, investimento, agricultura, meio ambiente, **educação**, tributação, ciência, tecnologia e inovação, estatística, combate à corrupção, política de desenvolvimento, conduta empresarial, governança corporativa, créditos à exportação e competitividade. Desde 2007, o Brasil tem sido um Parceiro-Chave da OCDE, e, como tal, a maioria dos órgãos da OCDE está aberta à participação do Brasil (Brasil, 2019c, grifos nossos).

Na seção 2 do referido documento, anuncia que a OCDE e o Brasil cooperarão nas seguintes áreas, incluindo, mas sem se limitar à:

- [...] participação nos diálogos políticos da OCDE nas questões globais emergentes;
- o apoio, conforme solicitado, **ao estabelecimento de políticas e à implementação de reformas de políticas econômicas, sociais e ambientais**, inclusive através de **monitoramento regular, avaliação e estudos comparativos**;
- o aprimoramento de políticas públicas e dos serviços públicos, com a identificação de oportunidades e apoio aos esforços para promoção de uma boa governança; e
- a promoção de uma melhor compreensão dos desafios políticos relacionados às mudanças estruturais e ao crescimento de longo prazo nos países em diferentes níveis de desenvolvimento (Brasil, 2019c, grifos nossos).

Para tal cooperação, o documento estabelece que as partes se encontrarão, ao menos uma vez por ano, para verificar as principais prioridades, o acompanhamento da implementação e a avaliação de resultados. Os representantes para essas discussões pela OCDE correspondem ao Secretário-Geral Adjunto responsável pelas Relações Globais da OCDE e, pelo Brasil, trata-se do subsecretário-Geral do Ministério das Relações Exteriores responsável pelas questões relacionadas à OCDE. Cabe destacar os órgãos e programas regulares dos quais o Brasil participa, após o Decreto nº 10.109/2019, e sua respectiva modalidade de participação, conforme o Quadro 9

Quadro 9 – Lista de órgãos e programas da OCDE com as respectivas modalidades de participação do Brasil

	Programa ou órgão regular da OCDE	Modalidade da participação
1	Conselho Diretor do Centro de Desenvolvimento	Membro
2	Códigos e Sementes Agrícolas para o Comércio Internacional	Membro
3	Fórum Mundial sobre Transparência e Troca de Informações para Efeitos Fiscais	Membro
4	Conselho Diretor do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês)	Associado
5	Reunião Conjunta do Comitê de Químicos e Grupo de Trabalho sobre Produtos Químicos, Pesticidas e Biotecnologia sobre questões relacionadas à Aceitação Mútua de Dados na Avaliação de Químicos	Associado
6	Grupo de Trabalho dos Coordenadores Nacionais do Programa de Diretrizes de Teste	Associado
7	Grupo de Trabalho sobre Boas Práticas de Laboratório	Associado
8	Comitê de Assuntos Fiscais, Projeto de Erosão da Base Fiscal e Transferência de Lucros (BEPS, na sigla em inglês)	Associado
9	Projeto de Avaliação dos Princípios de Governança Corporativa	Associado

10	Grupo de Trabalho sobre Conduta Empresarial Responsável	Associado
11	Grupo de Trabalho sobre Suborno em Transações Comerciais Internacionais	Associado
12	Comitê do Aço	Associado
13	Grupo de Trabalho sobre Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES, na sigla em inglês)	Associado
14	Reunião do Comitê de Investimentos na Sessão Ampliada sobre os trabalhos relacionados à Declaração Internacional sobre Investimentos e Empresas Multinacionais e Instrumentos relacionados.	Associado
15	Comitê de Governança Pública	Associado
16	Comitê de Comércio	Participante
17	Grupo de Trabalho Conjunto sobre Comércio e Meio Ambiente	Participante
18	Comitê de Agricultura	Participante
19	Grupo de Trabalho sobre Políticas e Mercados Agrícolas	Participante
20	Grupo sobre Mercado de Commodities	Participante
21	Grupo de Trabalho Conjunto sobre Agricultura e Comércio	Participante
22	Grupo de Trabalho sobre Previdência Privada	Participante
23	Comitê de Concorrência e seus órgãos subsidiários	Participante
24	Comitê de Políticas Científicas e Tecnológicas e seus órgãos subsidiários	Participante
25	Comitê sobre Estatística e seus órgãos subsidiários	Participante
26	Grupo de Trabalho sobre Segurança de Produtos de Consumo do Comitê de Política do Consumidor	Participante
27	Grupo de Ação Financeira contra a Lavagem de Dinheiro e o Financiamento do Terrorismo (GAFI)	Membro
28	Grupo sobre Entendimentos no Setor sobre Créditos à Exportação para a Aviação Civil	Membro

Fonte: Brasil (2019c). Adaptação da autora (2024).

Verificamos que os itens 4 e 13, do Quadro 9, tratam diretamente da área Educação, respectivamente, o Conselho Diretor do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês) e o Grupo de Trabalho sobre Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES, na sigla em inglês), nos quais o Brasil é associado

A partir dos dados, um questionamento se faz fundamental para esta tese – por que a OCDE se envolve em pesquisas afetas à Educação e realiza recomendações em políticas educacionais?

Spring (2018) afirma que a OCDE foi a primeira Organização Internacional a adotar a teoria do capital humano no desenvolvimento das políticas educacionais e a incentivar os países a constituírem currículos baseados em habilidades. Os economistas buscam identificar quais são as habilidades e competências aprendidas na escola que favorecem o desenvolvimento dos trabalhadores,

sobretudo no capitalismo informacional-digital, e o crescimento econômico. Isto é, a necessidade de promover uma Educação voltada às habilidades, em geral interpessoais, que se relacionam às características do comportamento profissional do trabalhador¹¹⁴.

No que se refere às habilidades, no contexto do capital humano, Spring (2018) explica que são divididas entre técnicas que se relacionam às proficiências literária e matemática e habilidades afins – e interpessoais. O ensino das habilidades emocionais busca preparar o estudante para interações sociais produtivas.

Nesse sentido, para Spring (2018), a “economização” da Educação se destaca pela avaliação e classificações baseadas em taxas de retorno para o investimento em Educação e pelas reestruturações, principalmente curriculares na Educação Básica e na Formação de Professores, seja inicial, seja continuada, voltadas para o ensino de habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Sobre as exigências do mercado de trabalho, Santos (2023) afirma que, com a mundialização do capital, um mercado avassalador é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, de fato, as diferenças locais são aprofundadas. Da mesma forma, verificamos o fortalecimento do Estado para atender às necessidades da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cujo cotidiano se faz mais difícil. Em outras palavras, há o anúncio da mundialização do capital como fábula, como o sonho de uma cidadania universal; contudo, o avanço do consumo é estimulado.

Nesse sentido, corroboramos com Santos (2023, p .25) que a mundialização que se apresenta, de fato, é como “perversidade”. O desemprego crescente se torna permanente; a pobreza aumenta; a fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes; aprofunda-se a precarização do trabalho; enfrentam-se novas e velhas doenças, questões que apontamos na introdução desta tese.

Ao refletirmos sobre as recomendações da OCDE para a Educação no Brasil, cabe tratarmos de quais projetos de sociedade, em particular, de formação

¹¹⁴ Cabe mencionar que, por esse motivo, a OCDE iniciou uma pesquisa sobre as aptidões adultas (Inquérito sobre competências de adultos – PIAAC) e o Banco Mundial elaborou a STEP *Skills Measurement Program*. De acordo com Spring (2018), tais testes somados ao PISA e à prova TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) de matemática e de ciências serviam para testar a qualidade do capital humano de um determinado país. Assim, deu início a uma competição mundial de notas, sendo as escolas classificadas em uma escala comparativa.

de professores, estão em disputa. Delgado, Magalhães e Piccinini (2023), ao se atentarem para a formação docente, discutem as políticas nessa área e em que condições se exerce a docência no país com as reformas do mundo do trabalho e os impactos do capital em sua fase informacional-digital.

No tocante à Formação Continuada de Professores, suas políticas têm sido, historicamente, um campo de disputas, sobretudo pelos setores privados, que encontram no Estado amparo para a realização dos interesses do capital. Discutimos, anteriormente, que as políticas de ajustes de formação dos professores, como a BNCC, as DCNs (Brasil, 2015a; 2019a; 2020a) e a BNC-Formação, compõem estratégias para formar a força de trabalho, a fim de modelar trabalhadores que atendam às exigências do mercado atual.

Sobre o currículo escolar, a BNCC se constitui como um modo de organização curricular que se relaciona à regulação e ao controle da prática escolar com ênfase nas “competências”. Delgado, Magalhães e Piccinini (2023) explicam a relação entre a BNCC e a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020a), a considerar as mudanças nas DCNS, que foram anunciadas, prioritariamente, por Maria Helena Guimarães Castro, Presidente do Conselho Nacional de Educação, em fevereiro de 2016, em meio a um conjunto de contrarreformas na Educação.

Regulação, padronização e controle são palavras-chave da proposta de formação de professores que irão atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica em consonância como os princípios contidos na BNCC, irmanados a uma concepção de formação de caráter utilitarista, conforme se pode observar no texto legal da Resolução n. 02/2019 (BNC-Formação) e da Resolução n. 01/2020 (BNC-Formação Continuada), ambas reguladas por uma matriz de **competências** no tocante aos saberes e fazeres docentes desejados (Delgado; Magalhaes; Piccinini, 2023, p. 137, grifos nossos).

As políticas anunciadas fazem parte do conjunto de ações elaboradas oriundas de ajustes neoliberais do Estado. A título de exemplo, ao analisarmos as DCNS (2020a), encontramos uma relação direta com a BNCC, na qual as competências docentes estão circunscritas a três aspectos: 1) conhecimento profissional; 2) prática profissional; e 3) engajamento profissional. Em geral, centram-se nas questões afetas à avaliação do ensino e da aprendizagem, que anuncia que não há espaço para qualquer intervenção que considere o professor

um intelectual orgânico, mas, sim, limita-se ao saber instrumental e a uma intervenção com prática inóxia. A isso, soma-se a concepção de responsabilização dos professores pelo trabalho educativo. Trata-se de uma formação amparada nos padrões do novo neoliberalismo do século XXI.

Conforme Puello-Socarrás (2022), uma das trajetórias essenciais é que o projeto (transnacional) de classe política hegemônico na atualidade, o capitalismo neoliberal, materializa-se e se associa à (re)configuração do Estado que sintetiza aspectos estruturantes da mundialização do capital – Estado Empreendedor, que implica mudanças nas dimensões formais, como jurídica e legal; organizacional; e nas relações sociais. Ressalta:

O restabelecimento de visões “centradas no empreendedorismo” e a valorização do empreendedorismo ao longo do século XXI são cruciais para a recomposição da crise do neoliberalismo. A produtividade do discurso empresarial, especialmente nos processos de exploração econômica e alienação ideológica, é a chave para a estabilização contraditória do capitalismo nos dias de hoje. Entre outras coisas, a ilusão empreendedora sustenta a falácia de que os trabalhadores poderiam tornar-se “empreendedores de si mesmos” [...] (Puello-Socarrás, 2022, p. 1139).

O Estado empreendedor, para Puello-Socarrás (2022), desenvolve três premissas básicas: 1) a lógica e as contradições do Novo Taylorismo ou do Fordismo individualizado; 2) o processo de contrarreforma do Estado, a nível governamental e organizacional, a fim de estabelecer diferentes modalidades de governança e a transição das burocracias estatais para estruturas funcionalmente pós-burocráticas sob o fundamento da “desregulamentação” estatal; e 3) a reorganização dos aparelhos e ações das políticas públicas sob a dinâmica empreendedora.

Com o “Estado empreendedor”, delinea-se o novo neoliberalismo, a relacionar a necessidade de fortalecer a especificidade regulatória que vem a se consolidar como consenso político e orientação política (Puello-Socarrás, 2022). Compreendemos que a Formação docente se vincula, em geral, às necessidades do mercado e às recomendações internacionais, questões que buscamos analisar na próxima subseção.

Em síntese, a OCDE tem desempenhado uma função essencial na difusão desse discurso hegemônico sobre a Educação, “[...] tanto na divulgação do que é crise e do que é qualidade em matéria educativa” (Oliveira, 2020, p. 19). Por meio de diversos instrumentos, a OCDE faz difundir políticas que interferem na maneira de condução dos sistemas educacionais pelo mundo, a partir de seu caráter pragmático, ao proporcionar dados e indicadores que permitam comparações e classificações.

A OCDE, apesar de ser um organismo econômico, assumiu a tarefa de determinar a agenda de educação no mundo, por meio da recomendação e orientação hegemônica na condução dos sistemas educacionais, amparada na teoria do capital humano. A OCDE, por meio de suas pesquisas, tem reforçado as relações entre produtividade, capital humano e políticas educacionais. Assim, recomenda regularmente aos países, a incluir o Brasil, a reforma de seus sistemas de educação e formação de professores, a preconizar medidas que demonstrem que mais capital humano resulta em mais produtividade, isto é, a Educação e a formação de professores buscam responder às demandas de processos produtivos cada vez mais informatizados e robotizados, por meio de estratégias, como o empreendedorismo, as competências e a flexibilização (Oliveira, 2020).

4.2.1 Análise das recomendações da OCDE para as Políticas de Formação Continuada de Professores na Educação Infantil

Analisamos, nos documentos da OCDE selecionados, conforme o Quadro 5 da introdução desta tese, as recomendações políticas propaladas pela OCDE para a Formação Continuada de Professores no Brasil, a fim de compreender o caráter ideológico expresso nos documentos e suas implicações para as políticas educacionais e para a estruturação da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil. Para tanto, nossa ênfase é para as categorias políticas recorrentes, a priorizar as seguintes: 1) **competências**; 2) **engajamento profissional**; e 3) **práticas/prática profissional**. Realizamos o cotejamento entre

os documentos da OCDE (2015a; 2016; 2019) e das DCNs¹¹⁵ (Brasil, 2019a; 2020a), com o intuito de demonstrar o recuo da teoria e o vínculo no mercado e nas novas demandas da Indústria 4.0, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 – Cotejamento das Categorias Políticas dos documentos da OCDE (2015a; 2016; 2018) e das DCNs (Brasil, 2019a; 2020a)

Enunciados dos documentos elencados para a análise	Categorias políticas
<u>OCDE (OCDE, 2015a, p. 4)</u>	
<p>“Para concluir o inquérito TALIS mostra que os professores concordam, em geral, que o ensino deve dar aos estudantes um papel ativo e ajudá-los a realizar a sua própria investigação. No entanto, a realidade do ensino é muitas vezes bastante diferente, com muitos professores a recorrerem mais a práticas de ensino passivas em vez de práticas de ensino ativas. Os métodos de ensino ativos podem contribuir para o desenvolvimento global dos alunos, por exemplo, dando-lhes a oportunidade de negociar com outros membros de uma equipe, em pequenos projetos de grupo e praticar as competências necessárias para o trabalho em equipe. Para favorecer um ensino ativo e a aquisição das competências de que os alunos precisam para ter sucesso na vida, os sistemas têm de ajudar os professores a encontrar o equilíbrio entre as suas práticas e métodos mais ativos, por exemplo, oferecendo-lhes atividades de formação em serviço centradas nas práticas de ensino ativas”¹¹⁶.</p>	<p>Competências</p> <p>Práticas</p>
<u>OCDE (OCDE, 2016, p. 4)</u>	
<p>Em conclusão, o relatório "Apoiar o profissionalismo dos professores" mostra que, apesar da variação do profissionalismo dos professores entre diferentes países e economias, este está intimamente ligado à sua satisfação no trabalho e à confiança na sua própria capacidade de ensinar. As práticas que encorajam o desenvolvimento de</p>	<p>Práticas</p>

¹¹⁵ Cabe destacar na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, data anterior à implantação da Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), em que não localizamos nos escritos as categorias políticas mencionadas para análise.

¹¹⁶ “Pour conclure L’enquête TALIS montre que les enseignants s’accordent en général à dire que l’enseignement doit donner un rôle actif aux élèves et les aider à effectuer leurs propres recherches. Toutefois, la réalité de l’enseignement est souvent tout autre et nombre d’enseignants ont davantage recours à des pratiques pédagogiques passives plutôt qu’actives. Les méthodes pédagogiques actives peuvent grandement contribuer au développement global des élèves, en leur donnant par exemple la possibilité de négocier avec d’autres membres d’une équipe lors des projets en petits groupes et de pratiquer les compétences requises dans le travail en équipe. Afin de favoriser un enseignement actif et l’acquisition des compétences dont les élèves ont besoin pour réussir dans la vie, les systèmes doivent aider les enseignants à trouver le juste équilibre entre leurs pratiques et des méthodes plus actives, en leur proposant par exemple des activités de formation continue ciblées sur les pratiques pédagogiques actives” (OCDE, 2015a, p. 4).

<p>conhecimento e redes de pares correlacionam-se de forma particularmente forte com diferentes resultados positivos para os professores. Isto é particularmente verdadeiro para escolas com maior percentagem de alunos provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos. Os professores e os diretores de escolas devem, por conseguinte, prestar especial atenção ao apoio à formação inicial e contínua dos professores, práticas de colaboração e participação em redes de pares.¹¹⁷</p>	
<p><u>OCDE (OCDE, 2019, p. 28)</u></p>	
<p>A TALIS define o ensino como uma profissão baseada em cinco pilares:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A base de conhecimentos e competências, que inclui conhecimentos partilhados e especializados, bem como normas de acesso à profissão e o desenvolvimento de competências específicas através da formação inicial e do desenvolvimento profissional contínuo. 2. O estatuto e a reputação da profissão, refletidos nas normas éticas que se esperam dos profissionais, a realização intelectual e profissional que advém do trabalho e as regras de trabalho que se aplicam ao ensino (tais como estruturas de remuneração competitivas e equiparadas às referências profissionais e oportunidades de progressão na carreira) 3. Controle pelos pares, baseado em comunidades profissionais colegiais e autorreguladoras, com oportunidades de colaboração entre pares e feedback para reforçar a prática profissional e a identidade coletiva da profissão. 4. Responsabilidade e autonomia, refletidas no grau de autonomia e supervisão de que os professores e os diretores das escolas gozam no seu trabalho cotidiano, para tomarem decisões, exercerem o seu juízo profissional e informarem o desenvolvimento de políticas a todos os níveis do sistema, de modo a que o profissionalismo possa florescer. 5. O prestígio e o valor social da profissão.¹¹⁸ 	<p>Responsabilidade e autonomia</p> <p>Competências</p> <p>Prática profissional</p>

¹¹⁷ “Pour conclure Le rapport Soutenir le professionnalisme des enseignants montre que malgré la variation du professionnalisme des enseignants entre les différents pays et économies, il est étroitement lié à leur satisfaction professionnelle et à la confiance qu’ils ont en leurs propres capacités à enseigner. Les pratiques favorisant le développement des connaissances des enseignants et des réseaux de pairs présentent une corrélation particulièrement marquée avec différents résultats positifs pour les enseignants. Ce constat vaut particulièrement pour les établissements accueillant des pourcentages plus importants d’élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés. Décideurs, enseignants et chefs d’établissement doivent donc s’attacher tout particulièrement à apporter leur soutien à la formation initiale et continue des enseignants, aux pratiques collaboratives et à la participation aux réseaux de pairs” (OCDE, 2016, p. 4).

¹¹⁸ “TALIS définit l’enseignement comme une profession reposant sur cinq piliers: 1. Le socle de connaissances et de compétences, qui comprend des connaissances partagées et spécialisées, ainsi que des normes pour l’accès à la profession et le développement de compétences spécifiques grâce à la formation initiale et au développement professionnel continu. 2. Le statut et la réputation de la profession, que reflètent les normes éthiques que l’on s’attend à voir chez les professionnels, l’épanouissement intellectuel et professionnel que procure le travail et les règles de travail applicables à l’enseignement (telles que des structures de récompense concurrentielles à égalité avec des critères de référence professionnels et des possibilités de progression dans la carrière). 3. Le contrôle par les pairs, qui repose sur des communautés professionnelles autorégulées et collégiales offrant des possibilités de collaboration et de rétroaction entre pairs afin de renforcer les

DCNS (Brasil, 2019a)	
<p>Art. 4º I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.</p>	<p>Engajamento profissional</p> <p>Competências</p> <p>Práticas</p>
<p>Art. 6º I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;</p>	

pratiques professionnelles et l'identité collective de la profession. 4. La responsabilité et l'autonomie, que reflète le degré d'autonomie et d'encadrement dont bénéficient les enseignants et les chefs d'établissement dans leur travail quotidien, pour prendre des décisions, faire preuve de jugement professionnel et éclairer l'élaboration des politiques à tous les niveaux du système, de sorte que le professionnalisme puisse s'épanouir. 5. Le prestige et la valeur sociétale de la profession" (OCDE, 2018, p. 28).

<p>III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;</p> <p>IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;</p> <p>V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;</p> <p>VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;</p> <p>VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;</p> <p>VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;</p> <p>IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e</p> <p>X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.</p>	
<u>DCNS (Brasil, 2020a)</u>	
<p>Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:</p> <p>I - conhecimento profissional;</p> <p>II - prática profissional; e</p> <p>III - engajamento profissional</p> <p>Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes.</p>	<p>Engajamento profissional</p> <p>Competências</p> <p>Prática profissional</p>
<p>Art. 4º</p>	

Capítulo II

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a **constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho** (Brasil, 2020, p. 2, grifos nossos).

Fonte: elaborado pela autora (2024, grifos nossos).

Nesse cotejamento, buscamos evidenciar que as categorias recorrentes nas recomendações selecionadas de documentos da OCDE se apresentam nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a refletir as definições e objetivos referentes à Formação Continuada de Professores que os documentos internacionais reproduzem nos documentos brasileiros. Constatamos que as categorias políticas elencadas – Competências; Responsabilidade e autonomia; Engajamento Profissional; Práticas e Prática profissional – representam o vínculo no mercado e nas novas demandas do capitalismo em sua fase informacional-digital.

Spring (2018) assevera que a economização da Educação fez do ensino das habilidades e competências a prioridade do século XXI. Verificamos essa questão em nosso cotejamento, cujas OOS, particularmente a OCDE, promovem mundialmente recomendações para o ensino de habilidades, e muitos países, como o Brasil, alinham seus currículos escolares e diretrizes para a formação docente às habilidades consideradas necessárias para o mercado e crescimento econômico.

No Relatório “*Résultats de TALIS 2018: des enseignants et chefs d’établissement en formation à vie*” (OCDE, 2019), define-se o ensino como uma profissão baseada em cinco pilares, sendo: 1) conhecimentos e competências necessários para ensinar; 2) as oportunidades de carreira; 3) colaboração entre os pares e identidade coletiva da profissão; 4) responsabilidade e autonomia; e 5) valor social da profissão. Dessa forma, para examinar as **competências** dos professores, o TALIS desenvolveu indicadores para verificar a prática docente em sala de aula, como: organização do tempo; frequência que ensinam determinada atividade ou disciplina; e em que medida utilizam práticas de ensino **eficazes** para atingir determinados objetivos.

No referido Relatório, a partir da definição do ensino como profissão, a OCDE explica que o objetivo é aproveitar ao máximo o tempo dos professores para apoiar um ensino de qualidade. Para tal, o documento apresenta 26 recomendações de ações, das quais destacamos quatro delas, afetas à formação docente.

A **Recomendação de ação 1** propõe que a Educação deve ser utilizada da forma mais produtiva possível, a fim de promover práticas pedagógicas eficazes; a **Recomendação de ação 2** ressalta a necessidade de apoiar os professores na utilização de práticas de ensino eficazes, na formação inicial e continuada, a promover estratégias pedagógicas relacionadas a facilitar a aquisição de competências.

A **Recomendação de ação 3**, por sua vez, diz respeito a promover o ensino em pequenos grupos para otimizar o tempo de aula, a recomendar que os sistemas educativos se esforcem para possibilitar aos professores maior flexibilidade para comporem ambientes de aprendizagem eficazes que otimizem o tempo das aulas. Assim, faz-se necessário incentivar a abertura à inovação e a utilização eficaz das TDICs na Educação. Ademais, a **Recomendação de ação 23** indica encorajar incentivos para os professores à participação no desenvolvimento profissional, com o objetivo de criar uma equipe docente motivada e eficaz.

O capítulo 5, do documento em questão, trata da importância de oferecer oportunidades de Formação Continuada. O desenvolvimento profissional é definido, em geral, como as atividades “para melhorar as suas competências, conhecimentos, perícia e outros aspectos relacionados com a sua profissão de professor¹¹⁹” (OCDE, 2019, p. 49). Em síntese, o TALIS 2018 avalia como os professores aplicam os seus conhecimentos e competências na sala de aula sob a forma de práticas de ensino e como os professores adquiriram os seus conhecimentos e competências no início da sua formação, bem como as medidas que tomaram para desenvolvê-los por meio da formação profissional continuada.

Em nossa análise, tais recomendações apresentadas nos documentos da OCDE se relacionam com as exigências da sociedade vigente e reconfiguram a formação docente, sobretudo a Formação Continuada, a relacioná-la aos termos

¹¹⁹ *pour améliorer leurs compétences, leurs connaissances, leur expertise et d'autres aspects en rapport avec leur métier d'enseignant*” (OCDE, 2019, p. 49).

empresariais¹²⁰ que são contemplados nos discursos e documentos educacionais – e, por vezes, no vocabulário escolar, tomados de modo natural.

Laval (2019) afirma que as Organizações Internacionais, como a OCDE, contribuem para uma concepção de Educação amparada em “constatações”, “avaliações” e “comparações”. O autor assevera que está a ocorrer três tendências indissociáveis que pretendem a recomposição de um novo modelo escolar para atender às exigências econômicas, sendo: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração.

Desinstitucionalização? A adequabilidade às demandas e a fluidez das respostas que se esperam dessa escola, concebida agora como produtora de serviços, conduzem à *liquefação* progressiva da “instituição” como forma social caracterizada pela estabilidade e pela autonomia relativa. Esse viés está diretamente ligado ao modelo da escola com “empresa educadora”, administrada conforme os princípios da nova gestão e submetida à obrigação de apresentar resultados e inovações. A instituição é instada a se transformar em uma “organização flexível”;

Desvalorização? Embora, mais do que nunca, o discurso oficial reconheça a educação como fator essencial ao progresso, não podemos senão constatar a erosão dos fundamentos e finalidades de uma instituição que até pouco tempo atrás se dedicava à transmissão da cultura e à reprodução dos referenciais sociais e simbólicos da sociedade. Os objetivos “clássicos” de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional. Presenciamos, no campo da escola, a transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico.

Desintegração? A introdução de mecanismos de mercado no funcionamento da escola por intermédio da promoção da “escolha da família”, isto é, de uma concepção consumidora da autonomia individual, leva à desintegração da instituição escolar (Laval, 2019, p. 23, grifo do autor).

¹²⁰ “Afora outras estratégias que revelam o avanço da ideia de empresa na Educação e na organização escolar, a dimensão emocional também está em jogo. No caso do sujeito professor, o aspecto afetivo, emocional, psicológico é abordado como um tema central na medida em que as narrativas que consolidam a ideia de empresa no indivíduo passam a reverter toda a compreensão do contexto social de trabalho para a uma condição desse sujeito. Nesse processo, palestras motivacionais ministradas às/aos professores criam uma realidade que eleva esse indivíduo como centro desse processo por meio de suas emoções. [...] O cunho psicológico norteador dessas palestras manifesta-se, dentre outros temas, com narrativas sobre autorrealização, habilidades socioemocionais, coragem e sorte, reinvenção como pessoas e profissionais, superação de dores emocionais e aprendizagem em família, educação empreendedora, nas quais a ideia que cabe ao indivíduo gerir, além das suas práticas, suas emoções, associadas à lógica de produção de capital, é construída” (Olive; Tavares; Rodrigues, 2023, p. 53-54).

Constatamos que as reformas impostas à Educação, de acordo com Laval (2019), serão cada vez mais orientadas na perspectiva de adequação às condições sociais e subjetivas da dinâmica econômica. As transformações da organização do trabalho exigem um modelo de “trabalhador flexível”, que utilize as novas tecnologias e que demonstre autonomia. Questão que vem ao encontro da concepção da OCDE, a qual afirma que os trabalhadores sejam “maleáveis e aptos e se capacitar”.

Sennett (2023) afirma que o termo flexível ou flexibilidade expressa a falsa ideia de proporcionar aos trabalhadores mais liberdade para moldar suas vidas, mas, de fato, essa nova ordem impõe novos controles. O intelectual explica que o sistema de poder que está implícito nas formas contemporâneas de flexibilidade consiste em três questões: “reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização” (Sennett, 2023, p. 54).

Dessa forma, ao analisarmos as categorias políticas presentes nos documentos da OCDE e das DCNs (Brasil, 2015a; 2019a; 2020a), verificamos que os conceitos não são neutros. No que se refere à Formação de Professores, mencionamos, por exemplo, a substituição da palavra “conhecimento” por “competências” e “qualificação” por “aquisição de competências”. Para Laval (2019, p. 81), trata-se de propor um “espírito de empresa” a exigir do indivíduo criatividade, iniciativa, aptidão para resolução de problemas, flexibilidade, adaptação, responsabilidade e aptidão a aprender.

Magalhães e Lamosa (2023) enfatizam que essa Formação de Professores para o empreendedorismo tem alterado as intervenções pedagógicas, por instrumentalizarem os professores a reproduzirem essa ideologia e desenvolverem a responsabilidade em si próprios da necessidade de serem empreendedores, a elaborar seus projetos de vida profissionais e pessoais, a fim de se conformar às incertezas e instabilidades produzidas pelo capitalismo.

É possível compreender, com isso, que esse processo adentra diferentes âmbitos das relações sociais e formação dos indivíduos. São exemplos dessas características no contexto escolar e no trabalho docente:

[...] mecanismos empresariais como a instalação de ponto-eletrônico, a contratação de empresas terceirizadas para a prestação de serviços gerais e de serviços pedagógicos, como a produção de currículos e de livros didáticos e a formação de professores, além da manutenção de ações voltadas a indicadores de qualidade da Educação e de exames avaliativos – para os alunos – que possam, implicitamente, atribuir ao trabalho docente e ao sujeito professor a total responsabilização pelo sucesso ou pelo fracasso dos resultados obtidos nesses exames (Olivo; Tavares; Rodrigues, 2023, p. 44).

Conforme Spring (2013), o relatório do Fórum Econômico Mundial, intitulado “Educando a próxima geração de empreendedores”¹²¹, anuncia a Educação para o empreendedorismo como parte de uma agenda educacional amparada em habilidades técnicas e interpessoais, que incluem criatividade, criação de novos empreendimentos, planejamento, liderança, *marketing* e competências de negociação ou de apresentação.

São consideradas capacidades empreendedoras o capital humano e social dos indivíduos, que significa, na perspectiva da OCDE, alguns fatores indispensáveis, como: a formação e experiência de empreendedores; Educação para o empreendedorismo (habilidades e competências)¹²²; estrutura pública e privada. A discussão sobre flexibilização das empresas (abertura e fechamento) e incentivo para o incentivo de empreendedores se faz relevante; o currículo escolar da Educação Básica, voltada a garantir esse conteúdo, em contraposição à criação de disciplinas eletivas; e políticas públicas educacionais que busquem atender às demandas recomendadas (Reis; Shiroma, 2023). A OCDE considera:

[...] a educação para o empreendedorismo, ancorada na Teoria do Capital Humano, e definida como aquisição de habilidades e competências. Esse tipo de educação é contraposto à educação de

¹²¹ *Educating the Next Wave of Entrepreneurs* (2009). Disponível em: <https://www.weforum.org/publications/educating-next-wave-entrepreneurs/>. Acesso em: 4 jul. 2024.

¹²² Mencionamos a exemplo o Programa Educação Empreendedora, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e o SEBRAE, o qual oferece Formação Continuada para professores no âmbito da educação empreendedora. Um dos cursos disponíveis tem como tema “Formação pedagógica: empreendedorismo e BNCC” e objetiva “A formação pedagógica proposta busca trabalhar de forma transdisciplinar, aproximando professores e áreas do conhecimento distintas em uma jornada única, e atende às dimensões da formação continuada do docente: conhecimento, prática e engajamento profissional a partir do desenvolvimento de competências para atuação com conhecimentos específicos e estratégias de ensino aprendizagem de vivências na cultura empreendedora, de forma transversal às áreas do conhecimento da BNCC”. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/educacaoempreendedora/parceriamec>. Acesso em: 30 set. 2024.

negócios, considerada tradicional. Os métodos educativos para fortalecer o empreendedorismo devem ser desenvolvidos da educação primária até a universidade. Favorece-se o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino, como centros de empreendedorismo, estágios, *teacher and advisor education* e pesquisa são considerados essenciais (Reis; Shiroma, 2023, p. 69).

A Educação, nesse contexto, de acordo com Oliveira (2020, p. 57), parece ser convocada para uma dupla tarefa: “para aqueles que possuem emprego formal e regulamento com carteira assinada, como meio essencial para a manutenção do seu emprego, [...] e para os excluídos do mercado de trabalho formal”, a fim de instrumentalizar para o desenvolvimento de competências que possibilitem ocupações informais ou empreendedorismo.

Nesse sentido, analisamos que a função ideológica do empreendedorismo se faz cada vez mais evidente. Ressaltamos que a “inclusão do empreendedorismo no currículo escolar e sua difusão massiva, educa os trabalhadores a pensar como empresários, camuflando discursivamente a cisão da sociedade em classes e a sua própria condição como classe trabalhadora” (Reis; Shiroma, 2023, p. 70). A educação socioemocional também é uma proposta que se difunde, sobretudo na Educação Infantil, com valores de resiliência e cooperatividade.

Spring (2013) assevera que a OCDE é uma proponente significativa da Educação baseada em habilidades e competências; a ênfase na Educação recai sobre o ensino da leitura, escrita e expressão oral e da matemática. As habilidades interpessoais devem ser ensinadas desde a Educação Infantil. A economização da infância se tornou global, as crianças estão a ser preparadas para aprenderem a agir como trabalhadores eficazes. Ressaltamos nossa defesa, contrariando a lógica proposta pela OCDE, de que essa concepção reduzida à economia apresenta todos os aspectos necessários à manutenção do capital, mas sem a motivação para lutarmos por uma emancipação política e social.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA ALÉM DAS RECOMENDAÇÕES DA OCDE

Nesta subseção, propusemo-nos a examinar os desafios da Educação na atualidade e as possibilidades de uma Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, em favor da emancipação e do desenvolvimento humano, para refletir sobre estratégias políticas para além das recomendações da OCDE.

Verificamos, particularmente a partir da análise dos documentos da OCDE, que as instituições escolares estão sendo classificadas de acordo com a eficácia de seus professores e o desempenho de seus estudantes, a exemplo do teste da OCDE – o PISA. As recomendações para o Brasil reafirmam a lógica vigente, a elaborar políticas educacionais cada vez mais adaptativas, flexíveis e aligeiradas, com a ênfase nas habilidades e competências requeridas pelo Estado empreendedor.

As instituições de ensino, por meio do currículo mais flexível, em geral, buscam se reorganizar, a fim de atender às exigências das competências e habilidades, cuja lógica reitera a individualização do processo de formação docente e estabelece a meritocracia como condição essencial para o alcance de um lugar privilegiado na sociedade, a enfraquecer a luta de classe e a ampliar as desigualdades sociais, que são, a partir desse contexto, justificadas não pelo modelo econômico, mas porque os indivíduos não se esforçam de forma suficiente para alcançar o êxito (Negrão; Santos, 2023).

Nessa conjuntura, também compete ressaltar o empobrecimento das ciências humanas e, conseqüentemente, o recuo da teoria para a compreensão dos aspectos econômicos, políticos e sociais, já que a ciência econômica se destaca, cada vez mais, em uma disciplina da administração dos bens ao serviço de um sistema ideológico. “[...]. É assim que se implantam novas concepções sobre o valor a atribuir a cada objeto, a cada indivíduo, a cada relação, a cada lugar, legitimando novas modalidades e novas regras da produção e do consumo” (Santos, 2023, p. 60).

Em oposição à lógica dominante, nossa defesa é a possibilidade de trabalhos exitosos constituídos a partir da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, que possam mobilizar professores e crianças para o máximo desenvolvimento. Questão possível por meio da resistência ao cenário proposto pelas recomendações da OCDE, a buscar estruturar um Programa de Formação coerente e contínuo, de fato; e por meio das lutas mobilizadas pelos movimentos

sociais, como: o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) e as discussões da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), conforme discorreremos a seguir.

4.3.1 Cenário de resistência e luta na atualidade no âmbito da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil

Analisamos, na atualidade, os movimentos de resistência e luta por uma Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, com o intuito de reafirmar nossa defesa da possibilidade de desenvolvimento de professores e crianças, em contraposição ao cenário de miséria e precarização evidenciado pela lógica do capitalismo informacional-digital.

Santos (2023) afirma que, no confronto com as experiências vivenciadas pelos povos e indivíduos, é possível a dissolução das ideologias predominantes, por meio de suas análises, contestações e a luta dos movimentos sociais. O autor explica que, além das variadas formas com que o discurso da mundialização do capital serve de base às ações hegemônicas dos Estados, empresas e instituições internacionais, a função da ideologia contribui para a característica do conformismo. Entretanto, há possibilidades reais e concretas de compreender essa realidade e refletir alternativas – processo de tomada de consciência.

A partir disso, tratamos, ao longo desta tese, dos aspectos históricos dos fenômenos em questão e verificamos os movimentos da história, seus avanços e retrocessos – e que a história, cumpre assinalar, não acaba, a enfrentar o começo de uma nova trajetória. Discorreremos sobre as discussões presentes nos documentos da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e nos debates do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB).

A CONAPE é uma convocação para a sociedade civil organizada por meio dos movimentos sociais e instituições escolares. A considerar nosso recorte temporal, optamos por mencionar o Documento final “Plano de Lutas”, sistematizado a partir da Conferência realizada entre os dias 24 e 26 de maio de 2018. A mobilização social buscou discutir a democratização da Educação e

assegurar o efetivo exercício do direito público. Dentre as questões da pauta, destacamos:

[...]

A transformação do Fundeb em política permanente, que garanta a universalização e a construção da qualidade da educação escolar básica e **valorização profissional**, sem redução de matrículas;

[...]

A luta pela implantação urgente de planos de cargos e carreiras docentes e funcionais, em todos os sistemas de ensino, que valorizem o tempo e a formação de trabalhadores/as em educação, tendo por referência o PSPN (Piso Salarial Nacional Profissional do Magistério Público); que incentive a **formação permanente e em serviço**; que promova a realização de concursos públicos; que garanta o tempo destinado a estudo e planejamento; que reduza o número de estudantes em sala de aula; e que garanta toda a materialidade necessária para a efetivação dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares e favoreça o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; a fim de superar as recentes políticas de 'flexibilização' e precarização dos processos de trabalho, dos critérios de seleção, bem como os agudos retrocessos em relação aos direitos de trabalhadores/as, oriundos da Reforma Trabalhista, que incidem nos setores público e privado (CONAPE, 2018, p. 4, grifos nossos).

O documento defende a busca por ações organizadas afetas à valorização dos profissionais da Educação Básica, em concordância com as metas e estratégias do PNE, assim como a garantia de Piso Salarial Nacional, que inclui plano de Cargos e Carreira Salário, e a equiparação, com o Decreto nº 8752/2016, que instituiu as políticas nacionais de formação dos profissionais da Educação e com as DCNs para a formação inicial e continuada.

A CONAE¹²³, assegurada pela Lei do PNE e organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), realizou sua terceira edição em 2018, cujos objetivos foram: acompanhar e avaliar as deliberações da CONAE de 2014; avaliar a implementação do PNE, especificamente o cumprimento das metas e estratégias; e avaliar a implementação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, os avanços e os desafios para as políticas educacionais.

¹²³ A CONAE 2018 é uma etapa nacional precedida por Conferências Municipais e/ou Intermunicipais, Estaduais e Distrital de Educação e Conferências Preparatórias Livres, coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação – FNE, nos termos do Artigo 6º da Lei nº 13.005/2014. Define-se por ser um espaço de resistência que reflita a luta dos profissionais e trabalhadores da educação, dos estudantes contra qualquer tipo de retrocesso.

O tema central da 3ª CONAE foi constituído por oito eixos, dentre os quais ressaltamos o Eixo VII – “Planos Decenais, SNE e Valorização dos Profissionais da Educação: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde”, que evidencia a luta dos educadores, entidades e movimentos sociais pela valorização docente. No entanto, o Relatório Final da CONAE constata a ausência de investimentos financeiros efetivos, principalmente na infraestrutura das escolas, formação e remuneração de profissionais, sendo a defesa para que a consolidação da lei de valorização dos profissionais do Magistério seja cumprida independentemente de mudança de governo, de modo a se caracterizar como uma política de valorização e não partidária.

Em concordância com Silva (2020), reiteramos que os debates e iniciativas, por vezes, não são suficientes para a alteração e proposições de avanços na esfera municipal e estadual, que optam por obliterar oportunidades de desenvolvimento educacional do país em função de políticas que, predominantemente, não são de Estado, mas, sim, de governo, as quais se expressam na interrupção de projetos imediatamente após assumirem o Executivo, a desvalorizar a pertinência ou relevância dos trabalhos que são iniciados junto às Secretarias de Educação.

O referido documento (CONAE, 2018) afirma que, atualmente, no campo da valorização profissional, há uma significativa fragmentação e descontinuidade nas políticas de formação e valorização docente, que separam a formação das demais condições no exercício do trabalho, como a necessidade de:

- a) articulação entre formação inicial e exercício da profissional; b)
- b) atualização por meio de ações de educação continuada; c)
- garantia de salários justos e dignos com a implementação e o cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN – nos entes federativos que ainda não atingiram (CONAE, 2018, p. 158).

Não podemos desconsiderar que a Formação de Professores, em particular, Continuada, perpassa, também, pelo reconhecimento social da relevância dos profissionais da Educação, ao abranger os aspectos de condições de trabalho e saúde e garantia de uma Formação que, de fato, instrumentalize-os e os possibilite a uma reflexão de seus direitos no contexto da sociedade vigente.

A CONAE (2018) considera que as políticas atuais fragilizam o estatuto profissional docente, a favorecer a desqualificação do trabalho pedagógico, e

afirma que parte dessa estratégia vem sendo desempenhada pela BNCC. Nesse sentido, propõe que cabe aos municípios e estados criarem comissões compostas por profissionais da Educação e da gestão, que promovam o estudo, fiscalização e alteração dos planos de carreira que estão em desacordo com o PNE, de maneira a garantir o avanço funcional pela titulação e por tempo de serviço.

Destacamos, também, o “Ciclo de Debates com a Educação Básica: Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Avaliação na Educação Infantil”, organizado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB)¹²⁴, que ocorreu em novembro de 2020. O ciclo abrangeu quatro encontros, no formato *on-line*¹²⁵; dentre eles, o segundo encontro, transmitido em 27 de novembro de 2020, ministrado pelas professoras Dra. Fernanda Duarte (UFU) e Dra. Bruna Carvalho (Unisagrado), teve como tema: “Formação docente e as práticas pedagógicas na Educação Infantil a partir da perspectiva Histórico-Cultural”, que propõe a relação indissociável entre os subsídios teórico-metodológicos estudados na Formação de Professores e a instrumentalização para as intervenções pedagógicas. Compreendemos que,

[...] por vezes a rotina, na dinâmica das Secretarias, é tão intensa quanto a rotina de trabalho nas instituições educativas, e sabemos que os desafios cotidianos muitas vezes sobrepõem-se à análise e compreensão das necessidades dos profissionais que atuam com as crianças. Para nós, isso pode ser impedido ou minimizado com estudos e elaboração de ações; dessa forma, mais uma vez, reapresentamos a principal necessidade de quem coordena uma Secretaria, uma instituição educativa: estudar e dialogar com o propósito de avançar e superar a regra nos municípios que tem sido

¹²⁴ “A história do MIEIB enquanto movimento social de luta em prol de uma educação infantil pública, laica e de qualidade se inicia em 1999, a partir da articulação de alguns comitês estaduais que já discutiam a demanda por educação infantil no país e, desde então, vem pautando suas ações de incidência política nos temas de maior relevância no cenário nacional, garantindo a consideração das especificidades locais a partir da intervenção dos fóruns estaduais. O processo de enfrentamento dos desafios na promoção da educação infantil como primeira etapa da educação básica mobilizou participantes de fóruns de educação infantil de diferentes estados brasileiros na constituição de uma atuação conjunta em torno do fortalecimento da educação infantil enquanto campo de conhecimentos, de atuação profissional e de política educacional pública”. Atualmente, o MIEIB é composto por 26 Fóruns Estaduais, 1 Fórum Distrital e diversos outros fóruns regionais que definem, a partir de sua carta de princípios, as pautas nacionais e as pautas específicas dos estados e municípios. Ao longo dos anos, tem se consolidado como ator político estratégico no debate sobre a educação infantil, o que o torna referência nos debates sobre o atendimento educacional para crianças dos primeiros meses até 6 anos. Fonte: <https://www.mieib.org.br/institucional/>. Acesso em: 18 jul. 2024.

¹²⁵ *Link* de acesso para os vídeos das discussões, via *YouTube*: <https://www.ufrgs.br/einaroda/eventos/>.

o favorecimento da negação do conhecimento, a descontinuidade de propostas educacionais, sem a devida análise e avaliação (Silva, 2020, p. 229-230).

Estruturar o programa de Formação Continuada de Professores na Educação Infantil se faz imprescindível para o avanço educacional, o qual consista não somente no aumento de carga horária para estudos, objetivando uma educação de qualidade com eficiência, conforme recomendado pela OCDE, mas, sim, reflexões entre a equipe pedagógica, os profissionais da instituição e os professores, a fim de favorecer estudos coerentes e contínuos a considerar os aspectos econômicos e políticos da sociedade vigente, com o intuito de proporcionar materiais e recursos didáticos que enriqueçam o seu repertório, no que diz respeito à cultura, à literatura e à arte.

Defendemos, em contraposição ao cenário da sociedade capitalista, em sua fase informacional-digital, que as proposições de Formação Contínua de professores não se resumam à somatória de horas, palestrantes e ministrantes de cursos ou a um encontro no início do ano letivo e outro no do segundo semestre, de forma aligeirada e com caráter motivacional, como verificamos ao longo das últimas décadas em diferentes regiões brasileiras.

Constatamos que a descontinuidade de projetos revela a fragilidade da administração pública brasileira e contribui para que, em diferentes municípios, apresentem-se constantemente as inadequações no que tange às propostas de capacitação que necessitam ser organizadas, a fim de proporcionar reflexões e pesquisas que indiquem ou anunciem a compreensão, reavaliação e a recondução da prática docente. Uma proposta consistente de capacitação pode favorecer a promoção de adultos e crianças para além de sua realidade imediata.

No que se refere à epistemologia da prática, Moreira, Arrais e Volsi (2020) esclarecem que toda intervenção do professor necessita estar direcionada ao máximo desenvolvimento da criança, sendo possível quando se considera a intencionalidade dos conteúdos a serem ministrados e quando se compreende os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, para que atuem de forma coerente com a proposta pedagógica da instituição em um movimento coletivo, questões que podem ser aprimoradas na Formação Continuada de Professores.

Outro aspecto relevante que destacamos no tocante à formação continuada de professores na Educação Infantil, em geral, é o recuo da teoria (Moraes M., 2001). O esvaziamento teórico pode ser constatado na desqualificação dos conhecimentos clássicos. Em decorrência disso, fragilizam-se os fundamentos teórico-metodológicos, de modo a constituir uma prática pautada na lógica cotidiana. A Educação que deveria ser uma atividade complexa, portanto, intencional e planejada, torna-se uma ação natural e sem instrumentos suficientes que permitam refletir a prática docente de maneira crítica.

No caso da Educação Infantil, Teixeira e Barca (2019) ressaltam que, historicamente, a formação dos profissionais ocorria em nível médio ou em treinamentos promovidos por instituições e órgãos governamentais, os quais, por vezes, resumiam-se à repetição de técnicas e ênfase em conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas nas crianças. A formação em nível superior e o conhecimento científico sobre a educação na infância também se consolidaram recentemente.

Duarte (2008), ao tratar do trabalho educativo, reflete que, em geral, há a desvalorização dos fundamentos, anúncio do conhecimento e, de fato, a negação deste. No entendimento do autor, a função ideológica desempenhada ao secundarizar o ato de ensinar e da transmissão de conhecimentos seria a de enfraquecer, significativamente, as críticas ao sistema capitalista, a gerar a confiança de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outros temas “mais atuais” (Duarte, 2008, p. 14).

Conforme apontado por Teixeira e Araújo (2016), diversos fatores, dentre os quais se salientam a falta de investimento público na área, as condições precárias do trabalho docente, o esvaziamento teórico e a fragilização da formação do professor, evidenciam a incoerente oferta de cursos de formação continuada de professores e a descontinuidade de programas para tal fim, que impõem, por vezes, limites da materialização de uma humanização do trabalho docente.

Apesar das limitações para a implementação dessa concepção, é possível lutarmos por uma formação adequada. A humanização do trabalho docente implica uma apropriação de conhecimentos e questões fundamentais da cultura existente. Por meio do desenvolvimento profissional ao longo de sua carreira, é possível aprimorar o domínio do conhecimento científico acumulado historicamente, no que

se refere ao conteúdo escolar e às maneiras de ensiná-lo; o domínio da concepção dialética como meio de desenvolver uma ação e reflexão crítica; e a formação de uma postura ética e política, em favor da emancipação humana. Questões que implicam uma formação que rompa com as ações próprias do cotidiano imediato e com a lógica econômica (Mazzeu, 1998).

Uma dessas formas de ruptura é a apropriação e estudos de um subsídio teórico-metodológico que ampare sua prática. Em consonância com a defesa exposta nesta tese, analisamos que a Teoria Histórico-Cultural, fundamentada na Ciência da História, pode favorecer pesquisas e reflexões, assim como instrumentalizar o professor.

Ao considerar os encontros para a superação da lógica capitalista, Lunatcharski (1988) afirma que a escola tem uma dupla tarefa: por um lado, possibilitar a todos as conquistas do passado no que se refere à ciência e à arte; e, por outro, superar a lógica da escola de classes. Vigotski (2009) explica que, quanto maior for o acesso às elaborações humanas, mais possibilidades os professores terão para ensinar às crianças para que aprendam e se desenvolvam, em especial, suas funções psicológicas superiores, como memória, atenção, concentração, linguagem, imaginação e criação, assim como o desenvolvimento afetivo, coletivo e estético, em favor de uma educação emancipadora (Felicio, 2018).

Amparamos nossa defesa a partir da compreensão do processo histórico-econômico da sociedade capitalista no contexto de reestruturação produtiva, na fase informacional-digital. Assim, buscamos analisar as recomendações e diretrizes políticas da OCDE, a fim de entendermos o caráter ideológico expresso nos documentos e suas implicações na formulação das políticas para Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, a refletir sobre os fundamentos materiais e políticos do mundo atual.

Embora existam as contradições e embates incansáveis travados a cada período histórico, nossos escritos também buscam expor a possibilidade, a considerar as condições objetivas de seguirmos em oposição à lógica dominante, lutando e investigando estratégias coerentes e contínuas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, apresentamos a síntese pela mediação da análise presente na tese, a reafirmar os posicionamentos defendidos ao longo da pesquisa. Retomamos as principais questões da problemática desta pesquisa, anunciadas na introdução, e elaboraremos uma síntese, a partir das categorias de análise: contradição, totalidade e hegemonia, a fim de responder ao problema da tese: Quais são as recomendações e concepções ideológicas da OCDE para as políticas de Formação Continuada de Professores na Educação Infantil no Brasil?. Também discorreremos sobre a hipótese central do estudo, apresentada na página 28, para explicitar sua confirmação ou refutação.

Os resultados sistematizados a partir da pesquisa realizada ao longo do processo de doutoramento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/UEM), permitem-nos compreender o objeto de pesquisa mediante a análise da História da Educação, das mudanças configuradas na fase atual do capitalismo e da relação com o mundo do trabalho, a considerar, nesse contexto, a totalidade dos fenômenos econômicos e políticos e a especificidade da temática desenvolvida.

Nesse sentido, atentamo-nos à Formação Continuada de Professores na Educação Infantil. Na primeira seção, apresentamos a formulação e a delimitação do problema de pesquisa; discutimos os conceitos estruturantes da tese, sendo: trabalho, política educacional, formação continuada de professores, ideologia e emancipação; tratamos dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam esta tese; realizamos um levantamento de teses e dissertações afetos à temática, para justificarmos o caráter inédito do tema; e mencionamos a organização das seções.

Com base nisso, destacamos o objetivo geral desta tese: analisar as recomendações e diretrizes políticas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no período delimitado de 2015 a 2020, a fim de compreender o caráter ideológico expresso nos documentos e suas implicações

no processo de formulação das políticas de Formação Continuada de Professores na Educação Infantil.

Nossa escolha por analisar as recomendações da OCDE se justificou por esta atuar como influenciadora e reguladora de mecanismos para as políticas educacionais, sobretudo as políticas para a Formação de Professores em diferentes países, dentre eles, o Brasil. Retomamos nossa hipótese de que as recomendações da OCDE se posicionam alicerçadas no desenvolvimento da Educação fundamentada na lógica econômica, contudo não efetivam avanços suficientes para a estruturação da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, em favor do máximo desenvolvimento e emancipação humana, pelo caráter ideológico e vinculação econômica que intencionam a manutenção do sistema capitalista e da formação de professores baseada nas premissas do mercado.

Para a realização desta pesquisa, fundamentamo-nos nas elaborações dos clássicos da Ciência da História (Hobsbawm, 2011; 1998; Kosik, 2002; Lênin, 2021; Leontiev, 1978; Lukács, 2003; Lunatcharski, 1988; Marx, 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2013; 2010; 2008; Marx e Engels, 2013; 2011; 2010; 1993; Mészáros, 2011; 2008; 1989), em que vigora a premissa de que os homens e suas ideias são resultado de sua existência material. Assim, considerar o contexto macro econômico e político e os aspectos históricos dos fenômenos afetos à temática proposta se fizeram necessários e fundamentais para a compreensão da totalidade, esta que desconsidera o caráter de neutralidade da temática em questão e evidencia sua relação com a dinâmica da sociedade na qual se insere.

Na segunda seção, buscamos compreender como o capitalismo se organizou ao longo da história até a sua fase atual – informacional-digital e analisar as mudanças no mundo do trabalho e a reestruturação capitalista produtiva em amplitude global e, particularmente, no Brasil, além de suas implicações para as políticas de Educação Infantil.

Dessa forma, o trabalho é a atividade vital do homem. Conforme Marx (2010), é pelo trabalho que o homem se constitui como sujeito de sua existência, entretanto, na sociedade capitalista, o trabalho se funda no esvaziamento das suas máximas possibilidades de se humanizar, convertendo-se em “mera tarefa”, em geral, assalariada e alienada.

Analizamos que a maneira do capital se organizar e reorganizar, mediante a sua crise estrutural, nos diferentes períodos históricos, é denominada capital em processo ou contradição do capital. Discorreremos sobre o capital comercial, a fase do capitalismo industrial, do capitalismo imperialista, o domínio do capital financeiro e a fase informacional-digital. Verificamos que, no decorrer da história do capitalismo, os períodos descritos são antecidos e sucedidos por crises, a exigir novas definições e novos ajustes. O processo da crise é estrutural, constituída por crises sucessivas.

Entendemos que a reestruturação produtiva do capital informacional-digital, a considerar o desenvolvimento da Indústria 4.0 e as TDICs, em favor do aumento da lucratividade das empresas e da exploração do trabalho, está a ocasionar mudanças econômicas e sociais na Educação Infantil. Nessa perspectiva, buscamos discutir os aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil, a apresentar um conjunto de documentos, normativas, programas, planos e dados que indicam significativos avanços no atendimento às crianças dessa etapa; ao mesmo tempo, fazem-se presentes os inúmeros desafios e metas, anunciadas pelo PNE (2014-2024), não alcançadas.

Na terceira seção, verificamos acerca do papel do Estado no que diz respeito ao contexto de ideologia neoliberal e das políticas de ajuste estrutural, a fim de compreender suas influências no processo de elaboração das políticas para a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, particularmente no período de 2015 a 2020, nosso recorte temporal, o qual se justifica pelas discussões atuais afetas à Educação Infantil e Formação Continuada de Professores nessa etapa no Brasil, especificamente no período que contempla a fase de definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como as Diretrizes Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a solidificação da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020a). São reformas que representam a articulação de uma proposta, em geral, privatista da educação e com elementos curriculares adaptativos, flexíveis e aligeirados.

Constatamos que a Educação no contexto do capital informacional-digital, a Educação, em geral, é organizada para atender aos objetivos do sistema vigente, a fim de propiciar uma formação para o mercado de trabalho. Os discursos

hegemônicos e movimento de negacionismo afeto ao conhecimento têm contribuído para viabilizar políticas educacionais competitivas e distantes de uma formação humana pautada no conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Ao compreendermos essa questão, rompemos com a ideia de ineficácia da Educação na atualidade; pelo contrário, ela é eficaz para atender e manter o capitalismo.

Que professor queremos formar? A partir dessa questão, retomamos um conjunto de contradições, a considerar os aspectos legais e normativos da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, que anunciam o discurso do empreendedorismo e as habilidades e competências para atender às necessidades das novas demandas do mercado, com a nossa concepção de homem, sociedade e Educação, amparada nos subsídios teóricos da Ciência da História.

Na quarta seção, analisamos as recomendações e diretrizes políticas propaladas pela OCDE, por meio dos documentos, a fim de estabelecer relações com as políticas destinadas à Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, no Brasil, e compreender o caráter ideológico expresso em seus documentos e suas implicações para as políticas educacionais, assim como examinar os desafios da Educação Infantil na atualidade e as possibilidades de uma Formação Continuada de Professores emancipatória. Para tal, no Quadro 11 se visualiza a síntese do cotejamento das Categorias Políticas presentes nos documentos brasileiros (Brasil, 2019a; 2020a) e nos documentos elaborados pela OCDE (2015a; 2016; 2018).

Quadro 11 – Síntese do cotejamento das Categorias Políticas dos documentos da OCDE (2015a; 2016; 2018) e das DCNS (Brasil, 2019a; 2020a)

Documentos elencados para a análise	Categorias políticas
OCDE (OCDE, 2015a)	Competências e Práticas
OCDE (OCDE, 2016, p. 4)	Práticas
OCDE (OCDE, 2019, p. 28)	Responsabilidade e autonomia; Competências e Prática profissional
DCNS (Brasil, 2019a)	Engajamento profissional; Competências e Práticas

DCNS (Brasil, 2020a)	Engajamento profissional; Competências e Prática profissional
----------------------	---

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Evidenciamos essas categorias como sendo Categorias Políticas recorrentes em ambos os documentos, como: **competências e práticas**, que explicitam as recomendações da OCDE para as políticas educacionais brasileiras. Com isso, consideramos que o processo de relações econômicas, políticas e educacionais entre a OCDE e o Brasil está a delinear os pressupostos das políticas para Formação Continuada de Professores; a intensificar as avaliações externas como mecanismos de controle ao processo de ensino e ao trabalho docente; e a favorecer uma Educação que atenda aos interesses do capital.

De acordo com Evangelista (2005, p. 430), as recomendações políticas para a Educação, advindas dos documentos da OCDE, são elaboradas por meio de um discurso “justificador” das reformas. Desse modo, investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade dão sustentação a essas mudanças e como se articulam com os interesses do capital é fundamental.

Reafirmamos a necessidade da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil pautada em estudos coerentes e contínuos que possibilitem a compreensão do trabalho docente em um contexto econômico e político para além da aparência, do imediato (Kosik, 1976). Nessa perspectiva, estabelece-se a necessidade e possibilidade de superar práticas docentes fragmentadas e esvaziadas de sentido e significado, mas que busquem o desenvolvimento intelectual e coletivo dos docentes.

Compreendemos que a economização das instituições escolares é uma convergência de interesses entre empresas globais, políticos, governos e formuladores de políticas educacionais. As recomendações das OOS são oriundas do capital, conforme analisamos nos documentos da OCDE. Destarte, é preciso buscarmos uma proposta coerente e potente para estruturarmos a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil em uma perspectiva de emancipação.

A partir dos estudos e argumentos desenvolvidos nesta pesquisa, confirmamos a nossa hipótese de que as recomendações da OCDE acenam para o desenvolvimento da Educação fundamentada na lógica econômica, contudo não

efetivam avanços suficientes para a estruturação da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil, em favor do máximo desenvolvimento humano, pelo caráter ideológico e a vinculação econômica que intencionam a manutenção do sistema capitalista e a formação de professores baseada nas premissas do mercado econômico.

Em contraposição ao cenário capitalista atual, defendemos que é possível refletirmos e organizarmos um projeto e programas de formação continuada de professores que instrumentalizem os profissionais da Educação Infantil, para que que possam ter uma solidificação da base científica; subsídios teórico-metodológicos e o fortalecimento de uma concepção de Educação Infantil desenvolvida historicamente em meios às lutas e disputas econômicas e políticas, a fim de ultrapassarmos e superarmos desafios históricos que ainda permanecem na Educação Infantil, dentre eles, o assistencialismo e a desvalorização de professores desta etapa educativa.

Reafirmamos que uma formação contínua e coerente pode ser capaz de possibilitar reflexões que favoreçam ao professor a capacidade de desenvolver, coletivamente, políticas contra-hegemônicas em sua práxis educativa e promover elementos para a desalienação em meio a um contexto de consenso propalado pela sociedade vigente (Moreira, 2012b). Por fim, a nossa defesa se firma em uma Formação Continuada de Professores na Educação Infantil para além das recomendações da OCDE, isto é, que não se constitua por meio da lógica empresarial, mas, que possibilite o pleno desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Política Nacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, Porto, Portugal, v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculo semfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

ALVES, Giovanni. Notas sobre o Golpe 2016 no Brasil: neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (org.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 129-147.

AMARANTE, Lucilene; FELICIO, Paula Gonçalves; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas educacionais e a atuação das Organizações Sociais: uma análise acerca do Programa Alfabetização 360º na perspectiva da Educação Integral. **Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. 1-27, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69497/61567>. Acesso em: 3 set. 2024.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**. “Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”. Brasília, DF: ANFOPE, fev. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à multifuncionalidade liofilizada. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 38., 2017a. São Luís do Maranhão: **Anais** [...]. São Luís do Maranhão: UFMA, 2017a. p. 1-15. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoemcom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf. Acesso em: 3 set. 2024.

ANTUNES, Ricardo. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (org.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Editora Navegando, 2017b. p. 53-61.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020a.

ANTUNES, Ricardo. O vilipêndio do coronavírus e o imperativo de reinventar o mundo. *In*: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo. **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020b. p. 181-188.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho Intermitente e uberização do trabalho limiar da Indústria 4.0. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020c. p. 11-22.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e (des)valor no capitalismo de plataforma: três teses sobre a nova era de desantropomorfização do trabalho. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. São Paulo: Boitempo, 2023. p. 13-39 (Mundo do Trabalho).

ANTUNES, Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9834/7120>. Acesso em: 2 out. 2024.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YD ckXnYwfqSWqgGPp/?format=pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zero-seis/article/view/1980-4512.2017v19n36p206/35615>. Acesso em: 30 set. 2024.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BANCO MUNDIAL. **Priorités et stratégies pour l'éducation**: um étude de la Banque Mondiale. Washington, DC: Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Education sector strategy**. Washington, DC: Banco Mundial, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19**: o que o Brasil pode aprender com o resto mundo? Washington, DC: Banco Mundial, 25 mar. 2020. Disponível em: http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/PO_LITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf. Acesso em: 9 jan. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças**: os custos e a resposta ao impacto da pandemia de COVID-19 no setor de educação na América Latina e Caribe. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2021. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/35276/Acting%20now-sumPT.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Brasil justo, competitivo, sustentável**. Washington, DC: Banco Mundial, 2002.

BARROCO, Sonia Mari Shima; CHAVES, Marta. A arte e suas contribuições para a escolarização e desenvolvimento de alunos e professores. *In*: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 127-148.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. *In*: SOBRINHO, Barbosa Lima; SOUZA, Herbert de; FANTINE, José; TAVARES, Maria da Conceição; SANTAYANA, Mauro; BATISTA, Paulo Nogueira; ARCHER, Renato; FEROLLA, Sérgio Xavier. **Em defesa do interesse nacional**: desinformação e alienação do patrimônio público. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BERTONHA, João Fábio. **A Primeira Guerra Mundial**: o conflito que mudou o mundo. Maringá: Eduem, 2011.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; GIANFRANCO, Pasquino. **Dicionário de política**. Tradução João Ferreira. 11. ed. Brasília, DF: Ed. da Universidade de Brasília, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre. O campo intelectual: um mundo à parte. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 169-180.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas educacionais para o atendimento à infância no Brasil: do assistencialismo à indissociabilidade entre cuidar-educar. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS DO HISTEDBR, 8., Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Universidade de Campinas, 2006. p. 1-14.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6.377, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Mare, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1403, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualv ol1.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualv ol2.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 14 out. 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dm_documents/direitosfundamentais.pdf. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 jan. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Infantil**: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/01/educacao-infantil-sitematica-avaliacao.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25. jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização: Caderno 5. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015b. Disponível em: https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/pacto-nacional-alfabetizacao-idade-certa-caderno-5.pdf?srsId=AfmBOopUTTbArO190P43IjKLveIjtZEGpN9moM2J9mzpvANSyIDway_. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.** Curitiba: Imprensa UFPR; Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2015c. Disponível em: https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb_avaliacao_educacao_infantil_a_partir_avaliacao_contexto.pdf. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 9 mar. 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em 10 set. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 2, 16 dez. 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 10 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016. Institui o Programa Criança Feliz. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 2, 6 out. 2016c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8869.htm. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 26, 10 ago. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais

Educação – PNME. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 10 jul. 2017c. Disponível em:
https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. DF: MEC/SEB, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 21, 4 ago. 2018c. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98131-rcp003-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 9 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 35, 2 jul. 2019a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 23 dez. 2019b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.109, de 7 de novembro de 2019. Promulga o Acordo de Cooperação entre a República Federativa do Brasil e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, firmado em Paris, em 3 de junho de 2015. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 8 nov. 2019c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10109.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.109%2C%20DE%207,3%20de%20junho%20de%202015. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 103, 29 out. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 57, 6 maio 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 29 set. 2024.

BRECHT, Bertolt. Se os tubarões fossem homens. *In*: BRECHT, Bertolt. **Histórias do Sr. Keuner**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2006. p. 53-54.

BRECHT, Bertolt. **Poemas**: 1913-1956. São Paulo: Editora 34, 2012.

BRECHT, Bertolt. A mãe. *In*: BRECHT, Bertolt. **Teatro completo em 12 volumes**. Tradução Roberto Schwarz *et al.* São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 161-236 (Col. Teatro, v. 4).

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, DC: Banco Mundial, 2014.

CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire; MOREIRA, Jani Alves da Silva. A gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares: um debate acerca da formação do pedagogo no Brasil. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 256-273, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/417/377>. Acesso em: 22 set. 2024.

CAMPOS, Rosânia. Educação Infantil e os Organismos Internacionais: quando focalizar não é priorizar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 31., 2008. Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2008. p. 1-15.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qqrLm7h4fGdYRfY65M7NsQr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2024.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; TROJAN, Rose Mery. Educação comparada no contexto da globalização. *In*: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; VOLSÍ, Maria Eunice França (org.). **A função social da escola**: das políticas públicas às práticas pedagógicas. Maringá: Eduem, 2011. p. 177-188.

CASTANHEIRA, Salete Flôres. Formação de professores: do direito à educação ao direito à aprendizagem. *In*: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da (org.). **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir; TEDESCO, Anderson Luiz. Formação docente intercultural e colonialidade do saber. **Revista del CISEN Tramas/Maepova**, Ciudad de Salta, Argentina, v. 8, n. 1, p. 187-200, Ene./Jun. 2020. Disponível em: <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/cisen/article/view/4507/4918>. Acesso em: 7 out. 2024.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

CHAVES, Marta. **Reflexões sobre história e educação**: a luta revolucionária no teatro de Bertolt Brecht. 2000. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

CHAVES, Marta. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 32, n. esp., p. 227-232, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/41036/24642>. Acesso em: 9 jan. 2022.

CHESNAIS, Francois. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CONAE. Conferência Nacional Extraordinária da Educação. **Documento base**: relatório final. Brasília, DF: Fórum Nacional de Educação, 2018. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/Documento_Base_-_Relatorio_Final_da_CONAE_2018.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

CONAPE. Conferência Nacional Extraordinária da Educação. **Documento Final Plano de Lutas**. Brasília, DF: Fórum Nacional Popular de Educação, 2018. Disponível em: <https://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/fnpe-conape2018-documento-final-planodelutas.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CORSINO, Patrícia. Apresentação: movimentos avaliativos na e da educação infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e83539, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cBgLyBnfxcVJ5wFkG5MJyNM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2024.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**, São Paulo, v. 34, p. 1-104, set. 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2452/2407>. Acesso em: 2 jan. 2023.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11869/11869>. Acesso em: 4 out. 2024.

DELGADO, Adriana Patricia; MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de; PICCININI, C. L. Formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e

contrarreformas educacionais. *In*: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 131-147.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2024.

DOURADO, Luiz Fernando. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p.477-498, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-39-143-477.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2022.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).

DUARTE, Rita de Cássia; DUARTE, Newton. Entrevista com o prof. Dr. Newton Duarte. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 30, n. 1, p. 232-244, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13140/8984>. Acesso em: 5 out. 2024.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **A crise do neoliberalismo**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2015 (Didática, 1).

FELICIO, Paula Gonçalves. **Anatoli Vassilievitch Lunatcharski: a educação na Rússia Revolucionária (1917-1929)**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FELIPE, Eliana da Silva. Novas diretrizes para a formação de professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 40.*, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2020. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 7 out. 2024.

FILGUEIRAS, Vitor; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. *In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho e indústria 4.0***. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-22.

FRANCO, David Silva; FERRAZ, Deise Luiza da Silva. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, Edição Especial, nov. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/9NJd8xMhZD3qJVwqsG4WV3c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, Milton. Papel do governo numa sociedade livre. *In: FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade***. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 29-40.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira***. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2024.

GAVA, Fabíola Alves Coutinho; SÁNCHEZ, Damián Sánchez. Movimentos sociais e educação infantil: dos caminhos históricos às conquistas e desafios

atuais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, v. 2, n. 7, p. 51-71, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/444/443>. Acesso em: 3 out. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Marco Antonio de Oliveira; SOUZA, Marilsa Miranda de; RODRIGUES, Ana Paula Aires. A educação e o processo de reestruturação produtiva: a incapacidade civilizatória sob a égide do Capital. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p.1-20, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35982/pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles. A relação entre Estado, trabalho, capital e os sentidos das políticas educacionais no Brasil. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 76-87, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7153/5342>. Acesso em: 3 out. 2024.

GORKI, Máximo. **A batalha da vida**. Tradução J. da Cunha Borges. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

GORKI, Máximo. **Pequenos burgueses: mãe**. Tradução Fernando Peixoto, José Celso Martinez Correa e Shura Victorovna. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos: 1910-1920**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyla, 1992.

HERZ; Mônica; HOFFMAN, Andréa Ribeiro. **Organizações Internacionais: história e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.s>

cielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 nov. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/censo-escolar-2019#:~:text=O%20Censo%20Escolar%202019%20registrou,conveniadas%20com%20o%20poder%20p%C3%ABAblico>. Acesso em: 8 jun. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 1-15, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2024.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. VAZ, Alexandre Fernandez; MONN, Caroline Machado (org.). **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LANDSBER, Débora. Glossário. *In*: TROTSKI, Leon. **Literatura e Revolução**. Tradução de Luiz Alberto Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2007. p. 217-246.

LARA, Angela Mara de Barros; MOLINA, Adão A. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. *In*: TOLEDO, César de Alencar Arnaudt de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa**: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011. p. 121-172.

LAVAL, Chistian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÊNIN, Vladímir Ititch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**: ensaio de divulgação ao público. São Paulo: Boitempo, 2021.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUCA, Cindy Mayumi Okamoto. **Políticas para formação continuada de professores da educação básica**: atuação da plataforma “Nova Escola”. 2023. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUNATCHARKI, Anatoli Vassiliécitch. **Artigos e discursos sobre a instrução e a educação**. Tradução Filipe Guerra. Moscovo: Edições Progresso, 1988.

MAGALHÃES, Ramon Magalhães Mendes da Costa; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. Empreendedorismo nas políticas educacionais e nas escolas. **Revista de Interações Sociais – REIS**, Rio Grande, v. 7, n. 1, p. 10-27, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/15829/10758>. Acesso em: 5 out. 2024.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. Maquinaria e Grande indústria. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho II**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013 (Trabalho e Emancipação).

MARX, Karl. Maquinaria e Indústria Moderna. *In*: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017a. p. 445-576.

MARX, Karl. Considerações históricas sobre o capital comercial. *In*: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro III: processo de produção capitalista. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017b. p. 367-381.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. *In*: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017c. p. 255-275.

MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. *In*: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017d. p. 785-833.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: (I-Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família**. Tradução Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Rússia**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/download/5033/6130/30530>. Acesso em: 5 out. 2024.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. A OCDE e a formação docente: a TALIS em questão. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 99-124, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7255/5088>. Acesso em: 9 jan. 2024.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3LwKRGXyYf7vtQBL5KRMfJJ/#>. Acesso em: 4 out. 2024.

MAZZUCHELLI, Frederico. **Os anos de chumbo**: notas sobre a economia internacional no entre-guerras. 2007. 98 f. Tese (Livre-Docência em Educação) – Instituto de Economia da Unicamp, Campinas, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Produção destrutiva e estado capitalista**. Tradução Georg Toscheff. São Paulo: Ensaio, 1989 (Cadernos Ensaio).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal: Universidade do Minho, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de Financiamento e Gestão da Educação Básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal.** 2012a. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012a.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas educacionais, formação de professores e mercado de trabalho: algumas inquietações. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 11, v. 11, n. 132, p. 104-114, maio 2012b. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13037>. Acesso em: 9 jan. 2024.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para educação infantil e a Agenda E2030 no Brasil. **Revista da FAEEDBA. Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v28n54/2358-0194-faeeba-28-54-77.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; VOLSI, Maria Eunice França. Em defesa da educação infantil: universalização, qualidade e formação de professores. *In*: LAZARETTI, L. M.; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; VOLSI, Maria Eunice França. **Educação Infantil em debate: desafios políticos e pedagógicos.** Maringá: Eduem, 2020.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001).** Maringá: Eduem, 2012.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SILVA, Renata Valério da. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 37-61, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7198/4756>. Acesso em: 9 jan. 2024.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Conjuntura política da Educação Infantil: ameaças e resistências. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (org.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil.** Curitiba: CRV, 2019.

MOTTA; Vania; EVANGELISTA, Olinda; CASTELO, Rodrigo. Determinações do capital, empresariamento e educação pública no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 1-8, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44475/24649>. Acesso em: 5 out. 2024.

NASCIMENTO, Evandro Batista. A Semana de Arte Moderna de 1922 e o Modernismo Brasileiro: atualização cultural e “primitivismo” artístico. **Gragoatá**,

Niterói, n. 39, p. 376-391, 2. sem. 2015. Disponível em: https://periodicos.uff.br/gra_goata/article/view/33354/19341. Acesso em: 4 out. 2024.

NEGRÃO, Laís; SANTOS, Sílvia Alves dos. As reformas educacionais e seus impactos para a política educacional brasileira após 2016. *In*: PIO, Camila Aparecida; LIMA, Edméia Maria de; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva (org.). **Pesquisa em políticas educacionais: contribuições para o debate**. Londrina: Editora Madrepérola, 2023. p. 143-164.

NETTO, José Paulo. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. *In*: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (org.). **Estado e políticas sociais: Brasil-Paraná**. Cascavel: Edunioeste, 2003, p. 12-28.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012 (Biblioteca básica de serviços social).

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Le rôle crucial des enseignants**. Politiques d'éducation et de formation Atirrer, Former et retenir des enseignants de qualité. Paris, França: OCDE, 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2022.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Convictions et pratiques pédagogiques. **L'enseignement à la Loupe**, Paris, França, n. 13, p. 1-4, 2015a. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jrtghc6pdvg-fr.pdf?expires=1575822277&id=id&accname=guest&checksum=99A271F87D9142EA92BB5826ED791D74>. Acesso em: 9 jan. 2024.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015b.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **TALIS 2018**. Étude sur la Formation Initiale des Enseignants. 2016a. Disponível em: <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/TALIS-2018-ITP-Project-Brochure-FRE.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2024.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Professionnalisme des enseignants. **L'enseignement à la Loupe**, Paris, França, n. 14, p. 1-4, 2016b. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jm3wk_mnqm5l-fr.pdf?expires=1575832301&id=id&accname=guest&checksum=229D52B8D907AA2F32A640CEABAA261D. Acesso em: 9 jan. 2024.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Résultats de TALIS 2018**. Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie. Paris, França: Edition OCDE, 2019. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2018-volume-i_5bb21b3a-fr#page1TALIS2018. Acesso em: 9 jan. 2024.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **A educação no Brasil: uma perspectiva internacional**. Tradução Todos pela Educação. Paris, França: OCDE, 2021. Disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-internacional>. Acesso em: 10 de abr. de 2024.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Emprego mundial e perspectivas sociais: tendências 2018**. Brasília, DF: OIT, 2 jan. 2018a. Disponível em: <http://ilo.org/global/research/global-reports/weso/2018/lang--en/index.htm>. Acesso em: 9 jan. 2024.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Futuro do Trabalho no Brasil: perspectivas e diálogos tripartites**. Brasília, DF: OIT, 26 abr. 2018b. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilobrasilia/documents/publication/wcms_626908.pdf. Acesso em: 9 jan. 2024.

OIT. International Labour Organization. **Global Estimates of Modern Slavery: Forced Labour and Forced Marriage**. Genebra, Suíça: OIT, 2022. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipecc/documents/publication/wcms_854733.pdf. Acesso em 8 set. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre valorização e desprofissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/452/583>. Acesso em: 4 out. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Martins. Breve panorama do modernismo no Brasil: revisitando Mário e Oswald de Andrade. **Revista de Literatura, História e Memória**, Cascavel, v. 8, n. 11, p. 82-95, 2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/6493/5375>. Acesso em: 4 out. 2024.

OLIVO, Débora da Silva; TAVARES, Larissa Ferreira; RODRIGUES, Marcio Silvio. O processo de empresarização das emoções na Educação e as novas configurações do trabalho docente. **Revista de Interações Sociais – REIS**, Rio Grande, v. 7, n. 1, p. 42-27, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/15815/10773>. Acesso em: 4 out. 2024.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

PACHUKANIS, Evgeni Bronislávovich. **Teoria geral do direito e marxismo**. Tradução Paula Vaz de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2017.

PALUDO, Conceição. Materialismo histórico-dialético: relações trabalho educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa. *In*: Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 60-82.

PEDROSA, Israel. Apresentação: o pintor do novo mundo. *In*: RUFINONI, Priscila Rossinetti. **Candido Portinari**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2013 (Coleção Folha Grandes Pintores Brasileiros; v. 4).

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf>. Acesso em: 7 set. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15344/209209213400>. Acesso em: 4 out. 2024.

POULANTZAS, Nicos. **Poder política e classes sociais**. Tradução Francisco Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Ficando para trás. **Boletim da Educação na América Latina**, Santiago, set. 2002.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth. Anatoli Vassilievitch Lunatcharski e os princípios da escola soviética. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 6, p. 254-271, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32599/18734>. Acesso em: 4 out. 2024.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho digital e educação no Brasil. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 217-235.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Novo neoliberalismo: arquitetura estatal no capitalismo do século XXI. **REAd – Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 35-65, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rea/d/a/qs78Hzvq84VTPxq7Vq9NnyH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2024.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. A chamada “acumulação” empreendedora: o Estado empreendedor do novo neoliberalismo no século XXI. **REPOD – Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 1133-1155, set./dez. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69423/36094>. Acesso em: 4 out. 2024.

RAMALHO, José Ricardo. Reestruturação produtiva, neoliberalismo e o mundo do trabalho no Brasil: anos de 1990 e 2000. *In*: FERREIRA, Jorg; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org.). **O tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1985-2016)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. p. 193-218.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Rússia (1917-1921): anos vermelhos**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

REIS, Luiz Henrique Fernandes dos; SHIROMA, Eneida Oto. Os determinantes do empreendedorismo da OCDE: a ideologia neoliberal com uma nova roupagem. **Revista de Interações Sociais – REIS**, Rio Grande, v. 7, n. 1, p. 58-81, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/15888/10761>. Acesso em: 4 out. 2024.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

RODRIGUES, Adriana Aparecida; GOMES, Marco Antonio de Oliveira; CAETANO, Suzane Meneses. O materialismo e a produção da história da educação. **Revista Expedições: Teoria da História e Historiografia**, Morrinhos, v. 14, p. 120-133, fev./jul. 2022. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/12245/9174. Acesso em: 4 out. 2024.

RUFINONI, Priscila Rossinetti. **Candido Portinari**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2013 (Coleção Folha Grandes Pintores Brasileiros; v. 4).

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1982.

RUIZ, Jucilene de Souza. O surgimento da creche: uma construção social e histórica. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011. Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2011.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de economia**: os economistas. São Paulo: Abril, 1985.

SANFELICE, Jose Luis. Fontes e história das políticas educacionais. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 97-107.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 35. ed. Rio de Janeiro: Record, 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Subsídios para a operacionalização do processo de instalação e funcionamento dos Centros Específicos de formação e Aperfeiçoamento do Magistério CEFAMs**. São Paulo: SE/CENP, 1988.

SAURA, Geo *et al.* Capitalismo na era digital e educação: democracia, Estado e ideologia. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 63, p. 137-152, 2024. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/9573>. Acesso em: 4 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011 (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. Conferência: crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, e020063, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>. Acesso em: 5 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWf hSp5VNhX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2024.

SCHNEIDER, Mauricio. **Acesso do Brasil à OCDE: aspectos gerais e temas ambientais**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução Marcos Santarrita. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 9 jan. 2024.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Otto; SCHNEIDER, Mara Cristina. Certificação e Gestão de Professores. **Temas & Matizes**, Cascavel, n. 13, p. 40-48, 1º sem. 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/2483/1894>. Acesso em: 2 out. 2024.

SILVA, Eloiza Elena da Silva. **Formação contínua na Educação Infantil brasileira: estratégia de desenvolvimento para professores e crianças**. 2020. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

SILVEIRA, Adriana Dragone; PEREIRA, Soeli Terezinha. A Ação Brasil Carinhoso como estratégia de expansão da oferta e redução da desigualdade educacional na creche. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 11, p. 1-21, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/67578/38750>. Acesso em: 4 out. 2024.

SIMON, Silvan Aline Soares. De Bretton Woods ao Plano Marshall: a Política Externa Norte-Americana em relação à Europa (1944-1952). **Relações Internacionais no Mundo Atual**, Curitiba, v. 1, n. 9, p. 24-47, 2010. Disponível em: <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/196/171>. Acesso em: 30 set. 2024.

SINCERO, L. M. **Políticas públicas para a infância na atualidade: uma análise sobre o Programa Criança Feliz e suas implicações para a Educação Infantil**.

2022. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1996. v. II, Livro V, Parte Terceira, Artigo Segundo e Terceiro. Coleção: Os Economistas (p. 228-273).

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Tradução Ana Júlia Galvan. Campinas: Vide Editorial, 2018.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ARAÚJO, Ana Paula Melo de. Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil. **Textura – Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 18, n. 36, p. 111-132, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/1748/1468>. Acesso em: 7 out. 2024.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, 2019.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

TONELLO, Iuri. Uma nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008?. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 139-148.

TONELLO, Iuri. **No entanto, ela se move**: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo: Boitempo/Iskra, 2021.

TONET, Iuri. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Iuri; LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior. **Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior**. Tradução de Unesco/CRUB. Paris: Unesco, 1998.

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

Educação para todos: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO; UNICEF; Banco Mundial; UNFPA; PNUD; ONU Mulheres; ACNUR.

Declaração de Incheon e Marco de Ação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, 2015.

VICENTINO, Claudio. **Rússia:** antes e depois da URSS. São Paulo: Scipione, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VOLSI, Maria Eunice França. **Políticas de valorização de professores da Educação Básica pós-Constituição Federal de 1988.** 2016. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

VOLSI, Maria Eunice França; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Educação infantil no Brasil: a luta pela universalização, direito à educação de qualidade e formação de professores. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 44, e53590, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/53590/751375154295>. Acesso em: 4 out. 2024.

VOLSI, Maria Eunice França; MOREIRA, Jani Alves da Silva; GODOY, Gislaine Aparecida Valadares. Políticas atuais para formação de professores da Educação Básica e as novas diretrizes nacionais para a formação docente. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 3, p. 123-135, jul./set. 2017. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2120/2020>. Acesso em: 7 set. 2024.