

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Juliana Bernardi Petek

**O PROINFANTIL EM MATO GROSSO DO SUL: uma análise do manual
didático dirigido ao ensino de Identidade, Sociedade e Cultura.**

Paranaíba / MS

2013

Juliana Bernardi Petek

**O PROINFANTIL EM MATO GROSSO DO SUL: uma análise do manual
didático dirigido ao ensino de Identidade, Sociedade e Cultura.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno.

Paranaíba – MS

2013

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

P477p

Petek, Juliana Bernardi

O proinfantil em Mato Grosso do Sul: uma análise do manual didático dirigido ao ensino de identidade, sociedade e cultura / Juliana Bernardi Petek. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2013.

128f. ; 30 cm.

Orientadora: Profª Drª Carla Villamaina Centeno.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Formação de professor. 2. Proinfantil. I. Petek, Juliana Bernardi. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.71

JULIANA BERNARDI PETEK

O PROINFANTIL EM MATO GROSSO DO SUL: uma análise do material dirigido ao ensino de identidade, sociedade e cultura

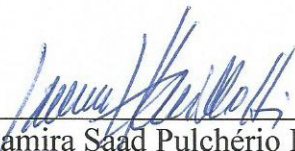
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 26 de junho de 2013

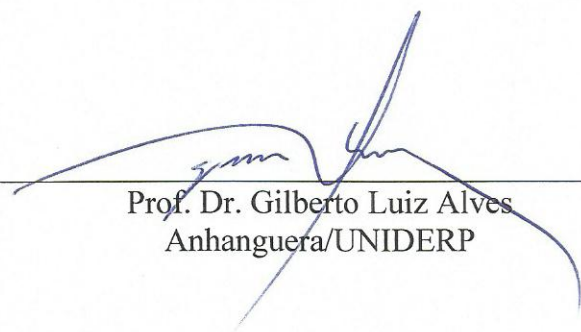
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves
Anhanguera/UNIDERP

Dedico esta dissertação a todas pessoas
que lutam diariamente ao meu lado,
transmitindo alegria, determinação e,
sobretudo, fé.
Aos meus pais, Valter e Vera, ao meu
irmão, Gustavo, e ao meu noivo,
Antonio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela saúde e pela sabedoria para concluir mais esta etapa.

À minha mãe Vera, meu pai Valter, meu irmão Gustavo pelo incentivo, amparo e carinho que nunca faltam. Além disso, por me ensinarem a ter fé na vida. Vocês são tudo que se poderia desejar de uma família.

Ao meu noivo, por nunca me deixar desistir; pelos momentos de companheirismo e de intermináveis diálogos.

À Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas, em nome do Sr. Mário Grespan que respondia pela pasta à época da pesquisa e que gentilmente colocou sua equipe à disposição, autorizando o fornecimento de dados para o trabalho.

À Prefeita em exercício, Márcia Moura, pelo estímulo ao estudo; por permitir que os caminhos fossem mais tranquilos e por ser uma referência de profissionalismo.

À Erika Costa e à Nereida Pereira de Oliveira, por terem possibilitado o acesso a informações importantes sobre os trabalhos desenvolvidos no PROINFANTIL.

Aos colegas da primeira turma de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - *Campus* de Paranaíba, Aires David de Lima, Eislher Alves Ferreira Neves, Eliane Maria da Silva, Errivaine Aparecida Ferreira Gomes, Fernanda Peres Soratto, Giovani Ferreira Bezerra, Jémerson Quirino de Almeida,

Jocilene Cristina da Silva, Juliane Pivetta Ferro, Michele Reiko M. O. Beloto, Patrícia Cristina Amorin de Carvalho, Rosangela Sueli Bruno, Rúbia Aparecida Rodrigues Leal, Suellen dos Santos Andreu, pelos momentos ímpares e pelas contribuições que levarei comigo por toda a minha caminhada.

Aos professores, pela dedicação, conhecimento e atenção para com o processo formativo.

Em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno, pela interlocução fértil, pelas trocas constantes e pela generosidade durante a orientação. Seu acolhimento e paciência foram fundamentais para a realização deste trabalho.

O que define o homem é a história da sua humanidade, como parte de um gênero, o gênero humano. O que significa que conhecer o homem implica em conhecer a história. Entendo que se eu, professor, não me reconheço como ser histórico eu não tenho como transmitir ao meu aluno o saber para ser. Não há nada mais empobrecedor do que uma teoria que se diz pedagógica e não consegue conferir ao aluno uma consciência de que ele faz parte do gênero humano, de algo maior do que a sua situação empírica, de aluno de uma escola, de um bairro, de uma cidade, de um país. Somos infinitamente mais do que isso. Somos seres construtores de civilizações. Saímos da condição de seres orgânicos da natureza, conquistamos o estatuto de humanos, de ser social e como tal, construímos e registramos a história.

Ana Aparecida Arguelho de Souza (2010, p. 5)

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de investigação, o manual didático da área temática de Identidade, Sociedade e Cultura, utilizado na formação de professores do PROINFANTIL. O objetivo geral é analisar esse instrumento, levando em consideração ser este o elemento central na organização do trabalho didático. O PROINFANTIL está situado no bojo de sucessivas propostas educacionais, cujas pautas tem sido formuladas por instituições supranacionais. Tais programas apresentam um discurso salvacionista em que a educação desempenha um importante papel, o de resolver os antagonismos sociais, norteados pela lógica da pedagogia das competências. Para a elucidação dessa problemática, tornou-se necessário estruturar a pesquisa em três partes. A primeira versa sobre a organização do trabalho didático na consolidação das Escolas Normais no Brasil na segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX. A segunda descreve a implantação do PROINFANTIL em Mato Grosso do Sul como uma das ações do Ministério da Educação junto aos governos Estaduais e Municipais e a participação das Universidades Federais. A terceira parte traz a análise do manual destinado ao ensino de Identidade, Sociedade e Cultura do programa. Em específico, foi analisado o tema Trabalho e Sociedade, contido na unidade 4, do módulo I do manual do PROINFANTIL, enfatizando a sua relevância na formação desses professores. A teoria que norteia a análise é a ciência da história, tal como a concebeu Marx. Além do material analisado, foram consultadas obras da historiografia, documentos oficiais e obras clássicas. Por meio da pesquisa realizada, pode-se afirmar que: 1) Do ponto de vista do trabalho didático, observa-se simplificação dos conteúdos em que as reflexões são particulares e pontuais, ignorando os valores universais; 2) Nas seções, há predominância de textos elaborados pelos próprios autores; 3) Quanto à interpretação, os autores compreendem o trabalho de forma idealista, adequando os sujeitos ao funcionamento da produção capitalista; 4) O programa não consegue atender nem a metade dos professores em exercício sem a devida qualificação, o que denota a falência do Plano Nacional de Educação.

Palavras-chave: Formação de Professor. PROINFANTIL. Organização do Trabalho Didático.

ABSTRACT

This research, there is no objective of investigation, the didactic manual in the thematic area of Identification, Society and Culture used in the teachers graduation from PROINFANTIL. The main objective is analyze this research, considering this fact the central element organized on this didactic work. The PROINFANTIL, is situated in many kind of educational proposal. Some programs show a speech where the education develops an important role, to solve the social antagonismo, guided by the logical of pedagogy competences. To inform this trouble, is necessary to structure the research in three parts. The first one is about the organization of this didactic research in the consolidation of Normal Schools in Brazil in the second part of 19th century and the first decade of 20th century. The second part, describe the implantation of PROINFANTIL in Mato Grosso do Sul like one of the actions from Educational Ministry with the State and Municipal Governments and the participation of Federal Universities. The third part brings the analysis of manual destination of Identification, Society and Culture from this program. Specifically, it was analyzed the topic of Work and Society, in part 4, from module I from PROINFANTIL manual, emphasizing the relevance in these teachers graduation. The theory that directs the analysis is the History Science, like Marx's research. Besides the analyzed material, it was researched a historical work, official papers and classical Works. From the research worked, it can say that: 1) The point of view of didactic work, notice the simplification of content where the reflections are private and punctual, ignoring the universal values; 2) In the sections, there is predomination of elaborated texts from own authors; 3) About the interpretation analysed from the contents of work and society, the authors understand the work in the idealistic form, adequating the characters to a capitalist production; 4) The program can't help half of teachers in exercising without the right qualification, where it shows the fail of national Plan of Education.

Key words: Teacher graduation. PROINFANTIL. The organization of Didactic Work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1- Organograma - Componentes nacionais do PROINFANTIL.....59

FIGURA 2 – Organograma - Componentes estaduais do PROINFANTIL.....61

FIGURA 3 – Organograma - Componentes municipais do PROINFANTIL.....63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AGF – Agência Formadora
- APEI – Articulador Pedagógico da Educação Infantil
- ATP – Assessor Técnico do PROINFANTIL
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNP – Coordenação Nacional do PROINFANTIL
- EaD – Educação a Distância
- EEG – Equipe Estadual de Gerenciamento
- EQ – Encontro Quinzenal
- FE – Fundamentos da Educação
- FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES – Instituição de Ensino Superior
- ISC – Identidade, Sociedade e Cultura
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- OME – Órgão Municipal de Educação
- OTP – Organização do Trabalho Pedagógico
- PAMP – Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário
- PC – Professor Cursista
- PCN – Parâmetro Curricular Nacional
- PCNEM – Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio
- PF – Professor Formador
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PROFORMAÇÃO – Programa de formação de professores em exercício
- PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
- RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- SEB – Secretaria de Educação Básica
- SEED – Secretaria de Educação a Distância
- SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
- SIP – Sistema de Informação do PROINFANTIL

TR – Tutor

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADRO E TABELAS

QUADRO 1 – Estados que aderiram ao PROINFANTIL, de 2005 a 2009.....	57
QUADRO 2 – Estados brasileiros classificados de acordo com a incidência de extrema pobreza, a partir de dados do censo de 2010 do IBGE.....	66
QUADRO 3 – Estados brasileiros classificados de acordo com o percentual populacional, com ensino superior, a partir de dados do censo de 2010 do IBGE.....	66
QUADRO 4 – Ingressantes e egressos nas agências formadoras do PROINFANTIL em Mato Grosso do Sul, grupo 3, jun/2009 a dez/2011.....	71
QUADRO 5 – Matriz curricular da base nacional do ensino médio – vol. I.....	79
QUADRO 6 – Matriz curricular de formação pedagógica – vol.II.....	80
TABELA 1 - Número de professores cursistas inscritos, de cursistas formados, de professores formadores e de tutores do PROINFANTIL, por grupo.....	68
TABELA 2 – Grau de escolaridade das atendentes da rede municipal de ensino de Três Lagoas.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 FORMAÇÃO DOCENTE: PRIMEIRAS REFLEXÕES.....	30
1.1 Escolas Normais no Brasil: breve caracterização.....	35
1.1.1 Escolas Normais no Brasil Imperial: entre o idealismo e a realidade.....	35
<i>1.1.2 Escolas Normais no advento da Primeira República.....</i>	<i>44</i>
2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NO PROINFANTIL.....	53
2.1 Estrutura funcional do PROINFANTIL.....	56
2.1.1 Escopo do PROINFANTIL.....	59
<i>2.1.1.1 Componente Nacional.....</i>	<i>59</i>
<i>2.1.1.2 Componente Estadual.....</i>	<i>61</i>
<i>2.1.1.3 Componente Municipal.....</i>	<i>63</i>
2.2 PROINFANTIL: do singular ao universal.....	65
2.3 O PROINFANTIL em Mato Grosso do Sul.....	69
3 PROINFANTIL: QUE PROFISSIONAL SE PRETENDE FORMAR?	73
3.1 O currículo do programa.....	76
3.2 Análise do manual da área temática de Identidade, Sociedade e Cultura do PROINFANTIL.....	81

3.2.1 Trabalho e sociedade.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	97
ANEXO A	102
ANEXO B.....	104

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de investigação os manuais didáticos da área temática de Identidade, Sociedade e Cultura, utilizados na Formação de Professores do PROINFANTIL (Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil). Para a elucidação dessa problemática, tornou-se necessário pautar a pesquisa, em um primeiro momento, no estudo de obras de autores que tratam tanto do surgimento das escolas normais no Brasil, quanto da análise do perfil do Programa PROINFANTIL, que surge no contexto brasileiro, em 2005.

Como uma das ações do Ministério da Educação, cujo discurso aponta para a contribuição na melhoria da qualidade do ensino na Educação Infantil, o PROINFANTIL foi elaborado a partir das diretrizes do PROFORMAÇÃO (Programa de formação de professores em exercício) criado em 1999 e destinado a professores que estivessem em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental. Aplicado aos professores em exercício na Educação Infantil e sem formação exigida pela legislação, o PROINFANTIL é um curso a distância, em nível médio, na modalidade normal, e sua diplomação confere o exercício da docência.

Sobre essas diretrizes, discutimos a proposta utilitarista e de simplificação do trabalho didático que desde Comenius está presente no contexto da formação docente. Para tanto, procedemos à classificação por temática dos conteúdos de Identidade, Sociedade e Cultura do Programa e analisamos o conteúdo proposto para a discussão acerca do tema Trabalho e Sociedade contido no livro de estudo – volume 1, módulo I, unidade 4.

O interesse pela temática surgiu a partir do desdobramento de estudos já realizados no programa de pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil (PETEK, 2012) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em que foram levantados os conceitos apreendidos pelas professoras cursistas (PC) do PROINFANTIL sobre o conteúdo de didática, proposta nos manuais do programa nas áreas temáticas de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e Fundamentos da Educação (FE). Dentre os objetivos, coube analisar as inter-relações entre a formação do professor e a prática pedagógica, mediadas pelo conteúdo do manual.

Para tanto, examinamos como o manual aborda o conceito de didática e o comparamos com o que as cursistas entrevistadas na pesquisa, compreendem sobre o conteúdo. Nesse sentido, verificamos a fragilidade do material visto, em que apenas são enfatizados como pertencentes ao universo da didática, itens como planejamento e

avaliação, apresentados no material de forma fragmentada e desconexa. Assim, as respostas das cursistas reforçaram essa constatação, ao deixarem de relatar aspectos importantes desse universo que abarcam elementos como método de ensino, formulação de objetivos, seleção de conteúdos e organização escolar. (LIBÂNEO, 1994, p.15, 92)

Paralelamente, neste novo estudo, para que pudéssemos compreender o que de mais relevante tem sido produzido sobre o PROINFANTIL, fizemos o estado da arte¹ sobre as diferentes perspectivas pelas quais os pesquisadores têm abordado o Programa. Assim, selecionamos alguns trabalhos, dentre os quais artigos, dissertações e teses que contribuíram para esse “mapeamento”.

No artigo *Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação*, publicado pela Revista Brasileira de Educação, a Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), procura discutir a relação existente entre arte, educação e infância, a partir de metáforas da arte contemporânea. Propõe a reflexão sobre o lugar da arte nas políticas públicas para a educação infantil, focando a formação docente e a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Para tanto, a infância é vista pela autora como um “acontecimento” que escapa a qualquer integração ou identidade. As descontinuidades, imprevisibilidades, rupturas de tempo e espaço, questionamento de verdades, o novo e o inesperado são elementos que participam tanto do universo da infância quanto da arte contemporânea.

Posto isso, Loponte (2008, p. 9) questiona:

Que lugar terá a arte, essa experiência nem sempre traduzível em palavras? Ou melhor, que “arte” estará ali? A arte “escolarizada” dos livros didáticos, pautada por desenhos estereotipados e datas comemorativas? Acredito que não há como pensar em políticas para a infância sem pensar na docência e no que alimenta, no que forma. Enquanto há um incremento das pesquisas sobre educação infantil e em formação docente no país, em muitas escolas infantis são alguns livros didáticos que tomam o lugar de ‘especialistas da infância’.

Nesse cenário, partindo dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que propõem o trabalho com arte para crianças de 0 a 6 anos, e os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, que ponderam sobre os princípios estéticos “no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo

¹Nos últimos quinze anos, no Brasil e em outros países, tem-se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas as dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p.1)

da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2006, p. 31), a autora critica o PROINFANTIL por não contemplar essa área em seus eixos e desdobramentos principais.

Constatamos, então, que a arte se apresenta de forma empobrecida, pouco contribuindo para a formação da criança. Torna-se notório também, que os livros didáticos se colocam como instrumento central na organização do trabalho didático e, dessa forma, deixam de oportunizar ao profissional o conhecimento significativo produzido pela humanidade ao longo da História.

No artigo *O PROINFANTIL e a formação de professores*, a Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa, da Universidade Federal de Goiás (UFG), apresenta conclusões sobre a formação dos profissionais da educação infantil desde a década de 1980 até os dias atuais, com destaque ao PROINFANTIL. Nessa perspectiva, o PROINFANTIL está entre os programas governamentais que visam superar a falta de professores formados para atuar na educação básica. Discorre sobre os diversos papéis assumidos pelas mulheres no decorrer da história da educação infantil, dentre elas, a figura materna ligada a funções educacionais:

A esses projetos ligou-se um perfil de profissional específico, que atendesse às expectativas de cada época e grupos. Assim, por exemplo, as educadoras das escolas maternas e jardins de infância, até as quatro primeiras décadas do século XX, foram tradicionalmente comparadas à figura materna, cabendo-lhes ensinar as mães e educar as crianças. As características de mãe, enfermeira, professora e assistente social deveriam, dessa ótica, possibilitar um trabalho efetivo de ‘jardineira’, termo utilizado em várias regiões do Brasil. Essa denominação, inspirada na teoria froebeliana, já acentuava a atitude inesperada: proporcionar recursos e situações para que as crianças crescessem e desenvolvessem naturalmente. (BARBOSA, 2011, p. 3)

A formação das educadoras dos jardins de infância era realizada nas Escolas Normais e suas práticas educativas refletiam as tendências teóricas naquele momento histórico, destacando-se as concepções de educação nova e liberal.

Já na década de 1970, Barbosa ressalta outra posição social adquirida pelas mulheres, agora com formação para exercer o magistério:

Muitas professoras dedicadas à educação de crianças menores de sete anos eram da classe média e alta, e acabavam por assumir uma função de maternagem, considerada ‘nobre’ e aceitável como trabalho para a mulher. Nesse caso, algumas exigências mínimas eram feitas na seleção de professoras pré-primárias, tais como: tempo mínimo de exercício no magistério primário; aprovação em prova de cultura geral; realização de curso de especialização; e esforço, eficiência, espírito de observação, pesquisa e consciência profissional. (BARBOSA, 2011, p. 3)

Após esse período, em 2009, foram acrescentadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) as determinações de formação inicial e continuada e de capacitação dos profissionais de magistério pela União, Distrito Federal, Estados e Município, em regime de colaboração.

Dessa forma, os objetivos do PROINFANTIL se concentravam na oferta de formação em nível médio na modalidade normal, em conformidade com as especificidades da LDB, que, em seu artigo 62, admite “como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (BRASIL, 1996, p.22).

Segundo a pesquisadora, foi nesse contexto de proposições legais que se gestou o PROINFANTIL. Consideradas algumas características do Programa, ela chegou às seguintes conclusões:

A maioria do professorado continua a ser constituída por mulheres, muitas delas com participação ativa na receita familiar, quando não assumem a função de provedor principal de família; inúmeros professores (formadores e cursistas do PROINFANTIL) são contratados de modo precário e não têm assegurados todos os seus direitos; vários permanecem na educação infantil e se ligam aos programas propostos pelo MEC por uma questão histórica ligada a empregabilidade; ainda há, nos municípios, quadros de apadrinhamento político; e, no início do curso, foi possível presenciar uma dificuldade em apreender de modo crítico os processos educacionais nas suas relações com a esfera política e cultural. (BARBOSA, 2011, p.13)

Outro trabalho importante a ser destacado, é a dissertação de mestrado pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) da Profª. Flávia de Figueiredo de Lamare intitulado *Avanços e contradições nas políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo: o caso do PROINFANTIL*, em que a autora apresenta uma reflexão sobre a concepção politécnica de educação, com enfoque nas políticas de formação de professores no Brasil a partir dos anos de 1990.

Ela esclarece que o PROINFANTIL teve sua estruturação a partir da tendência mundial de discutir a necessidade de um “novo referencial teórico”, denominado, segundo Lamare, “Pedagogia das Competências”, ou de um trabalho que seguisse a flexibilização de mercado: “Fica evidenciado que o mercado é o parâmetro e desloca-se o conceito de qualificação e formação humana para o modelo de competências”. (LAMARE, 2011, p. 3). A pesquisadora faz a crítica a esse tipo de formação demonstrando que a “Pedagogia das Competências” exige que:

O novo trabalhador deve ser permanentemente formado e qualificado para desenvolver suas capacidades. O trabalho organiza-se valorizando qualidades e/ou qualificações individuais tais como iniciativa, criatividade, capacidade

de adaptação, flexibilidade, capacidade de solucionar problemas e lidar com o inesperado. No âmbito educacional a construção de um referencial teórico denominado de 'pedagogia das competências', justifica-se em muito pela construção e ressignificação de uma cultura neoliberal, do pós-modernismo. Afinal, o referido projeto necessita produzir homens e sociedades globais, que tem como discurso o respeito às diferenças e às aptidões naturais. (LAMARE, 2011, p. 4)

Essa nova tendência mundial à qual se refere a autora, está relacionada ao relatório da UNESCO (United Nations Educational – Scientific and Cultural Organization) organizado pelo político francês Jacques Delors. Nesse documento, estão sintetizados os resultados dos trabalhos realizados pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Enquadrado nos novos moldes de exploração do trabalho, o documento deixa evidente que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas as adaptações do ser humano junto ao sistema produtivo. Assim, para viver nesta nova sociedade, Delors indica os quatro pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (DELORS, 1998, p.90)

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p.89-90).

Assim, o referido relatório apresenta objetivos e propostas para a educação, tendo em vista o homem que se considera necessário formar:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. [...] como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...] (DELORS, 1998, p.11).

Esse sistema explanado por Delors e no qual o PROINFANTIL foi alicerçado, denota uma crise estrutural global que busca mecanismos capazes de manipular ideologicamente a população, estabelecendo novos consensos e, assim, manter a ordem dominante.

Portanto, ao contrário do que é proposto no PROINFANTIL, optamos por uma teoria que, primeiramente, possa conferir ao aluno a consciência de que ele faz parte do gênero humano, de algo maior do que a situação empírica, que somos seres capazes de edificar a história. Não se trata, todavia, de “qualquer história”, e sim

[...] de uma história que é movimento real, caminhada humana, e que é ciência, ou seja, contém uma teoria que remete a movimento e luta; um método que implica captar as contradições no movimento e operar intervenções na sociedade, e em fontes que abrangem toda a literatura e a arte produzida ao longo da história, seja por meio de documentos, livros, imagens, partituras. É o trabalho com essa concepção e esse conhecimento da história como movimento e luta real, concreta, que confere ao ser uma consciência crítica, isto é, uma consciência capaz de superar contradições e operar transformações substantivas na sociedade (SOUZA, 2010, p. 5).

Outra crítica ao programa está presente na tese de doutorado *O contexto de organização da escola de educação infantil e o pensamento em gestão escolar no Brasil: encontros e desencontros*, da doutora pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Marta Fresneda Tomé, para quem as escolas enfrentam conjunturas que se caracterizam pela lógica gerencial na organização do trabalho didático.

Segundo Tomé, a partir da década de 1980, a ideia de gestão escolar apenas refletia o movimento social de luta pela democratização do país, acarretando a politização da administração da escola na perspectiva da gestão democrática promulgada na Carta Magna de 1988, como ponto de partida para a administração das instituições escolares públicas brasileiras. Já na década de 1990, a gestão escolar passou a ser caracterizada pela adoção do modelo da administração empresarial, baseado na Teoria da Qualidade Total, ocorrida em duas fases, a saber:

Na primeira, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, houve a introdução da lógica gerencial na legislação específica, com a LDBEN, de 1996; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1997; os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998; as Diretrizes para a formação de professores (1999) e o Plano Nacional de Educação (2001). Na segunda fase, no decorrer do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Estado buscou a concretização da Nova gestão Pública através do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007); da formação da comunidade escolar com os Programas: Pró-Gestão (2001); Pró-Conselho (2005). Pró-Infantil (2005); Pradime (2006); Pró-Funcionário (2007) e, por fim, com o aumento progressivo do aporte financeiro para a educação, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (2007), do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a rede escolar pública de educação (Pró-infância), em 2007; do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que entrou em vigor na educação infantil em 2008, e do Piso salarial para todos os profissionais da educação (2008). (TOMÉ, 2011, p. 8).

Assim, de acordo com a autora, o PROINFANTIL é parte integrante da segunda fase das reformas educacionais, aproximando a educação infantil da gestão escolar pública.

A característica de um novo ensino médio a partir da década de 1990 está contida nas análises realizadas em *Outro ensino médio é possível? Reforma e políticas de formação e valorização docente em questão*, de autoria dos doutores pela Universidade Federal de Goiás (UFG), João Ferreira de Oliveira e Elaine Nicolodi. Publicado na revista Ensino Em Re-vista, o artigo analisou alguns elementos básicos da reforma do ensino médio a partir da referida década, focando a problemática da formação e da valorização dos professores. Nortearam a pesquisa duas questões: as políticas em curso no Brasil vêm indicando concretamente a possibilidade de outro ensino médio? A formação e situação desses professores permitem pensar em outro projeto formativo para o ensino médio?

Os autores situam o PROINFANTIL no contexto de implantação das novas políticas, programas e ações para educação básica a partir de 2003, evidenciando que:

A reforma do ensino médio e a política de formação e valorização dos professores, empreendida pelo governo brasileiro (União e Estados), desde a segunda metade dos anos de 1990, pouco avançou, sobretudo se considerarmos que a reforma não considerou efetivamente as condições de trabalho nas escolas e a formação inicial e continuada dos professores. (OLIVEIRA, NICOLODI, 2012, p. 136)

Portanto, para os autores, torna-se importante rever essa lógica de restritas modificações que se arrastam de décadas em décadas, com uma efetiva política de valorização da formação inicial e continuada dos professores, bem como redefinir o projeto pedagógico curricular da escola, permitindo ao professor ter voz e vez nas ações e nas finalidades do processo educativo.

Já as autoras Maria Galdênia Silva de Lima e Edna Prado ambas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em *A contribuição da Agência Formadora de Arapiraca para os Municípios envolvidos no PROINFANTIL*, contrariamente aos trabalhos anteriormente apresentados, tiveram como objetivo investigar e desenvolver um estudo descritivo-analítico sobre a contribuição da Agência Formadora de Arapiraca, como articuladora das ações desenvolvidas em Educação a Distância, nos municípios inscritos no programa, sendo considerada como a conexão entre os professores cursistas e a sistematização e efetivação das atividades desenvolvidas no curso.

Nesse universo de debates e embates sobre os Programas de Formação de Professores e, em específico, o PROINFANTIL, foi possível notar pesquisas que têm refletido sobre a concepção politécnica da Educação, sobre a organização e gestão na Educação Infantil, sobre a contribuição das agências formadoras nos municípios e sobre elementos estruturais do currículo.

Este trabalho pauta-se na perspectiva de Gilberto Luiz Alves, em sua concepção de organização do trabalho² didático. Conforme comenta Alves (2012, p. 169):

1º) com o advento da escola moderna o instrumento de trabalho conquistou centralidade na relação educativa; 2º) no conjunto dos instrumentos de trabalho do professor o manual didático granjeou primazia sobre os demais, pois repousou nele, basicamente, a realização de certo grau de objetivação do trabalho docente.

Em que pese o aumento de pesquisas sobre instrumentos didáticos, ainda é escassa a produção acadêmica relacionada à formação inicial de professores em programas governamentais da contemporaneidade, o que evidencia a relevância deste trabalho, cuja proposta envolve reflexão e discussão de conteúdos e instrumentos didáticos. Além disso, inscreve-se, aqui, uma proposição crítica, que visa ampliar conhecimentos específicos para a formação de professores que atuam em Centros de Educação Infantil.

A esse respeito, Alves, no artigo *Organização do trabalho didático: a questão conceitual*,³ traz à tona uma discussão relevante e central sobre as diferentes expressões utilizadas para se referir à organização do trabalho didático, como, por exemplo, “organização do trabalho escolar”, “organização do trabalho pedagógico” e ainda “organização do trabalho docente”.

A organização do trabalho didático emerge como uma categoria subordinada, gerada no campo da educação. (ALVES, 2005, p.10) Portanto, “[...] constitui-se,

²O “trabalho”, no interior da teoria marxista, tem papel central: foi sobre ela que se fundamentou o processo de formação do homem, visto que, no momento em que ele cria seus próprios meios, assegura sua subsistência. “Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção é a própria vida material.” (MARX; ENGELS, 1993, p.39) Como categoria concreta, para Marx, o trabalho na sociedade capitalista culmina na negação do próprio homem. A contradição existe porque o produto do trabalho (alienado) é de outro e não daquele que produziu. Dessa forma, o trabalho não pago (mais-valia), é a fonte do lucro do capitalista. Se a única mercadoria que o trabalhador possui é a força de trabalho, a exploração dela se converte em capital mas quem a produz, não a usufrui.

³Produto teórico do projeto de pesquisa interinstitucional “O manual didático como instrumento de trabalho nas escolas secundária e normal (1835-1945)”, de Gilberto Luiz Alves.

conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais como trabalho e organização técnica do trabalho, e as implica”. (ALVES, 2005, p.10)

De acordo com o autor, a organização do trabalho didático envolve então, três aspectos. Primeiramente, por se tratar de uma relação educativa, ela confronta “uma forma histórica do educador” e uma “forma histórica do educando”. (ALVES, 2005, p.10) Em segundo lugar, ela é realizada com a mediação de recursos didáticos e conteúdos que oferecem suporte para a transmissão do conhecimento e, por fim, “implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre.” (ALVES, 2005, p.11)

Além dessas definições, Alves justifica a sua opção por utilizar tal expressão para se reportar à concepção proposta por Comenius no século XVII, um pastor protestante que buscava romper com alguns privilégios da Igreja Católica, como o monopólio acerca da interpretação das sagradas escrituras:

Tanto quanto outros educadores ligados à Reforma protestante, Comenius estava comprometido com a formulação de uma ampla proposta educacional visando produzir novo tipo de homem para, assim, contribuir à realização plena da nova sociedade que emergia. Foram diversas as propostas ensaiadas, antes de Comenius, e à configuração de quaisquer delas os pedagogos da Reforma chamavam *didática*. (ALVES, 2012, p.171)

Na obra comeniana, o termo “didática” significava proposta de educação para a sociedade, uma vez que discutir didática, no século XVII, era discutir a sociedade. Aspirava-se a um novo ideal de homem, superando a educação feudal, e, nessa superação, está a origem da escola moderna⁴. Segundo a avaliação de Alves (2004, p. 81): “Comenius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens*.”

Essa nova proposta deixa para trás as formas de organização artesanal do trabalho didático, em que:

[...] o ato educativo foi, predominantemente, uma relação que envolvia um educador, num pólo, e um educando em outro. Enquanto se realizava a educação de um jovem, a relação que se estabelecia entre ele e seu preceptor na sociedade escravista e na sociedade feudal era, sobretudo, de natureza individual. [...] A organização do trabalho didático, portanto, reproduzia a própria organização técnica do trabalho artesanal. (ALVES, 2005, p.19)

⁴ Alves (2012, p. 171) menciona que a “escola moderna é a expressão dialética de qualidade nova que tornava superada a educação feudal”.

Retomando a discussão de Alves sobre a questão conceitual, a expressão “trabalho pedagógico” apresenta, segundo o autor, seus primeiros indícios no século XVIII, solidificando-se, no século XIX, a partir do termo “pedagogia”, para designar o campo específico da educação. A pedagogia:

[...] está marcada politicamente pelo estigma burguês e, como as demais ciências especializadas, põe obstáculos para que o homem retorne, por meio do pensamento, à unidade do real e capte concretamente a educação e a escola referenciando-as à totalidade. (ALVES, 2012, p. 174).

Na Grécia antiga, o termo “pedagogo”⁵ referia-se àquele que conduzia a criança até a escola e não apresentava nenhum indício de caráter didático. Nesse sentido,

[...] como a didática encontra-se reduzida a parte integrante desse campo de conhecimento mais geral, agora identificado como pedagogia, o trabalho didático seria uma fração do trabalho pedagógico. Não é impróprio esse arrazoado. Se a pedagogia é o continente e se inclui entre seus conteúdos a didática, poderia parecer não arbitraria a substituição da expressão trabalho didático por trabalho pedagógico. Como decorrência, se colocaria a possibilidade de a categoria analítica *organização do trabalho didático* ser substituída, igualmente, por organização do trabalho pedagógico. (ALVES, 2012, p. 171).

Entretanto, segundo o autor, não convém a substituição do termo “trabalho didático” por “trabalho pedagógico”, porque cada qual emerge de uma matriz diferente. O primeiro surgiu antes mesmo de Comenius. *Didaqué* era “um projeto de formação para os católicos no início da era cristã, tinha o mesmo sentido e significava tanto “‘instrução’ quanto ‘doutrina’” (ALVES, 2012, p. 171). Quanto a “trabalho pedagógico”, acompanhou a disseminação, no século XIX, do termo pedagogia: “à medida que avançava o processo de divisão do trabalho no âmbito da educação escolar, a didática se firmava, progressivamente, como área especializada subalterna da pedagogia”(ALVES, 2012, p. 172)⁶.

⁵ De acordo com Alves (2012, p. 173), a palavra “pedagogo” envolve dois elementos de origem grega, a saber: ped(o), de *paidós*, ‘criança’, e –agog(o), derivado de *agogós*, ‘aquele que conduz’.

⁶ Ao nos referirmos à divisão do trabalho, teremos como premissa que, “na sociedade capitalista, a atividade humana transforma-se, paulatinamente, até se constituir em trabalho alienado a partir da divisão do trabalho/propriedade privada, faces de uma mesma totalidade contraditória, posto que implica, por um lado, na alienação do trabalho e, por outro, na apropriação de seu produto. É apenas quando a atividade humana – do homem como ser genérico – se apresenta dividida, que surge o homem unilateral, incompleto, que passa a ser subsumido à classe à qual pertence. O homem, enquanto ser consciente, transforma sua atividade vital, o seu ser, em simples meio de sua existência. (LANCILLOTTI, 2003, p.53-54)

Hodiernamente, a pedagogia resume-se em considerar apenas a atividade especializada desenvolvida no ambiente escolar, diferente da discussão sobre didática proposta por Comenius no século XVII. Na obra comeniana, trabalho didático:

[...] é expressão que envolve significado político amplo, pois faz a discussão girar em torno da sociedade e do homem. Trabalho pedagógico, ao contrário, resume-se ao campo da educação, cerceamento imanente à acepção especializada que nosso tempo lhe atribuiu. (ALVES, 2012, p. 174).

Outra expressão que tem sido bem recorrente no meio acadêmico é “trabalho escolar”. Hypolito (1991) aponta algumas características de “uma escola envelhecida”, cujos professores passam por formação inconsistente, péssimas condições de trabalho e de recursos materiais, além do plano de cargos e carreiras que não têm correspondido às expectativas dos professores que continuam especializando-se. Ocorreu assim uma duvidosa modernização das funções exercidas nas escolas, das relações de poder e da máquina burocrática:

Há algum tempo vem sendo estimulada a figura do especialista, a racionalização administrativa, a hierarquia de funções, enfim, um modelo técnico-burocrático de organização escolar tido como ‘moderno’. Este modelo traz como características: a fragmentação do trabalho na escola; a hierarquização de funções com a concentração de poder nas mãos de alguns especialistas; forte controle sobre os professores, funcionários e alunos; perda de autonomia por parte do professor sobre o seu trabalho; funcionários que não se sentem comprometidos com a ação educativa da escola; saber cada vez mais fragmentado; várias instâncias pedagógico-administrativas espalhadas e hierarquizadas por todo o sistema de ensino e outras características desse tipo que poderiam ser aqui arroladas. (HYPOLITO, 1991, p.03)

Diante desse cenário, “trabalho escolar” é concebido na perspectiva de organização escolar discutindo questões como os meios de trabalho, o papel do saber e do aluno, as formas de organização e participação e o trabalho na escola.

Sobre esse tipo de abordagem administrativa, Alves (2012, p. 176) refere-se ao livro de Souza (SOUZA *apud* ALVES, 2012, p. 176) como uma obra voltada apenas aos elementos pertinentes ao interior da escola:

O seu conteúdo estritamente administrativo mais se reforça quando a autora considera ‘o exame dos principais dispositivos legais de estruturação do ensino primário e secundário estabelecidos no país ao longo do século XX e dos currículos prescritos’ como iniciativa importante para ‘explicitar as bases sobre as quais se organizou o trabalho das escolas’. Logo, essa organização decorreria de normas legais e dos ‘currículos prescritos’. As relações sociais e a organização técnica do trabalho didático, antecedentes explicativos desses ‘dois aspectos’, são omitidas.

A organização do trabalho escolar proposta por Souza tem por base as normas legais e currículos prescritos, porém não leva em consideração a materialidade da escola moderna.

Por fim, para tratarmos da expressão “trabalho docente”, faz-se necessário que nos reportemos às relações educativas existentes entre o preceptor e o discípulo na sociedade feudal, em que a base técnica do trabalho didático era, de acordo com Alves (2005), artesanal. Nesse período, o mestre tinha domínio pleno sobre a sua atividade, pois a ele cabia a escolha dos extratos de textos clássicos e “era ele, ainda, quem repartia a aula nos seus componentes constitutivos, definia os procedimentos didáticos a serem neles utilizados, os instrumentos de avaliação e os locais mais adequados de trabalho.” (ALVES, 2012, p. 177)

Com o surgimento da escola moderna, instaura-se, sobre a base técnica do artesanato, a divisão do didático, dando início à seriação do processo de escolarização. A esse respeito, pondera Alves (2012, p. 178):

Daí, igualmente, os diferentes níveis escolares e a configuração clara das matérias nos planos de estudos das escolas. Com isso, o trabalho do educador, em sala de aula, se simplificou e se especializou. Ele passou a se dedicar a uma matéria do plano de estudos ou a atuar num certo nível do processo de escolarização. Perdeu, portanto, o domínio do processo de trabalho como um todo. Foi a esse educador, surgido com a própria escola moderna, que se aplicou a designação professor. Ei-lo apreendido na sua singularidade histórica: o professor é o educador da época moderna, quando o trabalho didático passou a ser marcado pela divisão do trabalho.

Com a implantação da escola moderna, (em que o trabalho artesanal é substituído pelo trabalho especializado) o professor passou a não ter condições de assegurar a realização do trabalho didático como um todo, visto que, com tal fragmentação, vários especialistas surgiram como responsáveis por partes distintas do trabalho didático, a exemplo do compendiador, encarregado de elaborar o manual didático.

Portanto, não cabe substituir a expressão “trabalho didático” por “trabalho docente”, pois esta última acepção se configura “nas operações exercidas pelo professor em sala de aula, mas, como parte constitutiva do trabalho didático, reduz-se à esfera da execução e submete-se à programação produzida fora do espaço escolar”. (ALVES, 2012, p. 178)

Posto isso, este trabalho adota a categoria *organização do trabalho didático*, desenvolvida por Alves, que se fundamenta na proposta burguesa mais avançada no período em que foi formulada a de Comenius. Nesse sentido, é fundamental refletirmos

sobre a proposta de “ensinar tudo a todos” apresentada por Comenius na obra *Didáctica Magna*, como será visto no decorrer do trabalho.

A pesquisa que ora se apresenta está estruturada preliminarmente em três capítulos, cujas discussões foram norteadas pelos estudos de Alves (2005, 2010), Arce (2002), Centeno (2009), Lancillotti (2008), Monarcha (1999), Tanuri (1979), além de documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

No primeiro capítulo, *Formação docente: primeiras reflexões*, visamos resgatar a organização do trabalho didático no período de consolidação das Escolas Normais no Brasil. Objetivamos evidenciar os pontos comuns durante o processo de sua implantação em diferentes regiões. Em específico, nos debruçamos sobre o período de transição do final do século XIX e início do século XX, período esse em que o país aspirava por mudanças políticas e econômicas.

O segundo capítulo, *Organização do trabalho didático no PROINFANTIL*, versa sobre a implantação do programa no cenário educacional brasileiro em 2005, sendo considerado um dos componentes no quadro das ações políticas para o setor educacional. De acordo com as diretrizes do Programa, buscou atender os pressupostos teóricos definidos nas políticas para a Educação Infantil, em que se discute a necessidade de um profissional “qualificado” para atuar nas instituições de Educação Infantil como condição para a melhoria da qualidade da educação.

Partimos da premissa de que a elaboração do PROINFANTIL, bem como a sua execução, foi direcionada a partir dos interesses do capital, definindo-lhe as estratégias tanto no processo de implantação quanto no de finalização. Para ilustrar tal fato, no segundo capítulo, selecionamos o Estado de Mato Grosso do Sul que aderiu ao programa em 2009, para demonstrar que suas especificidades ultrapassam o referido Estado, sendo “essencialmente universais”. (ALVES, 2003, p.8)

Portanto, buscamos neste capítulo: 1) Compreender de que forma o PROINFANTIL se consolidou em Mato Grosso do Sul, levando em consideração a demanda e o que está estabelecido na LDB e no Plano Nacional de Educação (PNE); 2) Refletir sobre se esse programa reforça a ideia de barateamento dos custos com a Educação Infantil, deixando em segundo plano a qualidade do profissional tendo em vista o novo PNE (2011/2020), cuja meta nº 15 estabelece “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

No terceiro capítulo, intitulado *PROINFANTIL: que profissional se pretende formar?* analisam-se, em primeiro plano, os manuais utilizados na área temática de Identidade, Sociedade e Cultura (ISC) do programa em questão, distribuídos em três módulos semestrais, contendo oito unidades em cada módulo. Foram levados em conta os seguintes questionamentos: 1) Tal manual discute de forma abrangente a formação desses professores que atuarão na educação infantil ou são superficiais? 2) Esses manuais didáticos podem ser considerados comenianos, em que os conteúdos são resumidos e considerados suficientes para a formação docente?

Para tanto, escolhemos para análise o tema Trabalho e Sociedade do eixo temático de ISC. Tal temática está presente no primeiro módulo do programa, atendendo a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Respaldamo-nos na abordagem histórica que compreende esse instrumento como parte integrante das relações sociais e como instrumento central nas relações educativas em nossos dias. O objetivo é evidenciar as características do conteúdo veiculado pelo manual didático, identificando suas matrizes teóricas, seus objetivos, bem como verificar se o manual procura simplificar as operações realizadas pelo professor.

Esperamos que as respostas às questões de pesquisa e as correspondentes reflexões venham contribuir, não apenas para as práticas cotidianas desenvolvidas nas escolas do município pesquisado, mas também para a discussão de novas políticas públicas específicas para a Educação Infantil em âmbito nacional.

1 FORMAÇÃO DOCENTE: PRIMEIRAS REFLEXÕES

No contexto da formação docente, a relação educativa feudal demandava altos custos, pois a instrução dos preceptores abrangia uma gama elevada de conhecimentos e, por atenderem individualmente ou em pequenos grupos de discípulos, cobravam remuneração diferenciada e elevada. Não havia locais específicos para o ensino e os conteúdos abordados não passavam de trechos retirados de clássicos, modificados de acordo com o momento histórico. Tais fatores revelavam que, para estabelecer uma “escola para todos”, seria preciso pensar uma nova instituição social (ALVES; CENTENO, 2009, p. 470).

Para tanto, Comenius buscou no modelo de divisão do trabalho manufatureiro, a solução para o impasse. Alves (2004, p. 83) comenta que:

[...] o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos.

Nesse ínterim, foi necessária a criação de um instrumento fundamental que mediasse as ações dos docentes e discentes: os manuais didáticos. De acordo com Alves e Centeno (2009, p. 472):

Nessa organização do trabalho didático, que se reportava à base técnica da manufatura, a ênfase foi colocada no manual didático, o instrumento por excelência do professor. Acompanhando a tendência vigente no âmbito das manufaturas, o trabalhador da educação começava a se subordinar ao instrumento de trabalho. Essa organização do trabalho didático cristalizou-se em seguida e chegou praticamente incólume ao nosso tempo.

Em específico sobre a academia, Comenius, em sua principal obra, *Didática Magna*, propõe “três votos”, a saber:

I. [que] Se façam estudos verdadeiramente universais, de tal maneira que nada exista nas letras e nas ciências humanas que lá não se ministre. II. Se adotem os métodos mais fáceis e mais seguros, para imbuir todos aqueles que a frequentam de uma erudição sólida. III. Que os cargos públicos não sejam confiados senão àqueles que nelas se prepararam com sucesso, e que são dignos e idôneos para que se lhes entregue com segurança o governo das coisas humanas. (COMÊNIO, 2001, p. 507-508)

De acordo com a proposta de Comenius, para ter acesso a esse nível de ensino, deveriam ser feitos exames para revelar quais jovens estariam habilitados para a academia:

Os trabalhos da Academia prosseguirão mais facilmente e com maior sucesso, se, em primeiro lugar, só para lá forem enviados os engenhos mais seletos, a flor dos homens; os outros enviar-se-ão para a charrua, para as profissões manuais, para o comércio, para que aliás, nasceram. (COMÊNIO, 2001, p. 508)

Para que estudos acadêmicos pudessem ser verdadeiramente universais, entendia o pensador ser necessário que os professores de todas as ciências reunissem em si uma jazida viva de erudição e que fossem capazes de transmitir todos os ensinamentos a todos os alunos. Além disso, sobre os instrumentos a serem utilizados, aconselha o resumo de variados autores:

Dissemos que, na Academia, se devia estudar todo o gênero de autores. Ora, para que este estudo não seja demasiado penoso, e, contudo, seja útil, seria para desejar que se pedisse às pessoas dotas, aos filósofos, aos teólogos, aos médicos, etc. que prestassem à juventude estudiosa o mesmo favor que os geógrafos prestam aos estudiosos da geografia, encerrando províncias inteiras, reinos e mundos em mapas, e pondo extensíssimas partes da terra e do mar sob os olhos, de modo a poderem ser observadas com um só golpe de vista. Efetivamente, porque é que, do mesmo modo que os pintores representam ao vivo as regiões, as cidades, as casas e as pessoas, se não há-de representar Cícero, Lívio, Platão, Aristóteles, Plutarci, Tácito, Gélío, Hipócrates, Galeno, Celso, Santo Agostinho, S. Jerônimo e tantos outros? Não digo que se devam fazer apenas extratos de sentenças e florilégios (como foi feito por alguns), mas que se resumam as obras inteiras às coisas substanciais. (COMÊNIO, 2001, p.510-511)

Para Comenius, esses resumos seriam de grande utilidade:

Em primeiro lugar, para aqueles que não têm tempo para ler obras extensas, para que ao menos adquirissem um conhecimento geral desses autores. Em segundo lugar, para aqueles que segundo o conselho de Sêneca [3] desejassem familiarizar-se apenas com um autor (pois nem todas as coisas convêm igualmente a todos) pudessem escolher mais facilmente e mais judiciosamente, quando, tendo saboreado vários autores, tivessem sentido que este ou aqueles está mais em relação com os seus gostos. Em terceiro lugar, esses resumos prepararão muito bem para uma leitura mais frutuosa aqueles que deverão estudar as obras completas, da mesma maneira que, para um viajante, o fato de ter conhecido no mapa a demografia de determinada região, o ajuda a observar com mais facilidade, com mais segurança e com maior prazer todas as particularidades que, a seguir, lhe caem sob os olhos. Finalmente, esses brevíários servirão a todos, para fazer mais rapidamente as revisões necessárias dos autores e para deles extrair a substância que se fixa no espírito e se transforma em alimento vital. (COMÊNIO, p.511-512)

Para atender essas proposições, as obras deveriam ser editadas de forma que apresentassem primeiro o resumo (dirigido aos desprovidos de riqueza) e, depois, a obra

toda. Para Comenius, o manual didático, como instrumento de trabalho, garantiria a transmissão do conhecimento. Mas, segundo Alves, acabou contribuindo para “[...] uma função excludente. Ao reconhecer que ele bastava ao trabalho didático, fixou o seu caráter especializado e tornou possível banir de dentro da sala de aula todas as outras modalidades de livros” (ALVES, 2011, p. 3).

Nos séculos XVIII e XIX, a Europa presenciara um cenário de grandes Revoluções⁷, trazendo à tona a discussão central acerca de que homem se esperava formar. A partir desse movimento, buscaremos compreender qual a finalidade da educação sob as análises dos estudos de Arce (2002) e Alves (2004).

Para Arce (2002), a educação escolar emerge no contexto de uma nova sociedade, na qual os ideais iluministas já estavam superados. Não havia mais espaço para o homem revolucionário, nem para o ser humano desenvolvido em plenitude, como ansiado pelo Iluminismo. Assim, a educação e os negócios são as duas formas pelas quais um homem poderia ter sucesso, mas essas possibilidades não estavam ao alcance de toda a sociedade.

A educação passou, então, a significar o triunfo dos méritos sobre o nascimento, através do desenvolvimento dos talentos de cada um, e, assim, individualizava-se o fracasso ou o sucesso. Neste discurso, encontra-se uma contradição latente da liberdade burguesa: se por um lado os talentos eram inatos e, assim o sendo, justificavam as diferenças sociais existentes entre os indivíduos, por outro tinha-se o discurso de que o nascimento não mais impediria o sucesso dos indivíduos, ou seja, sua ascendência não mais interferiria na sua vida. (ARCE, 2002, p. 41)

Para a autora, a Revolução Industrial culminou na Revolução Educacional, pois a indústria, em franco desenvolvimento, necessitava rapidamente de trabalhadores com formação mínima para que o trabalho fosse mais produtivo. Para superar tal situação, os países viram-se obrigados a criar sistemas nacionais de educação.

Em síntese, pode-se dizer que à dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade nas relações sociais implicando, em ambos os casos, a generalização das funções intelectuais e a objetivação das operações abstratas, quer dizer a incorporação de procedimentos formais à vida social em seu conjunto. E se a máquina viabiliza a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via encontrada para se objetivar a generalização das funções intelectuais na

⁷ O período de 1789 a 1848 foi marcado pela Revolução Francesa, Revolução Industrial e as Guerras Napoleônicas, cujas consequências, para a classe trabalhadora, foram a exploração, privações e pobreza. “Os trabalhadores não possuíam um lugar decente para viver [...] Esta vida, que lhes era entregue como a única opção diante da morte, levou os homens que trabalhavam nos porões da Revolução Industrial, ao crime, ao vício, tornando a bebida e o sexo suas únicas fontes de alegria fugaz.” (ARCE, 2002, p. 26) Tais revoluções marcaram o triunfo da indústria capitalista e da liberdade e igualdade para a sociedade burguesa liberal.

sociedade foi a escola. Eis porque foi sob o impacto da Revolução Industrial que os principais países se entregaram à tarefa de constituir os seus sistemas nacionais de ensino generalizado, assim a escola básica. Dir-se-ia, pois, que à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional, aquela que colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola como forma principal e dominante da educação, isto é, colocou-a no centro do processo educativo. (SAVIANI *apud* ARCE, 2002, p. 41)

Fundamentada nas questões de Saviani, a autora afirma que à medida que se avançava quanto à questão educacional, novas tensões sociais foram estabelecidas entre a classe dominante diante da classe de trabalhadores, que, após tantas lutas pelo direito a uma vida digna, ficaram à sombra da miséria, exploração e desprezo. Arce (2002) afirma ainda que a resposta institucional para a formação de professores só surgirá no final do século XVIII e início do século XIX, como fruto da mentalidade constituída no curso da Revolução Francesa, quando a instrução popular emergiu efetivamente como aspiração, sobretudo, como produto dos ideais liberais.

Na contramão das proposições de Arce (2002), cujo discurso não ultrapassa a esfera idealista e não representa a expressão do movimento histórico, Alves (2004) nos conduz a outro caminho sobre a instrução a partir da Revolução Francesa. A valorização da educação era assumida por poucos nesse período, visto a luta desenfreada da burguesia para não realizar gastos com a educação. Para o pesquisador, as preocupações acerca do ensino não se deram por causa da industrialização bem como as Escolas Normais não irão surgir por ideais, mas por necessidades materiais.

De acordo com Alves (2004, p. 59):

[...] condicionamentos concretos pesam sobre a realização de princípios, finalidades, objetivos gerais e propostas básicas fica patente, também, quando o documento afirma que a educação *'deve ser repartida com toda a igualdade possível'* mas levando em conta, como parâmetros dessa igualdade possível, os **'necessários limites do dispêndio, da distribuição dos homens sobre o território e do tempo mais ou menos longo que as crianças lhe possam consagrar'**.

Diante desse quadro, entre os anos de 1789 e 1795, os projetos para a instrução pública tiveram incorporadas questões de natureza econômica. Na vertente revolucionária francesa, Alves (2004) cita os escritos de Condorcet, um pensador iluminista ligado às bandeiras democráticas na França revolucionária. Para compreender melhor esse contexto, Alves (2004) faz a análise de um documento chamado **Rapport** em que seu autor, Condorcet, aponta os objetivos, finalidades e princípios da proposta de uma “escola para todos”.

O objetivo geral desse documento proposto por Condorcet é uma instrução nacional que ofereça ao indivíduo meios de assegurar suas necessidades, além de tornar real a igualdade política reconhecida pela lei. “Cultivar, enfim, em cada geração, as faculdades físicas, psíquicas, intelectuais e morais” (ALVES, 2004, p.57). No estudo desse documento, Alves reforça a necessidade de buscar indícios, muitas vezes ignorados pelos pesquisadores, principalmente aqueles que demonstram que Condorcet reconhecia os limites materiais da educação pública, o que impedia a expansão da instrução. Entretanto, Condorcet vai além dessas propostas levando em conta “que a educação deve ser tão ‘completa quanto as circunstâncias podem permitir’” (ALVES, 2004, p.59).

Poucos estudiosos pensaram, verdadeiramente, em uma educação para todos. Entretanto, Condorcet, admitindo o condicionamento material ao qual a educação estava limitada e reconhecendo que as famílias pobres não teriam condições de arcar diretamente com o custo da educação de seus filhos, propôs a instituição de bolsas de estudos, já idealizada por Diderot vinte anos antes, como forma de assegurar a escolarização das crianças pobres (ALVES, 2004, p.62). Os ideais iluministas como liberdade e igualdade, como anteriormente foi justificado por Arce (2002), ficaram em segundo plano, visto a hegemonia adquirida pela burguesia após o desgaste das mobilizações populares “superando a necessidade de conciliar com outros segmentos do povo” (ALVES, 2004, p. 64).

Contudo, as discussões sobre a instrução pública, no contexto analisado por Alves (2004, p. 71), não ultrapassaram “a sensibilização de intelectuais e dirigentes políticos”. Em decorrência da instabilidade política no final do século XVIII⁸, a gratuidade do ensino perde força, pois:

[...] com a consolidação da burguesia no poder e a exclusão dos aliados, e mais uma vez, as soluções conciliadoras que visavam ao atendimento de interesses ‘populares’ foram politicamente abandonadas pela Revolução. (ALVES, 2004, p.73)

Nesse cenário, quanto às Escolas Normais, Lancillotti (2012, p.123) contribui ao afirmar que:

As fontes historiográficas atribuem a proposição da primeira instituição de ensino com o nome de Escola Normal, a Lakanal, na Convenção de 1794, em Paris, com a fundação da primeira escola no ano subsequente. Este é o marco de criação das escolas normais, instituições encarregadas de preparar professores, cuja origem e desenvolvimento estão vinculados à universalização dos ideais liberais, que advogavam a expansão, publicização e secularização do ensino primário.

⁸ Disputa entre as frações de classe: os *sans-culottes* e os clubes jacobinos.

Dessa forma, inúmeros países passaram a adotar essa proposta no decorrer do século XIX, inclusive o Brasil. A seguir, buscamos verificar quais foram as dificuldades para a universalização do ensino normal no Brasil, a partir da criação das Escolas Normais, cujo objetivo principal deveria ser a oferta e o suporte para a educação escolarizada de todos os homens livres.

1.1 Escolas Normais no Brasil

Entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a Escola Normal foi marcada por um período de transição, sem fronteiras fixas, que abarcavam transformações nos diversos elementos que constituíam essa instituição. Foram mudanças no perfil da educação que se queria ter, a partir daquilo que já existia no começo do século XIX.

Nas obras de Tanuri (1979), Monarcha (1999) e Villela (2003), buscamos observar os fatores que limitavam as escolas normais a formar os professores necessários para assegurar a universalização do ensino em todos os seus aspectos. Esses autores basearam-se em documentos oficiais, cujo conteúdo oferece informações para a discussão acerca dos caminhos percorridos para a consolidação da Escola Normal desde a sua criação na primeira metade do século XIX, até a sua unificação na Primeira República.

Tendo em vista que a nossa pesquisa está voltada para a organização do trabalho didático na formação inicial de professores, em específico os do PROINFANTIL, faz-se necessário conhecermos os antecedentes históricos sobre as instituições de formação de professores, a fim de conseguir subsídios necessários para analisar os manuais didáticos utilizados no Programa. Por isso, buscamos identificar, na trajetória da Escola Normal, os princípios que nortearam o seu desenvolvimento e, concomitantemente, evidenciar a forma de organização didática em seus diferentes momentos.

1.1.1 Escolas Normais no Império: entre o idealismo e a realidade

No Brasil, por força da organização econômica vigente – e como reflexo dela –, a educação nas Escolas Normais esteve, até 1920, entre o idealismo e a realidade. Na primeira metade do século XIX, durante o período imperial, marcado pela atividade mineradora em crise, o processo de expansão do ensino público não era prioridade e, na

tentativa de dar-lhe características nacionais, a Educação passou a assumir um papel fundamental. A primeira Escola Normal no Brasil foi instituída em 1835, em Niterói, no Rio de Janeiro e na cidade de São Paulo, em 1846, destinada a formar professores primários. De acordo com Tanuri (1979, p. 16) na Escola Normal de São Paulo:

A organização didática do curso era rudimentar e as condições materiais da escola – instalada numa única sala do edifício contíguo à catedral da Sé – eram as mais deficientes possíveis. Puramente teórica, destinada a alunos que apenas sabiam ler e escrever, com um curso de dois anos, e, o que é pior, com aulas diárias de apenas uma hora, com um único professor para todas as matérias, seu nível foi baixíssimo, sua expressão e influência praticamente nulas.

Esse trecho retrata a forma pela qual a autora compreende a organização didática das primeiras escolas normais. De acordo com a citação, os governos central e provincial apresentavam fatores desfavoráveis à manutenção das Escolas Normais, considerando “a total descentralização de toda a infraestrutura educacional, a deficiência de recursos financeiros provinciais, a descontinuidade administrativa e o insuficiente desenvolvimento educacional” (TANURI, 1979, p. 15).

O que podemos perceber aqui, é que a autora tece as suas considerações tendo como referência as escolas seriadas, ignorando o ensino mútuo, em que o professor não precisava saber mais do que ler e escrever. Esse equívoco cometido pela autora ocorre também com Monarcha (1999), como veremos a seguir, uma vez que ambos reforçam, no decorrer de suas obras, as deficiências estruturais da Escola Normal, não levando em consideração que essas eram as condições cabíveis naquela conjuntura.

A essas deficiências, Monarcha (1999, p.46) acrescenta: “possui parco mobiliário e utensílios de aula: um banco, uma pedra de geometria, uma mesa; inexistem dicionários, modelos de caligrafia e modelos para trabalhos de geometria prática”. Além disso, incorpora um discurso nacionalista ao assinalar que:

Falta uma ‘ciência da pedagogia’; os estudantes são meros ouvintes livres; as lições não são de ciências e de método, mas de mera vulgarização de alguns lugares-comuns; inexistente a dimensão prática de ensino; a função da Escola Normal é imprecisa. Perante esse quadro de insuficiências, diminui-se o potencial da instrução e da educação públicas, já que os professores são incapazes de introduzir às crianças a consciência do país e incentivar o amor à verdade e o senso de ordem, imprimindo um caráter cívico e nacionalista ao ensino. Enfim, são incapazes de formar um homem esclarecido⁹. (MONARCHA, 1999, p. 48)

⁹ Os artigos 4º, 5º e 6º da lei Imperial de 1827 usam o termo “pedagogia” em duas acepções pertinentes à organização do trabalho didático. A primeira refere-se a uma didática para o ensino; a segunda, à instrução dos professores. Em ambas, inscreve-se o sentido de “meio”.

E continua:

Tudo falta: regulamentos, uniformização de métodos didáticos, corpo de inspeção digno do nome, prédios escolares, material didático, compêndios, salários compatíveis com a importância do cargo, servidores do Estado, mestres qualificados, famílias responsáveis, discípulos dedicados. Tudo falha: o governo provincial, o professor de primeiras letras, a sociedade. Mas, principalmente, falha a Escola Normal, pois é incapaz de responder às urgências sociais, culturais e políticas de sua época. (MONARCHA, 1999, p. 44)

A função da Escola Normal é imprecisa, assim como eram imprecisas a quantidade de alunos que a frequentavam, a disponibilização de recursos a ela destinados, bem como inúmeras outras necessidades. Pensar que a educação nesse contexto é fundamental, não passa de uma análise idealista, se analisarmos seu real impacto nessa sociedade, que aqui se mobiliza para atender suas necessidades concretas. Portanto, nesses moldes, essa escola seria mesmo necessária?

A própria Tanuri (1979) evidencia fatores que colocam em dúvida a viabilidade da criação da Escola Normal nessa fase, ao afirmar que, sem maiores debates, a Escola Normal de São Paulo, aberta em 1846, foi extinta em 1867, não apenas por sua carência didática, mas, primordialmente, pela falta de interesse da população pela profissão, decorrente, por sua vez, do pouco retorno financeiro, da pouca valorização social e da pequena demanda.

Pode-se, pois, dizer que nos primeiros cinquenta anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de mediócras escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, Pernambuco, Bahia e Rio – lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então, de forma que a escola normal era ainda quase completamente desconhecida. (TANURI, 1979, p. 22)

Villela (2003) já nos conduz a outras análises acerca da organização do trabalho didático da escola normal em específico, na Província do Rio de Janeiro entre as décadas de 1860 e 1890. O que Tanuri (1979) e Monarcha (1999) chamam “fracasso” da Escola Normal, Villela (2003, p.2) chama de “transformações” em que, naquele período, estavam substituindo o modelo “artesanal” de formação de professores, para o modelo “profissional” de formação de professores.

No primeiro modelo o aprendiz de professor aprende vendo e praticando na própria sala de aula, como monitor, adjunto ou substituto de um mestre mais experiente no ‘ofício, como nas oficinas artesanais; no segundo modelo temos a formação baseada em critérios racionais com nítida separação entre conhecimentos teóricos e prática profissional que acontecem em lugares distintos e pressupõem um alargamento do conteúdo acadêmico, programas organizados por disciplinas e o domínio de métodos específicos. A esses

componentes curriculares soma-se um período de experiência onde alunas e alunos-mestres devem mostrar que sabem fazer, ‘de acordo com as regras’ aprendidas, para só então serem habilitados para o exercício da profissão. (VILLELA, 2003, p.2)

Embora a autora aponte esse momento de transição, ela não deixa claro o que entende por modelo artesanal, visto que elemento como o ensino preceptorial não é citado em nenhum momento.

Villela (2003) pontua que os retrocessos da Escola Normal podem ser compreendidos como transações entre diferentes representações e grupos acerca da formação do professor, sendo esse o motivo de as ações ora estarem direcionadas ao modelo “artesanal”, ora ao modelo “profissional”.

Os constantes encerramentos e/ou reformas de escolas normais que caracterizam o período não podem ser interpretados como malogros resultantes de ideias exógenas mal transplantadas à nossa realidade, como vem afirmando a historiografia até aqui, mas a análise pode ser enriquecida se procurarmos as explicações a partir das contradições entre as representações oriundas dos diferentes grupos que produziram um período de transações entre dois modelos de formação de professores, em que elementos novos e antigos entraram em confronto. (VILLELA, 2003, p. 3)

A autora evidencia que, entre as décadas de 1860 e 1880, a questão posta era a de superação do professor com pouca ou nenhuma formação. Para tanto, seria necessária uma educação que empregasse um novo método, um novo conteúdo, norteado por um perfil profissional preciso.

Esse movimento de transformações pode ser notado também na Província de São Paulo, quando a Assembleia aprovou, em 1864, um projeto de lei para a reforma da instrução pública, cujas principais modificações seriam a ampliação do ensino, a divisão das matérias do currículo em duas cadeiras e a inclusão de exercícios práticos nas escolas de primeiras letras. Entretanto, sem a garantia de melhora no ensino e por onerar os cofres públicos, a medida foi negada pelo Presidente da Província.

No caso da Província da Bahia, Rocha (2008) cita a força desse movimento. Embora as dificuldades apontadas pelos dirigentes se centrassem na falta de infraestrutura e baixa procura do sexo masculino pela formação, tais fatores não foram suficientes para a extinção da Escola Normal da Bahia, que surgira em 1842 e, diferentemente da maioria das províncias, se manteve em funcionamento mesmo que dirigida apenas ao sexo feminino. Na década de 1880, mudanças significativas foram sentidas em relação ao ensino primário, e as novas reformas abrangeram o currículo,

como concursos para provimento de cadeiras e, após esse regulamento, já em 1895 foi criado o Instituto Normal da Bahia.

Em Minas Gerais, de acordo com Araújo (2008), foi a partir da década de 1870, que as Escolas Normais tornaram-se imprescindíveis, mediante a posição central que o ensino primário estava adquirindo na província. Os governantes, porém, após a criação de oito dessas escolas na referida província, passaram a discutir a necessidade da manutenção de todas elas, frente ao retorno que ofereciam à sociedade.

Trata-se de reduzi-las em número, constituí-las com pessoal docente qualificado, melhor remunerado, dotado de material de ensino adequado, e dirigido por pessoas qualificadas. Todavia, o espírito de tal proposta tem como motivo os sacrifícios de erário público. (ARAÚJO, 2008, p.2)

Araújo (2008) reconhece os limites materiais em torno das escolas normais, mas também assinala a necessidade de uma renovação no perfil dos professores formados por esse nível de ensino.

A justificativa para as transformações de cunho político, ideológico, cultural e econômico sentidas em meados da década de 1870, como podemos perceber em diferentes regiões, é a de que elas foram impulsionadas pelo surgimento de um novo modelo econômico baseado no trabalho livre. O objetivo dos federalistas passou a ser abalar as estruturas do regime imperial e, ideologicamente, a difusão das ideias liberais e das filosofias científicas punham em evidência os problemas educacionais. A difusão do ensino passou a ser especulada, entre os homens dos diferentes partidos e diferentes posições ideológicas, como imprescindível ao desenvolvimento social e econômico da sociedade.

Cumprir mencionar que entre as décadas de 1870 e 1890 houve várias tentativas de instalação de Escolas Normais particulares, ao mesmo tempo em que as escolas públicas de instrução secundária desapareciam, mediante a Lei de 1868, que tornou não oficial o ensino secundário, deixando-o nas mãos da iniciativa privada.

Percebe-se, então, nesse momento na Província de São Paulo, a forte influência pedagógica norte-americana, sobretudo quando Rui Barbosa tomou a iniciativa de traduzir o manual *Primeiras lições de coisas*, de N. A. Calkins. De acordo com Alves (2005, p. 133):

Muito festejada, essa iniciativa resultou em edição de quinze mil exemplares, gigantesca para a época. Para viabilizá-la, foi assegurada, previamente, a aquisição de uma cota expressiva pelo governo imperial, que doou os exemplares que lhe cabiam, em seguida, às escolas públicas. Acentue-se que não se tratava de um manual qualquer, mas da 'melhor coleção de coisas, de

que há notícias’, segundo o judicioso conceito de Ferdinand Buisson, ministro da Instrução Pública da França.

Também foi criada a Escola Americana, fundada pelo missionário da Igreja Presbiteriana, Jorge Chamberlain, que anunciou, em 1877, um curso de estudos normais para ambos os sexos, para aqueles que quisessem dedicar-se ao Magistério. Atrelado a ele, foi instalado o primeiro Jardim de Infância, seguindo os padrões froebelianos, sendo a escola o padrão para as reformas do ensino público em São Paulo (TANURI, 1979, p. 27).

Citam-se, ainda, o “Colégio Pestana” e o “Colégio Ateneu Demétrio”, fundados em 1876 e 1886, respectivamente. O primeiro era dirigido ao sexo feminino e tinha o propósito de oferecer preparo prático para as alunas que se encaminhariam ao magistério; o segundo oferecia o curso primário, secundário e normal. Ambos surgiram e desapareceram rapidamente, em face da pequena quantidade de alunos inscritos.

Embora os fatos não tenham sucedido da maneira que se esperava, todos os projetos e apelos acerca das Escolas Normais influíram no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário, que começava a ser reconhecido no Brasil, num período em que o discurso sobre a instrução já era pensado como estratégia de combate à criminalidade e defesa da civilização.

Acerca da Educação Infantil em específico, a primeira preocupação oficial esteve no artigo 2º do projeto da Reforma Leôncio de Carvalho, elaborado em 1878. Segundo Espíndola (2006, p. 70), “esse projeto tinha como ponto primordial a liberdade de ensino. Tal artigo, afirmava a obrigatoriedade de frequência às escolas primárias, a partir dos sete anos, e previa a fundação de Jardins de Infância e Escolas Normais”.

Por conseguinte, surgiram duas instituições: as creches e os jardins de infância. As creches seriam o espaço destinado àquelas crianças, cujas mães fossem trabalhadoras e pobres. Já os Jardins de Infância eram espaços favoráveis ao desenvolvimento infantil e à formação da personalidade das crianças. Surgiram antes das creches, em torno de 1840, na Alemanha, destinados a crianças de quatro a seis anos, sendo Friedrich August Froebel¹⁰ seu principal idealizador. Esses foram criados para,

¹⁰De acordo com Arce (2002, p. 69), Friedrich Froebel, nascido em 1782, na região sudeste da Alemanha, era filho de pastor luterano que, provavelmente, exerceu forte influência educativa e religiosa na concepção educacional de Froebel, a quem “incorporou para toda a vida a religiosidade laica do protestantismo como um princípio essencial para a formação dos indivíduos”. Outras características de Froebel eram a metodologia de trabalho baseada na prática e sua concepção de infância, ligada à liberdade que as crianças deveriam expressar por meio das artes plásticas e dos jogos, fonte de expressão natural da criança. Froebel criou um material educativo denominado de “dons” constituído por sólidos geométricos, gravuras coloridas e trabalhos voltados para exercícios sensório-motores. Assim, os dons

[...] promover o desabrochar das potencialidades da criança e o cultivo da liberdade de expressão do pensamento e da criatividade. Foi um grande marco na história da educação da primeira infância, isolado da escola já existente para crianças maiores de sete anos e sem características de ensino preparatório para ingresso nesta (RIZZO *apud* SANTOS, 1999, p. 3).

A partir da difusão das ideias de Pestalozzi, Froebel e Herbart o ensino passaria a ser dirigido:

[...] pelo aspecto, pela realidade, pela intuição, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, como o destinado a suceder triunfantemente aos processos *verbalistas*, ao absurdo formalismo da escola antiga (TANURI, 1979, p. 40).¹¹

Nesta conjuntura, faz-se necessário citar a figura de alguns dirigentes das províncias que tiveram posição fundamental em defesa de uma educação para todos, mas devido aos limites materiais do período, reconheceram ser esse um processo lento e gradual.

O discurso de Antonio Caetano de Campos, na década de 1890, muito se assemelha ao de Condorcet, citado anteriormente. Médico e professor, Antonio Caetano de Campos, estabeleceu a Reforma Geral na Escola Paulista. Dedicou-se, de acordo com Monarcha (1999, p. 175), à medicina no Hospital Santa Casa de Misericórdia e Beneficência Portuguesa e exerceu o magistério na Sociedade Propagadora da Instrução bem como em outras instituições:

O pensamento desse reformador social está ligado à sua época, cuja fisionomia exprime e produz. É a partir de uma apropriação pessoal da produção espiritual da época – traço do livre pensador – que Antonio Caetano de Campos formula as concepções e estratégias necessárias à execução da reforma que tem como fulcro a Escola Normal – fornecedora dos conhecimentos científicos – e a Escola-Modelo Preliminar – local de treinamento dos professores e difusão de métodos de ensino.

passam a exercer um papel fundamental dentro da sua proposta educacional. Arce ainda menciona que, entre 1843 e 1844, surgiram vários jardins de infância pela Alemanha, o que levou Froebel a formar mulheres para trabalhar nessas instituições, dando início aos cursos de formação de “jardineira”. “A formação das jardineiras deveria se dar na prática, pois as mulheres eram naturalmente dotadas de todos os pré-requisitos necessários para a realização da educação segundo os princípios da pedagogia froebeliana” (ARCE, 2002, p. 75/76).

¹¹ A partir de reflexões sobre os trabalhos de Pestalozzi e Froebel, Arce (2002) revela a visão que ambos os pesquisadores tinham sobre a mulher como educadora e seu papel fundamental na formação das crianças pequenas. Nesse sentido, o protestantismo exerceu total influência sobre a figura feminina, que deveria ser a guardiã da moral. O trabalho de guardiã da moral: [...] estava alicerçado sobre as qualidades da renúncia e da compaixão, e teria como missão a eliminação da miséria com o triunfo sobre a preguiça e a má conduta individual, levando o indivíduo a viver com a virtude em seu coração, aproximando-se cada vez mais de Deus (ARCE, 2002, p. 104).

Sob a âncora dos princípios liberais e sobre a matriz positivista, ele implantou a reforma na escola pública, obrigatória, laica e gratuita. Além disso:

A democratização do poder – dizia Caetano de Campos em 1891 – restituiu ao povo tal soma de autonomia, que em todos os ramos da administração é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter para que saiba querer. Dantes pagava a Nação os professores dos príncipes sob o pretexto de que estes careciam duma instrução fora do comum, para saber dirigi-la. Hoje o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o ‘self-government’ – pois só pela convicção científica pode ser levado, desde que não há que zelar o interesse de uma família privilegiada. A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o Governo, educar o povo é um dever e um interesse (...). É óbvio que ninguém pensará em tolher aos cidadãos o direito de abrir escolas particulares. Estas não serão, porém, em número suficiente para a população, e nem acessíveis para a grande massa do proletariado. (CAMPOS *apud* TANURI, 1979, p. 79)

Ao pensar em uma reforma no ensino normal, Caetano de Campos deparava-se com as limitações econômicas que impediam sua expansão. De acordo com Monarcha (1999), de um lado estava a emergência de aspectos qualitativos educacionais (como estruturas de alto padrão); de outro, as preocupações quanto à generalização da educação popular. Assim foram criados dois tipos de instituições formadoras de magistério:

[...] uma de padrão elevado, sonho dos primeiros republicanos, onde centralizaram todas as suas atenções e que, restrita a uma única unidade – Escola Normal da Capital – só conseguiu absorver um limitado contingente; outra, de padrão inferior, solução condizente com as necessidades de preparo de pessoal em quantidades adequadas às exigências do ensino primário em expansão, e que foi a principal responsável pela produção de pessoal docente. (MONARCHA, 1999, p. 80)

Na visão de Tanuri (1979), a democratização do poder, para Caetano de Campos, estava intrinsecamente ligada à instrução do povo. Dessa forma, o objetivo dos reformadores nesse período seria estabelecer também um programa que representasse uma alteração expressiva na formação prática do professor.

Segundo Saviani (2008, p. 17-18), numa leitura mais recente, a base da proposta foi o “enriquecimento dos conteúdos anteriores e ênfase nos exercícios de prática de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo, anexa à Escola Normal, principal inovação da Reforma”.

Torna-se imprescindível, todavia, trazer à tona algumas questões: foram inseridas no currículo as cadeiras de Pedagogia, Metodologia e Religião, todas regidas

por padres, e a biblioteca estava composta, majoritariamente, por obras de cultura francesa. Outro fato interessante foi a criação de artigos incisivos:

Pena de demissão do professor por crime de furto, estelionato e ato ofensivo à moral pública e à religião do Estado; a contratação do monsenhor Camilo Passalacqua para reger a 4ª cadeira da Escola Normal de São Paulo; e a obrigatoriedade de compêndios aprovados e/ou indicados pela congregação. (MONARCHA, 1999, p.122)

Tal fato leva-nos a questionar: Para pensar o homem nesse tempo, seria necessário então rever o discurso paralelo proferido pelos governantes acerca da liberdade e da democracia, ameaçado pela ideologia cristã?

De forma contraditória, enquanto parte dos educadores apregoam a formação dos brasileiros por meio da doutrina livre e científica, baseada na “lei dos três estados¹²”, outros defendem a intransigência da monarquia e os princípios religiosos. Essa tensão foi uma característica que atravessou a consolidação da escola brasileira como um todo.

O positivismo desponta nesse panorama, buscando disseminar-se por meio do fortalecimento de núcleos adeptos e intervir nas questões e na opinião pública. Os professores positivistas ortodoxos atuavam de forma doutrinária. Nas Escolas Normais, passaram a solicitar medidas relativas à moral e à iniciativa pessoal, além de discutir a introdução de disciplinas científicas no currículo.

Essa corrente passou a orientar as ações cotidianas dos professores no âmbito dos “critérios para correção de prova dos alunos, autonomia didático-pedagógica, adoção de compêndios, métodos de ensino, presença de pais de alunos no interior do instituto, exercício do livre-pensamento”. (MONARCHA, 1999, p.138)

Os anos finais do império foram marcados por novas aspirações no setor educacional que avançavam paralelamente ao movimento republicano. Embora outras reestruturações já tivessem sido efetivadas nas Escolas Normais, houve pouco impacto no trabalho dos professores. Nessa nova forma de organização, foram reunidas novas visões sobre os conteúdos e finalidades sociais da educação magisterial como veremos a seguir.

¹² A “lei dos três estados” está ligada ao Positivismo de Augusto Comte, para quem o espírito humano percorre três etapas: a teológica/fictícia – estado em que dominam as forças sobrenaturais –; a metafísica/abstrata – estado caracterizado pela crítica vazia e desordem espiritual; a positiva/real – as explicações são baseadas nas experiências científicas. É, portanto, a superação das críticas insuficientes e substituição das explicações religiosas ou metafísicas pelas leis científicas. Comte questiona o caos de sua época e a desordem do Estado. Somente o método (formulação de leis imutáveis) seria capaz de superar essas questões. Dessa forma, como as ciências naturais já estavam firmadas, ele busca utilizar o referido método nas questões sociais.

1.1.2 A Escola Normal no advento da Primeira República

Com o advento da República, houve uma intensificação do debate acerca da Educação. A República “é representada como um clarão intenso sobre as consciências” (MONARCHA, 1999, p. 168), e nos discursos pronunciados pelos políticos da época, está a “supervalorização da oratória, a eloquência e a retórica” (MONARCHA, 1999, p. 169), visando influenciar o povo a valorizar o trabalho regular e a instrução. De forma premeditada, o discurso sobre a educação, nesse momento, transcende a ascensão social, tornando-se fator imprescindível para o bom funcionamento das instituições republicanas.

Nessa fase de transição do século XIX para o século XX, há uma tensão entre a instrução e a educação da escola nova como vimos anteriormente. Aspirava-se pela regulamentação dos saberes próprios da carreira docente “em contraposição à improvisação, à aprendizagem por imitação, característica dos mestres sem formação” (VILLELA, 2003, p.4).

Em primeiro lugar, o normalista e a normalista do terceiro quartel do século XIX, deveriam compreender bem a diferença entre instrução e educação, pois sua tarefa não se restringiria à mera transmissão de conhecimentos. Era necessário transcender para algo que já havia sido sinalizado por Comênio há mais de dois séculos antes, ou seja, de que a escola não é somente o lugar da instrução, mas da educação. A consolidação dos Estados Nacionais no mundo ocidental, assumindo a tarefa da instrução popular antes reservada à esfera privada, familiar e/ou religiosa, trouxe consigo esse atributo novo para a escola. Mas o que significava educar? Em relação ao papel do professor iria ocorrer, a partir de então, uma mudança substancial, pois se passa a esperar dele também um papel de formador [...]. (VILLELA, 2003, p.6)

Villela (2003), então, indaga o que significava educar naquele tempo e, a partir disso, questionamos: qual era a real educação que interessava ao povo?

Com a Constituição Republicana de 1891, a União seria responsável por legislar sobre o ensino superior na Capital da República, e aos Estados e Municípios coube a responsabilidade pela instrução primária, profissional e pelo ensino normal. O ensino primário passou a ser obrigatório e gratuito e os outros graus, livres. Assim, novos projetos surgiram sobre o discurso de organizar o ensino brasileiro em todos os seus graus.

Quando afirmarmos que o discurso fora premeditado nessa conjuntura, ao afirmarem ser a educação uma questão capaz de superar a ascensão social, entra em cena a questão do analfabetismo em relação ao voto.

Entendendo a maioria dos parlamentares que não era mais possível abandonar apenas à iniciativa dos Estados a manutenção das escolas e a difusão do ensino primário, que o analfabetismo que imperava de norte a sul do país era verdadeira ameaça às instituições democráticas e que o argumento de inconstitucionalidade ficava afastado em vista da forma como era proposta a intervenção do Poder Central, a Câmara aceita o projeto com algumas emendas. (TANURI, 1979, p.52)

Na década de 1910, o analfabetismo dominava o país e, segundo Tanuri (1979), estava estimado em 80% da população. No cerne da movimentação e estreitamente relacionados “com as necessidades políticas do momento”, buscando favorecer a interferência da União no ensino primário, estava:

[...] o exercício do voto, limitado a uma minoria insignificante de elementos alfabetizados, marginalizando a participação da maioria iletrada, era, segundo se pensava, ameaça as instituições democráticas. Neste sentido, a escolarização primária passa a ser vista como componente indispensável para a aquisição dos direitos políticos e, portanto, fundamento do regime democrático, o que, em grande parte, motivava a preocupação dos homens públicos e os apelos favoráveis à atuação do Governo Central. (TANURI, 1979, p. 55)

Os olhares dos governantes, a partir de então, passaram a voltar-se para o ensino primário. Para não “correrem o risco” de não alcançar seus objetivos por meio do voto, o combate ao analfabetismo, a disseminação da instrução popular e a formação de professores para esse nível tornou-se fator preponderante. Em contrapartida, mesmo que a preocupação estivesse direcionada para questões eleitoreiras, já se constatava que não há ensino eficiente sem docência habilitada. Um documento dos anais da câmara dos deputados, relacionado à questão do ensino publicado no *Jornal do Comércio*, colocaria em xeque essa questão ao destacar:

Como tratar a sério de criar novas escolas sem cuidar do preparo dos professores? Como entregar a campanha do analfabetismo a uma corporação como o Conselho Superior de Educação, que tem outra missão e tem outras preferências? (ANAIS DA CAMARA DOS DEPUTADOS, *apud* TANURI, 1979, p. 59)

A construção da Escola Modelo em São Paulo, em 1894, por exemplo, configura um novo discurso idealizador, impregnado pelo triunfo da República, “proclamando imaginariamente à Renascença Europeia” (MONARCHA, 1999, p. 191), em que praças e edifícios eram construídos de modo a impressionar a imaginação da população naquele momento, simulando o triunfo da República e o fim da confusão e do caos.

O edifício da Escola Normal de São Paulo adquiriu um conjunto arquitetônico “ornamentado por oito estátuas de olhar fixo e pétreo – alegorias das artes e das

ciências, circundado por jardins sinuosos e gradis de ferro artisticamente trabalhados, e a iluminação produzida por lâmpadas de arco voltaico” (MONARCHA, 1999, p. 191), que tentaram transmitir a presença do modernismo movido pelos princípios de civilização, progresso, democracia, igualdade dentre outros.

Em Minas Gerais, a Escola Normal:

[...] fora saudada como independência intelectual. Tal independência cultural significava uma conquista para a cidade, para a instituição e para aqueles que aspiravam ascender intelectual e economicamente: as pessoas pobres teriam como estudar e se formar [...] (ARAÚJO, 2008, p.14-15)

Retomando a perspectiva de Condorcet, que assinalamos anteriormente, essa escola, cuja educação estava inundada pelo entusiasmo proporcionado pelo advento da república, foi, realmente, disseminada a todas as camadas da população?

O Estado de São Paulo, como foi apresentado, destacou-se no âmbito educacional durante o período imperial e início do republicano, tendo em vista sua favorável condição econômica, estabelecendo-se como modelo, tanto no Ensino Primário quanto no Ensino Normal. Isso se deu pelo incremento da cultura do café e do seu impacto sobre o desenvolvimento do comércio, das indústrias e das vias férreas.

Vários Estados receberam influência direta da reforma paulista, dentre eles, o Estado de Mato Grosso, o que aconteceu porque o país, além de intensas mudanças sociais, contara com o fortalecimento de alguns Estados que possuíam hegemonia das decisões políticas e econômicas, repercutindo diretamente na área educacional. Em Mato Grosso, na Escola Normal da Capital, houve a contratação de especialistas paulistas para orientação pedagógica.

O primeiro regulamento do ensino do estado, do período republicano, foi conhecido ainda no século XIX, mediante o Decreto nº 10, de 7 de novembro de 1891, durante o mandato do presidente Dr. Manoel José Murinho (1891-1892). Nesse contexto, como consequência das reformas educacionais emergiu a instituição escolar formadora de professores, ou seja, a Escola Normal em Mato Grosso, pela Lei Provincial nº 8, de 5 de maio de 1837. (RODRIGUEZ E OLIVEIRA, 2007, p.2)

Outra modificação da Escola Normal foi relativa ao currículo, alterado na tentativa de atender as novas demandas que emergiam. Por conseguinte, o aumento do número de cadeiras evidencia a crescente especialização do ensino, visto que a reforma de 1890 visou incidir, sobretudo, nos métodos de ensino, mais do que na organização do aparelho escolar.

Registra-se que, em face da necessidade de formar professores e da meta de qualidade para o ensino normal, o sistema de formação do magistério foi dividido entre a Escola Normal, já existente, e uma inferior, chamada de Curso Complementar, que servia de preparo e via de acesso às Escolas Normais. Tal recurso foi a única maneira encontrada para suprir a escassez docente. Entretanto, o currículo do Curso Complementar¹³ não correspondia às necessidades escolares e suas características não eram bem definidas, nem pedagógica nem profissionalmente. Por isso, estava fadada a desaparecer, pois assumia uma função assessória, criada apenas como forma de suprir a falta de professores para a rede do Ensino Primário.

No triunfo da República, a Escola Normal de São Paulo reuniu em si todas as instituições do ensino público. Além do curso complementar modelo, foram acoplados os Jardins de Infância, considerados como laboratórios, tornando-se modelos às demais instituições a serem instaladas, conforme analisa Tanuri (1979, p. 88):

Além dos exercícios práticos de ensino, incluídos apenas no 3º ano do curso, uma única disciplina era responsável pela formação pedagógica do Professor: Organização e Direção das Escolas. As preocupações em torno da organização das escolas-modelos, concebidas que foram como ‘chave de toda a evolução do ensino escolar’, e o importante papel que se lhes atribuiu no preparo prático dos professores, fornecedoras dos ‘moldes de ensino’ a serem seguidos, parecem explicar a exclusão de Pedagogia ou Metodologia – disciplinas já tradicionalmente cultivadas no currículo da Escola Normal – ou pelo menos, apenas a sua mudança de nomenclatura para ‘Organização e Direção das Escolas’.

Na verdade, mesmo tendo avançado nas questões organizacionais da instituição, sempre faltava algo, se considerarmos as formações aligeiradas, baseadas, na maioria das vezes, em uma suposta cultura geral. Observa-se tal fato em um testemunho de Almeida Júnior, aluno do 4º ano da Escola Normal em 1909, comentado na obra de Tanuri (1979, p. 114):

Ciridião Buarque dispunha de umas sessenta aulas no quarto ano, devendo lecionar, conjuntamente, Psicologia, Pedagogia, Didática e Educação Cívica. E efetivamente lecionava. Mas tudo tão condensado, numa síntese tão sintética, que no fim o que tínhamos era um extrato de Pedagogia, bondosamente reduzido pelo mestre, as apostilas. A tarefa do aluno tornava-se relativamente fácil: copiar, decorar, reproduzir.

¹³ O Curso Complementar esteve em funcionamento até 1911, de acordo com as normas estabelecidas pela Lei nº 374, de 1895. (TANURI, 1979, p. 108)

Importante assinalar que essa era uma prática decorrente desde o século XIX. Sempre que inexistiam recursos para o trabalho didático, os professores apostilavam tais cursos e esses conduziam à criação de compêndios.

Além dessas considerações a respeito do currículo, as metodologias e processos didáticos do ensino primário passaram a receber uma severa orientação normativa do Governo Central, definindo os conteúdos a serem ministrados e os passos formais a serem obedecidos:

O processo para a reprodução será esse: a) narração pelo professor, que irá explicando e escrevendo no quadro negro todas as palavras novas para a classe, b) palestra com todos os alunos sobre o assunto da narrativa. O professor deve se conduzir de modo que os alunos sejam os principais interlocutores, despertando ele apenas as ideias. Quando tenha de inquirir, dirigirá suas perguntas a todos, destacando um dos alunos para responder; c) reprodução escrita do assunto pela classe. (DIÁRIO OFICIAL, 1912 *apud* TANURI, 1979, p.125)

Assim, “serviam de apoio a essa orientação as mesmas ideias que inspiraram as tentativas de renovação didática dos principais anos da República, quando se pensou reformular todo o ensino a partir dos novos procedimentos didáticos” (TANURI, 1979, p. 125)

Associada a essas orientações – que retratam o domínio pleno do Estado sobre a atuação do professor –, foi composta uma comissão¹⁴ para analisar e reorganizar na Escola Normal, a disposição das matérias e dos conteúdos.

A partir de 1916, o cenário nacional agitou-se, tendo em vista uma “onda nacionalista” mais incisiva, que propagava o combate ao analfabetismo e a difusão da escola primária. As disciplinas, como Língua Pátria, Geografia, História do Brasil, Educação Moral e Cívica, estavam, na concepção de Tanuri (1979), diretamente ligadas à vida nacional.

O movimento exigia maior controle das instituições estrangeiras

[...] obrigando-as a incluir as mencionadas disciplinas em seus currículos. A escolarização passava a ser vista como um instrumento para a formação do ‘brasileiro’, para a conquista de seus direitos políticos para a preservação das instituições nacionais. (TANURI, 1979, p. 153)

A classe dominante, novamente, utilizou-se do discurso segundo o qual a educação deveria ser instrumento de reconstrução social, moral e política. Ao se aproximar a década de 1920, instaurou-se uma tensão entre ideias de diferentes

¹⁴ De acordo com Monarcha (1999, p. 207), essa Comissão, apoiada pela Lei 169, foi chamada de Congregação da Escola, cujos integrantes eram: José Feliciano, Odilon Goulart, Godofredo Furtado, Carlos Reis, Thomaz A. R. de Lima e J. Benevides.

correntes, “nacionalismo, socialismo, comunismo, liberalismo e anarquismo” (RODRIGUEZ E OLIVEIRA, 2007, p.4), influenciadas pela crise econômica mundial de 1929.

Esta crise repercutiu diretamente sobre as forças produtoras rurais que perderam os subsídios estatais que garantiam a produção, rompendo com as tradicionais alianças políticas para a eleição presidencial, culminando com a “Revolução” de 1930, ápice de uma série de movimentos armados. (RODRIGUEZ E OLIVEIRA, 2007, p.4)

A esse respeito, merece relevo a seguinte ponderação:

Essa forma de encarar a educação escolar e o conseqüente entusiasmo que a cercou derramavam-se por todo o mundo nos anos posteriores à Primeira Grande Guerra. O conflito mundial tivera, entre suas inúmeras conseqüências, a de colocar em evidência a necessidade de rever o ensino, em seus princípios e instituições, a fim de que se constituísse, segundo se pensou, o mais sólido alicerce para a manutenção da paz e compreensão entre os homens. Graças à influência dessa ideia, criaram-se nesse período, inúmeras organizações nacionais e internacionais ligadas, quer numa dimensão puramente pedagógica, quer numa dimensão política, aos problemas educacionais. (TANURI, 1979, p.153)

Nessa fase, o país passava por instabilidades quanto à legitimidade de suas lideranças, o que culminou em diversas mudanças de governantes entre as décadas de 1920 e 1930. Durante o governo do Epiácio Pessoa (1919-1922), foi realizada a Conferência Interestadual de Ensino Primário e, dentre os itens analisados, discutiu-se em específico sobre a Escola Normal quanto à “organização e uniformização do ensino normal no país. Formação, deveres e garantias de um professorado nacional” (TANURI, 1979, p. 63). Para a autora, essas ideias foram norteadoras das medidas intervencionistas da União no ensino normal, em face das deficiências do ensino primário e das precárias condições econômicas na maioria dos Estados.

A União fundará escolas normais em todas as zonas do país, na proporção das respectivas necessidades e dos recursos disponíveis enquanto não assumir, depois de prévio acordo com os Estados e Distrito Federal, a responsabilidade exclusiva do ensino normal. A União, no período de transição para a federalização do ensino normal, promoverá um acordo entre os Estados e o Distrito Federal, para a uniformização de cursos e programas em todas as escolas normais do Brasil. (TANURI, 1979, p.63)

Ora, se no limiar da República, a responsabilidade do aluno estava em copiar, decorar e reproduzir, qual seria o papel do professor na organização didática? Que educação a ideologia dominante queria construir?

Nesse sentido, Monarcha (1999, p. 294) sinaliza que, com a reforma de 1920, a Escola Normal de São Paulo atingiu o ponto alto de sua organização. As primeiras

medidas tomadas foram a ruptura “com o vocábulo histórico oficial de otimismo produzido pelas corriqueiras teorias do progresso contínuo – republicanismo, positivismo e darwinismo social”. O ensino passou a exaltar a técnica, a eficiência, o rendimento e a organização e, sobretudo, a máquina, “representada como poder humano sobre a natureza, instrumento emancipador, signo de um elevado patamar civilizatório”. (MONARCHA, 1999, p. 297)

Outra importante medida foi a unificação das escolas normais, equiparando as diferentes categorias, extinguindo a categoria inferior dessa instituição, consolidando o padrão mais elevado de ensino de formação de professores primários.

As escolas normais, de acordo com o autor, assumiram também certa autonomia didática quanto à organização dos programas. Caberia então, aos professores, organizar os respectivos programas de acordo com princípios gerais pré-fixados, sendo necessária a aprovação final pelo Secretário de Interior. Essa autonomia didática não era, entretanto, totalmente completa; “era uma tentativa feita no sentido de estimular o desenvolvimento da iniciativa do professor e de tornar suas funções algo mais amplo do que a simples obediência a um padrão oficial do programa”. (TANURI, 1979, p. 165) Então, a autora cita o discurso de Sampaio Dória, bacharel em Direito que defendia a participação da União na uniformização do ensino normal. No seu entender,

O que favorece a formação de uma consciência nacional, por intermédio da escola, é a *unidade das bases* na educação pública. As linhas mestras, os traços fundamentais devem ser idênticos. Mas o desenvolvimento das bases, não. Seria ridículo pensar-se que são os mesmos pontos de um programa o gerador da consciência pública viva e enérgica. Depois, onde a segurança de serem estes ‘pontos’ a verdade lógica e didática da matéria? (...) Se um mesmo professor muda, de ano para ano, o seu programa, mercê de suas experiências pessoais e do seu espírito progressista, como impor a numerosos professores o seguimento dos mesmos passos? Conseqüência desta imposição é que cada um faz o que entende, independente e contra o programa imposto. A uniformização deles ficará, praticamente, um puro formalismo. Formalmente há um só programa. Realmente, tantas quantas cabeças houver. Nem ao menos se salva a unidade das bases. (SAMPAIO DÓRIA *apud* TANURI, 1979, p. 165)

Nesse contexto, as mulheres estavam cada vez mais presente no mercado de trabalho, por isso, “[...] a legislação já previa a instalação de escolas maternas, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos dos operários, preferivelmente junto às fábricas que oferecessem local e atendimento para as crianças” (KUHLMANN JR, 2000, p.7).

No ano de 1924, o decreto n° 3.708

[...] aprovou o regimento interno das escolas maternas nas fábricas, trazendo, concomitantemente, vantagens para patrões e os trabalhadores, quais sejam: a fixação do operário na fábrica e a possibilidade de mães trabalharem com

eficiência e, ainda, o amparo às crianças durante horas de trabalho dos pais. Essa foi, portanto, uma das primeiras iniciativas do Estado em relação à responsabilidade pelo cuidado da criança. (ESPINDOLA, 2006, p. 110)

A referida medida estava voltada para o bem estar da criança ou seria uma de forma explorar os trabalhadores por meio de um discurso, que pregava uma “preocupação” com as crianças, mas estava voltada apenas para fins lucrativos?

Nesse momento, fica evidente que as crianças recebiam apenas cuidados de caráter médico e assistencial, sendo quase imperceptíveis as iniciativas educacionais. Tal fato está intrinsecamente ligado a uma nova forma de se pensar a educação: os normalistas passaram a empregar “os métodos experimentais para a solução dos problemas da educação espiritual e física da infância segundo leis biológicas e sociológicas” (MONARCHA, 1999, p. 312).

Acrescenta o pesquisador que:

Nesse fim de década (1929), ganham notoriedade um sem-número de normalistas que tematizam diferentes componentes da psicotécnica – orientação e seleção profissional, classes seletivas entre outros –, apresentando-se ao grande público como especialistas em engenharia social. Sob o impacto dessas tecnologias disciplinares em formação, as fronteiras da esfera familiar e doméstica recuam, enquanto a esfera pública dilata a sua ação, trazendo para si a organização da vida individual sob a perspectiva da engenharia social. A reflexão sobre a existência humana emerge colonizada pelos imperativos da racionalidade técnico-científica. (MONARCHA, 1999, p. 320)

Nesse contexto, não somente os normalistas, mas também os demais especialistas como médicos, engenheiros e bacharéis, materializam uma bibliografia em que o conhecimento acerca do fator humano se torna o ponto principal:

Escrevendo manuais de testes, compêndios de psicologia para uso das escolas normais e pronunciando conferências para uma audiência qualificada que legitima essa ciência; publicando artigos ou entrincheirando-se nos laboratórios, os normalistas exibem conhecimento e práticas sociais fundamentados nesse domínio de conhecimento, levando-os ao encontro da opinião pública e das autoridades administrativas. (MONARCHA, 1999, p.324)

Já em meados da década de 1930, com o fim da Primeira República, na busca de novas soluções para o problema do ensino de formação de professores, o Curso Normal passaria a limitar-se apenas aos estudos técnico-profissionais, rompendo com os estudos propedêuticos. Para tanto:

Criava-se, no Instituto de Educação Caetano de Campos (antiga Escola Normal da Capital), um curso para preparar professores secundários, o qual, com a fundação da Universidade de São Paulo em 25/01/1934, passou a

responsabilizar-se apenas pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que pretendessem dedicar-se ao magistério secundário. (TANURI, 1979, p. 190)

A Escola Normal, instituição cujas origens se vincularam ao desenvolvimento do ensino primário, viveu cercada de idas e vindas, sem saber qual a sua real necessidade. A consolidação das escolas normais foi, portanto, marcada por contradições, pois, de um lado, reconhecia-se a falta de professores; de outro, tais instituições eram consideradas “custosas” para o poder público, diante da baixa demanda.

Durante o Período Imperial no Brasil, a partir de ideais liberais, o desenvolvimento do ensino passou a chamar atenção dos governantes cujos esforços estiveram voltados para a consolidação de uma instituição destinada ao preparo do professorado elementar. Sua real concretização será dada apenas no período Republicano, com a estruturação e expansão do ensino primário e normal. Nos anos de 1930:

A pedagogia vive, à sua maneira, o fastígio da era da especialização, produzindo uma expansão do mercado de bens culturais e consequente institucionalização acadêmica. Em outros termos, as antigas cátedras passaram por uma especialização, dando lugar às seções de ensino e, progressivamente, os normalistas assumem a condição de professores universitários. (MONARCHA, 1999, p. 335)

A partir de 1930, o Governo Federal orientou suas ações para a criação de um sistema educativo controlado oficialmente e, em 1931, o Governo de Vargas sancionou decretos visando à organização do ensino secundário e das universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos". (RODRÍGUEZ E OLIVEIRA, 2007, p.4)

2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NO PROINFANTIL

Como vimos no capítulo anterior, os esforços para a organização e o funcionamento das Escolas Normais no Brasil, caminharam lado a lado com a organização do ensino em seus diferentes níveis.

As correntes que conduziram a Educação Infantil, durante o período proposto, estiveram predominantemente ligadas ao caráter assistencialista de educação, associado às práticas de cuidados, que marcaram a desigualdade social entre a burguesia e a classe operária.

Diante da Declaração Universal dos Direitos Humanos, novos princípios foram estabelecidos, de forma que o mero assistencialismo, ao qual a Educação Infantil era subordinada, foi considerado inadequado passando-se a reconhecer a criança como sujeito de direito.

Destarte, a Constituição Federal, no art. 227, determinou que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Os mecanismos legais fazem-se importantes, pois estabelecem as diretrizes para o atendimento à criança. Nesse sentido, em 2003, foi elaborado o documento “Política Nacional de Educação Infantil”, em que o cuidar e o educar se tornam indissociáveis. Para atender a essa nova perspectiva, o Ministério da Educação publicou o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, cujo foco também está na formação de profissionais qualificados, como condição para a melhoria da qualidade educacional nas instituições de Educação Infantil.

Nesse contexto, Mendes e Faria (2008, p. 30) assinalam que:

Os dados do Censo Escolar 2004 demonstraram a existência de aproximadamente 40 mil professores em exercício sem a devida formação. Tal fato justifica a ação do MEC de elaborar, em regime de colaboração com estados e municípios, um programa para formar os professores da Educação Infantil.

Assim, o PROINFANTIL foi criado como um programa de caráter emergencial, em que se buscou contemplar a quinta meta, letra b, relativa à Educação Infantil, do PNE: “[...] que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de

nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior”. (BRASIL, 2001)

Em consonância com essas proposições, o PROINFANTIL estruturou-se, a partir de dispositivos legais, sobretudo a LDB 9394/96, que dispõe, em seu art. 87, § 3º, inciso III, que cabe a cada Município, Estado e União a responsabilidade de efetuar programas que capacitem todos os professores em exercício, utilizando, se necessário, os recursos da Educação a Distância.

As discussões acerca desse quadro de falta de qualificação dos professores em exercício na Educação Infantil já eram motivo de debates desde as décadas de 1970 e 1980, principalmente quando esses assumiram caráter profissionalizante. Em 1980, na Conferência Brasileira de Educação:

Apontavam para a necessidade de se proceder a uma transformação paulatina da formação dos professores para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior. Para isso, também concorria a intensa discussão sobre os cursos de pedagogia e a especificidades dos pedagogos, muitas vezes identificados também como professores, pois comportavam, dentre suas habilitações, a Habilitação Magistério, que certificava pedagogos como professores das disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores em nível de 2º grau (antigo Curso Normal). Ora, se poderia formar professores que atuariam nas séries iniciais, também poderia (e mesmo deveria) formar professores para magistério nessas séries. (PIMENTA, 2002, p. 30-31)

Assim, a formação docente passou a “assumir um caráter de formação inicial e contínua, ao mesmo tempo, na medida em que se destinavam a professores que já atuavam, mas sem a formação em nível superior” (PIMENTA, 2002, p. 31).

As diretrizes do PROINFANTIL buscaram, então, atender os pressupostos definidos nas políticas para a Educação Infantil, a exemplo do PNE em que:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. (BRASIL, 2001, p. 73)

Ao encontro dessa proposta, o Guia Geral¹⁵ do PROINFANTIL sinaliza:

Juntamente com a remuneração adequada e a melhoria das condições do trabalho docente, a formação de professor é vista como elemento-chave para a efetiva profissionalização do magistério e o conhecimento de algumas das condições fundamentais para a promoção da qualidade nas instituições de

¹⁵ No PROINFANTIL existem três manuais que definem as diretrizes do programa e que, no decorrer do trabalho, serão citados: Guia Geral, Diretrizes Gerais e Livro do Tutor.

Educação Infantil. O PROINFANTIL é um curso, em nível médio, na modalidade Normal, que proporcionará aos professores sem a habilitação mínima exigida pela legislação vigente e que atuam como docentes nas instituições de educação infantil, o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática profissional. (PROINFANTIL, 2005a, p. 6)

Assim, o programa é direcionado para professores da Educação Infantil que atuam em Centros de Educação Infantil e não possuem a formação exigida pela legislação. O curso confere diploma para o exercício da docência na Educação Infantil, legitimado por meio de pareceres ou resoluções emitidos pelos Conselhos Estaduais de Educação das unidades federadas onde o PROINFANTIL foi desenvolvido.

Nesse sentido, sua estrutura organizacional está pautada nos dispositivos legais que legitimam os direitos da criança à educação, sustentados na LDB:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 7)

Além disso, embora o art. 67 da mesma Lei determine que a formação desses docentes se dê em nível superior, no caso da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, a LDB admite, como formação mínima para o magistério, aquela oferecida em nível médio.

Os pareceres e as resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) assinalam de que forma é garantido o exercício da profissão pelos profissionais que optarem por esse tipo de formação.

A redação do artigo 62 da LDB é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que frequentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão desse curso conduz a diploma que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito é a prerrogativa do exercício profissional, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2003b, p. 2).

A Resolução CNE/CEB 01/2003 dispõe, em seu artigo 1º, que:

O sistema de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, deve respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental de acordo com o disposto no art. 62 da Lei 9394/96. (BRASIL, 2003a, p. 1).

E reforça no artigo 2º:

Os sistemas de ensino envidarão esforços para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

§ 1º. Aos docentes em educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida formação em nível médio, na modalidade normal até que todos os docentes do sistema possuam, no mínimo, essa credencial. (BRASIL, 2003a, p. 1).

As diretrizes do programa fundamentam-se, também, no parecer CEB 15/98, da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes curriculares, assegurando a formação básica comum para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, competindo tal responsabilidade à União, juntamente com os Estados e Municípios.

Igualmente, baseia-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN) e no Referencial para a Formação de Professores proposto pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (SEF/MEC) e aprovado pelo CNE (Resolução CNE/CEB nº 2/99), que “institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal.” (BRASIL, 1999, p.1).

2.1 Estrutura funcional do PROINFANTIL

A adesão ao Programa é uma escolha dos Estados e Municípios consolidados no Acordo de Participação, em que estão definidas as responsabilidades de cada instância pública. O MEC é um indutor de políticas educacionais e cada Estado tem “autonomia” para optar ou não pelos programas propostos pela União. Cada parceiro tem suas responsabilidades e a adesão significa disponibilizar recursos e, portanto, incluir o programa nas suas agendas políticas.

Quadro 1 - Estados que aderiram ao PROINFANTIL, de 2005 a 2009.

Grupo	Regiões				
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Grupo Piloto	Rondônia	Ceará Sergipe	Goiás	-	-
Grupo 1	Amazonas	Alagoas Bahia Piauí	-	-	-
Grupo 2	Amazonas Rondônia	Bahia Ceará Maranhão Pernambuco Sergipe	Goiás	-	-
Grupo 3	Amazonas Pará Rondônia Roraima	Alagoas Bahia Ceará Maranhão Pernambuco Piauí Rio Grande do Norte Sergipe	Goiás Mato Grosso Mato Grosso do Sul	Minas Gerais Rio de Janeiro	Paraná

Fonte: Petek, 2012.

Importa reiterar que nem todos os Estados aderiram ao programa e aqueles que o fizeram, dimensionaram sua capacidade de atendimento à demanda dos municípios, ou seja, à sua possibilidade de organizar e alocar recursos para manter as Agências Formadoras (AGF).

Torna-se notória, então, a presença de alguns desencontros, quando tratamos o que seria prioridade na Educação. Como vimos no início do capítulo, o discurso governamental tem incidido veementemente na qualidade; constata-se entretanto, o distanciamento entre o legal e o real, entre a intencionalidade e a práxis formativa, sobretudo em decorrência do descaso dos governantes em efetivar ações mais contundentes, fazendo cumprir o que está instituído, tanto em relação aos recursos materiais, quanto ao elemento humano.

Mediante essas informações, questionamos: é estabelecido que fica facultado aos municípios, aderir ou não ao programa, mas no caso de negativa, existe alguma outra opção para formação? Por que, de fato, esses programas existem? Quem os financia?

Para maior compreensão do exposto, é preciso considerar a influência e a participação onipresente de organizações internacionais tais como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Organização das Nações Unidas, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em diversas esferas da sociedade

dentre elas as artes, a educação, as ciências. Tais grupos, articulados ao redor da hegemonia capitalista, acabam por ditar os parâmetros interpretativo-ideológicos que assegurem a sua reprodução material e simbólica no âmago da sociedade. (BEZERRA, 2012, p.25/26)

A partir da década de 1980, com as reformas educativas neoliberais, a Educação emerge como “um agente potencialmente eficaz, sob o jugo do capital e de suas agências multilaterais.” (BEZERRA, 2012, p. 26)

Desde essa época, o discurso educacional ganha um tom salvacionista bastante peculiar, forjando-se um projeto político-ideológico que credita à educação, sob a forma mistificada, não só o abrandamento das mazelas sociais, como uma função bastante pragmática no processo de desenvolvimento econômico, marcado pelo uso intensivo de novas tecnologias produtivas. (BEZERRA, 2012, p.26)

Nesses moldes, a Educação passa a ser vista como um campo capaz de resolver os antagonismos sociais. Como iremos demonstrar no terceiro capítulo, a “Pedagogia das Competências” para o qual o PROINFANTIL foi organizado e cujo discurso sedutor define a valorização dos pilares da educação como o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1998, p.90), nada mais é do que o consenso da ideologia dominante colocado em ação.

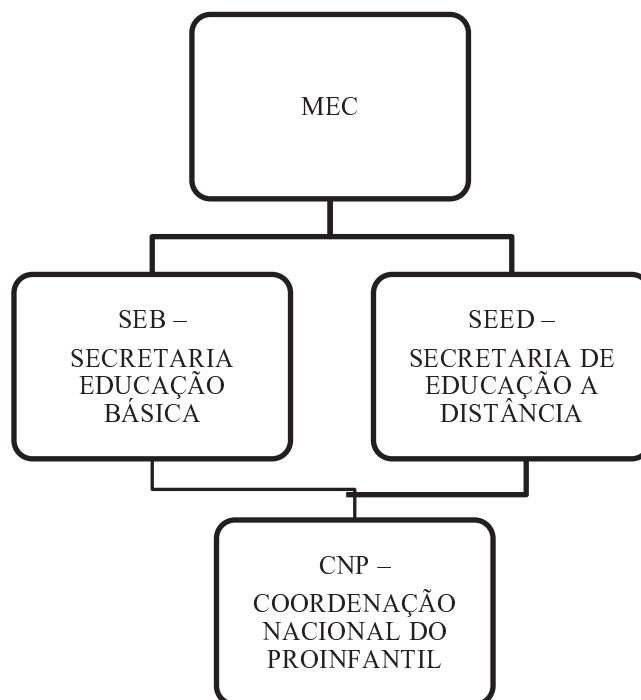
Assim sendo, esse modelo de programa já é previamente definido pelo Banco Mundial. Na negativa de adesão, não existem novas possibilidades de formação. Portanto, o PNE exige a formação e de forma tácita, não deixa outra opção senão a oferecida. A falácia dessa proposta torna-se evidente, quando os números nos apresentam a quantidade de professores que abandonaram o curso e a quantidade de professores que deixaram de receber essa imprescindível formação.

Não podemos ser ingênuos quanto à racionalidade existente com a criação do PROINFANTIL. Hodiernamente, o funcionamento da Educação não é ditado pelas necessidades educacionais, mas sim pelas necessidades do capital, que define o que é escola. A escola é, portanto, algo necessário para a indústria de construção, para indústria editorial, por exemplo, mas não para a formação do homem sendo, portanto, apenas um instrumento de reprodução do capital.

2.1.1 Escopo do PROINFANTIL

2.1.1.1 Componente Nacional

Figura 1 – Organograma - Componentes nacionais do PROINFANTIL.



Fonte: Petek, 2013.

Em âmbito nacional, como parte integrante do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED), foram as responsáveis por elaborar as propostas técnicas, pedagógicas e financeiras dos materiais e manutenção da equipe de coordenação nacional. Sediados em Brasília, representantes da SEB e da SEED compõem a Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP). A CNP é responsável pelas ações relativas à coordenação, execução e ao monitoramento das atividades em todo o país. Dentre as atividades específicas, coube à CNP:

[...] a elaboração da proposta técnica, pedagógica e financeira; pela produção, impressão e distribuição de materiais; pela estratégia de implementação do Programa; pelo desenvolvimento e implantação do ‘Sistema de Informações do PROINFANTIL’- SIP; pela formação das equipes envolvidas; pela articulação política e institucional e pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação de todas as ações. (PROINFANTIL, 2005b, p. 19-20)

A iniciativa partiu da Secretaria de Educação Básica, em parceria com Secretaria de Educação a Distância, a partir da metodologia adotada no PROFORMAÇÃO. O programa foi lançado em 1999, e teve como objetivo promover a formação dos profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e que já haviam passado por uma avaliação externa, tendo sido referendados pelos profissionais com um conceito bastante positivo.

O que faz diferir os dois programas é seu público-alvo. O PROINFANTIL é composto por professores em exercício na Educação Infantil, que atuam em creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada, sem fins lucrativos. A proposta contempla as especificidades curriculares das áreas pedagógicas que requerem uma articulação entre o cuidar e educar no atendimento à criança. Dessa forma, o material do PROINFANTIL foi reformulado a partir do material do PROFORMAÇÃO, sendo organizado em 4 módulos, com 8 unidades cada um, bem como a estrutura curricular e os conteúdos das disciplinas do núcleo básico do ensino médio.

Os objetivos do PROINFANTIL estavam concentrados em:

Habilitar em magistério para a Educação Infantil (EI) os professores em exercício, de acordo com a legislação vigente; elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes; -valorizar o magistério oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal do professor; -contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre 0 e 6 anos nas Instituições de Educação Infantil. (PROINFANTIL, 2005a, p. 12)

O Guia Geral do programa indica que a opção pelo Ensino Médio e na modalidade normal, decorreu do “grande número de professores que não alcançaram a habilitação mínima admitida para o Magistério na Educação Infantil, daí a opção por um programa de nível médio” (PROINFANTIL, 2005a, p.13). Portanto, o programa está alicerçado na LDB, em seu artigo 62, que admite como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, o nível médio na modalidade normal.

Inseridos nesse grupo, estão pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, tidos como referência na área da Educação Infantil, que foram convidados a elaborar o material das disciplinas pedagógicas. Com o objetivo de dar unidade ao material, o MEC contou com a assessoria pedagógica dos autores Sonia Kramer, Regina Carvalho, Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Basílio Cavallieri.

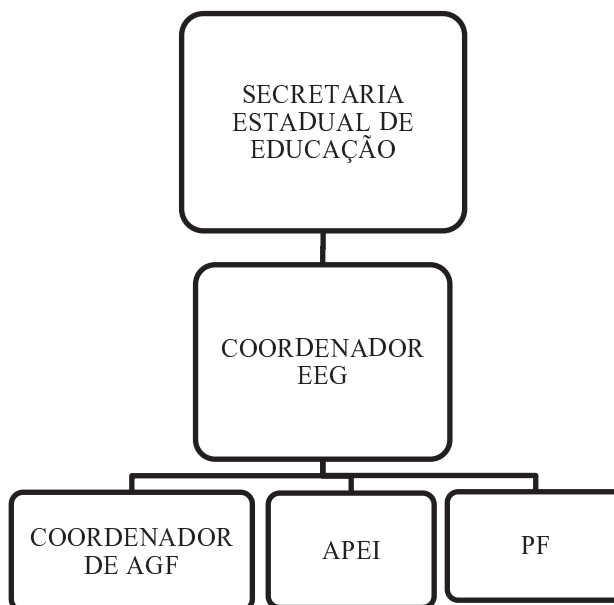
Sobre o curso, importa mencionar:

Funciona na modalidade de ensino a distância, com atividades presenciais, utilizando materiais auto-instrucionais (impressos), atividades coletivas e individuais, e um serviço de apoio à aprendizagem realizado por meio de tutoria e de comunicação permanentes. (PROINFANTIL, 2005b, p.10)

Em regime de parceria, cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) articular as equipes estaduais de gerenciamento do programa; coordenar os assessores técnico-pedagógicos (ATP) em todas as ações desenvolvidas na implementação e no acompanhamento do programa nos Estados envolvidos; planejar, coordenar e operacionalizar os encontros estaduais de formação de tutores e de formação dos professores formadores; elaborar, imprimir e distribuir as provas nos Estados; aprimorar o sistema de avaliação do programa; fazer o acompanhamento pedagógico e promover ações de formação continuada junto aos envolvidos.

2.1.1.2 Componente Estadual

Figura 2 - Organograma - Componentes Estaduais do PROINFANTIL.



Fonte: Petek, 2013.

A Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) com o apoio da Secretaria Estadual de Educação “é responsável pela implementação, acompanhamento e monitoramento do Programa em âmbito do Estado” (PROINFANTIL, 2005b, p. 20). A EEG esteve sediada, em sua maioria nas capitais, e a esse polo permaneceram ligados os municípios participantes do referido Estado. Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, havia a EEG

sediada em Campo Grande e quatro AGFs relativas aos municípios de Aquidauana, Campo Grande, Fátima do Sul e Três Lagoas.

Sob a responsabilidade da EEG ficaram a coordenação e o acompanhamento das atividades nas AGFs, a certificação das cursistas; a indicação e o acompanhamento das equipes das Agências Formadoras (AGF) de que participam os Coordenadores, Articuladores Pedagógicos (APEI) e Professores Formadores (PF) das áreas do Ensino Médio; a provisão de infraestrutura, linha telefônica com discagem a cobrar ou 0800, o gerenciamento das bolsas de estudos do programa, do Sistema de Informatização do PROINFANTIL (SIP) e da contrapartida dos municípios, descrita no Acordo de Participação.

Conforme consta no documento oficial:

As Agências Formadoras têm papel essencial no PROINFANTIL, visto que constituem os núcleos de apoio pedagógico disponibilizado para o Programa aos Tutores e Professores Cursistas. Em cada agência formadora, há um coordenador, disponibilizado por 40hs semanais para o Programa, uma equipe de Professores Formadores, disponibilizando 20 hs semanais para o programa, um para cada área temática do currículo e um articulador pedagógico de educação infantil, disponibilizado 40 hs semanais para o Programa. (PROINFANTIL, 2005b, p. 21)

Toda equipe que compõe as AGFs, antes das quatro fases presenciais contidas na organização do programa, participa dos encontros estaduais de formação, com 32 horas de duração, distribuídas entre palestras e oficinas relativas à Educação Infantil, em que são abordados os eixos temáticos horizontal e vertical do material que será estudado naquele módulo nas formações municipais.

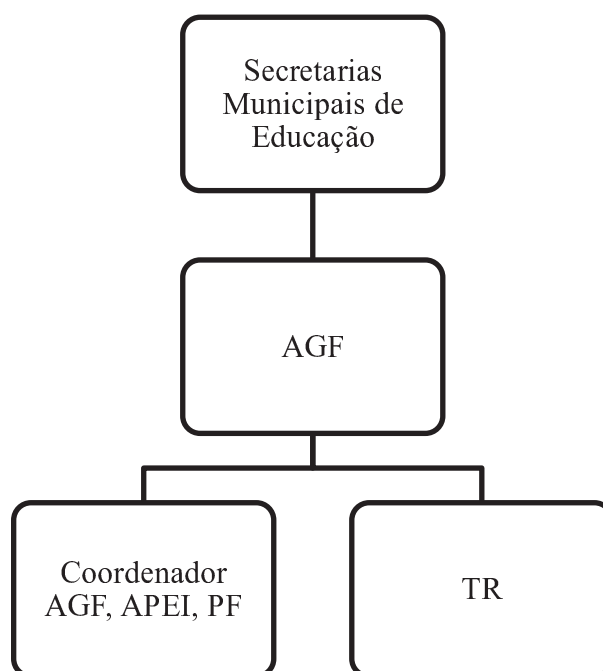
Participam desses encontros estaduais o Coordenador da EEG, Coordenadores de AGF, Professores Formadores, Tutores, APEI, ATP e Coordenadores pela IES participante. Após essa formação estadual, a AGF organiza, em seu polo, as aulas presenciais ministradas pelos PF. Os professores cursistas (PCs) cursam então, durante quinze dias, a fase presencial, em que os PFs trabalham as oito unidades de cada disciplina do referido módulo.

Após essa fase presencial, a cada quinze dias, durante seis meses, são realizados os Encontros Quinzenais (EQ) em que os tutores retomam, a cada encontro, sequencialmente, as unidades estudadas na fase presencial. O objetivo do EQ, de acordo com o manual do programa não é o de que os tutores (TRs) expliquem novamente os conteúdos, mas tirem possíveis dúvidas e apresentem novos elementos direcionados à prática pedagógica. O módulo é finalizado com as provas bimestrais.

Assim, o curso tem a duração de dois anos e perfaz o total de 3.392 horas. “Cada módulo corresponde a 848 horas, envolvendo Fases Presenciais; Atividades Individuais; Encontros Quinzenais aos sábados, Prática Pedagógica; Língua Estrangeira e Projeto de Estudo.” (PROINFANTIL, 2005b, p. 13)

2.1.1.3 Componente Municipal

Figura 3 – Organograma - Componentes Municipais do PROINFANTIL.



Fonte: Petek, 2013.

Os municípios, por meio das Secretarias Municipais de Educação e representadas pelo Órgão Municipal de Educação¹⁶ (OME), ficaram incumbidos de garantir o “transporte, alimentação e hospedagem dos TRs e PCs de seu município nas fases presenciais do Programa” (PROINFANTIL, 2005a, p. 24) além da contratação dos Tutores (TR). O município realiza as inscrições dos professores cursistas e também providencia a infraestrutura para realização dos encontros quinzenais.

A função de TR é considerada pelos organizadores do programa como “a célula básica do processo de formação” (PROINFANTIL, 2005b, p. 22). Sua responsabilidade é orientar o processo de formação dos cursistas, acompanhar os estudos individuais e auxiliar no cumprimento de todas as atividades previstas no curso.

¹⁶A OME conta com um representante escolhido pela Secretaria Municipal de Educação em cada município participante, cuja responsabilidade esteve em intermediar as relações entre AGFs e TRs.

Para desempenhar essa função, o Programa organizou um manual, destinado ao TR, que descreve, passo a passo, todas as suas atribuições. Para ser contratada, a pessoa deve apresentar:

Formação pedagógica em nível superior, preferencialmente, ou formação pedagógica em nível médio com grande experiência no magistério; experiência pedagógica com crianças em creches, pré-escolas e turmas de Educação Infantil em escola de Ensino Fundamental; disponibilidade para a participação no processo de formação fora de sua cidade de origem; disponibilidade para trabalhar no programa; capacidade de ser o principal elo de ligação entre o Articulador Pedagógico de Educação Infantil (APEI), os demais profissionais que compõe a AGF e o professor cursista. (PROINFANTIL, 2005c, p. 8)

O TR é concebido de acordo com as diretrizes do PROINFANTIL, como um dos pilares de um curso de educação a distância, cuja atuação “assegura condições plenas de aprendizagem para o trabalho educativo” (PROINFANTIL, 2005c, p. 17). Além disso, o Livro do Tutor estabelece que:

Não se espera que o Tutor tenha um domínio profundo dos conteúdos do *Livro de Estudo*. Afinal, você não é um professor especialista em cinco áreas. Por isso, é essencial que você leia os *Livros de Estudo* antecipadamente para que possa esclarecer com os Professores Formadores da AGF suas próprias dúvidas quanto aos conteúdos. Além disso, você também deve analisar, com antecedência, as atividades contidas nos *Livros de Estudo* e nos *Cadernos de Aprendizagem*, identificando as dificuldades que os Professores Cursistas poderão ter ao realizá-las. E, com base nessa análise, buscar junto à AGF estratégias para orientar os cursistas. (PROINFANTIL, 2005c, p. 20)

Posto isso, notamos que o livro de estudos bem como os cadernos de aprendizagem são os instrumentos centrais na relação educativa. Assim, o tutor não precisa ter um domínio profundo, pois executa o manual didático. A pergunta que surge é: esses tutores conseguem, efetivamente, realizar com êxito esse trabalho? Em que medida esta mediação é formativa e contribui para que o aluno tenha domínio do conhecimento pertinente? Essas relações fragmentadas, produzidas pela intermediação de escalões auxiliares no trabalho didático, não terminam por afastar os alunos dos professores?

De acordo com Lancillotti (2008, p.290), no processo de trabalho docente na Educação a Distância (EaD), “a subsunção real do trabalho ao capital assenta-se, justamente, na transformação substancial dos meios de trabalho”. Além da inserção de novos recursos como e-mail, ambiente de aprendizagem, programas de comunicação, há uma substituição da sala de aula pelo espaço virtual. Com a economia de mobiliário,

prédios e equipamentos, o capital também se apropria de vantagens quanto à nova categoria de profissionais mediadores dessa proposta como técnicos e tutores.

A objetivação do trabalho docente permite que um mesmo professor (que realiza trabalho complexo), com o suporte de inúmeros trabalhadores de menor custo (que realizam trabalho simples), atenda um contingente de alunos muito mais vasto do que o possível no ensino convencional. Desse modo se amplia enormemente a extração de mais-valia relativa, o que faculta ao capital, vultosos ganhos com baixa inversão de capital variável. (LANCILLOTTI, 2008, p.291)

Em consonância com as proposições de Lancillotti (2008), o que observamos é que o PROINFANTIL é expressão do sistema capitalista nos diversos aspectos citados, deixando para última instância, o real comprometimento com o ensino.

2.2 PROINFANTIL: do singular ao universal

Discutidos os documentos que legalizam o PROINFANTIL bem como sua estrutura funcional, buscaremos, neste tópico, evidenciar alguns aspectos que apontam as contradições do Programa, bem como apresentar, na forma de amostragem, as características da sua implantação em Mato Grosso do Sul e, em seguida, em Três Lagoas. Tal opção por Mato Grosso do Sul e em específico pelo Município de Três Lagoas como plano de fundo para análise, deve-se ao fato de ter sido coordenadora da referida AGF na adesão ao programa em 2009.

Na sequência, apresentamos alguns dados que nos auxiliarão nas discussões acerca da implantação do PROINFANTIL no Brasil levando-se em conta o perfil econômico populacional nos Estados.

Quadro 2 - Estados brasileiros classificados de acordo com a incidência de extrema pobreza, a partir de dados do Censo de 2010 do IBGE*.

Extrema pobreza	Estado	Extrema pobreza (%)
1º	Santa Catarina	1,7
2º	Distrito Federal	1,9
3º	São Paulo	2,7
4º	Rio Grande do Sul	2,9
5º	Paraná	3,0
6º	Goiás	3,7
7º	Rio de Janeiro	3,9
8º	Espírito Santo	4,3
9º	Minas Gerais	4,7
10º	Mato Grosso do Sul	5,0
11º	Mato Grosso	5,9
12º	Rondônia	7,9
13º	Tocantins	11,9
14º	Amapá	12,8
15º	Rio Grande do Norte	13,0
16º	Sergipe	15,3
17º	Pernambuco	16,1
18º	Paraíba	16,3
19º	Bahia	17,7
20º	Roraima	17,9
21º	Ceará	18,4
22º	Acre	18,9
23º	Pará	19,2
24º	Amazonas	19,3
25º	Alagoas	20,5
26º	Piauí	21,6
27º	Maranhão	26,3

*Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_estados_do_Brasil_por_incid%C3%Aancia_da_pobreza

Quadro 3- Estados brasileiros classificados de acordo com o percentual populacional com ensino superior, a partir de dados do Censo de 2010 do IBGE*.

Classificação	Estado	Pessoas com nível superior completo (%)	Número absoluto
1º	Distrito Federal	17,49	381.333
2º	São Paulo	11,67	4.169.297
3º	Rio de Janeiro	10,91	1.517.272
4º	Paraná	9,71	869.935
5º	Santa Catarina	9,69	523.932
6º	Mato Grosso do Sul	8,86	182.536
7º	Rio Grande do Sul	8,67	808.995
8º	Espírito Santo	8,34	250.811
9º	Minas Gerais	7,95	1.342.592
10º	Goiás	7,75	394.368
11º	Mato Grosso	7,65	194.063
12º	Tocantins	7,05	79.063
13º	Amapá	6,98	36.782
14º	Roraima	6,72	23.758
15º	Sergipe	6,00	103.245

16°	Rio Grande do Norte	5,89	157.507
17°	Acre	5,83	33.489
18°	Paranaíba	5,71	180.505
19°	Pernambuco	5,67	418.125
20°	Rondônia	5,66	73.297
21°	Amazonas	5,32	145.181
22°	Piauí	5,10	132.437
23°	Ceará	4,96	352.702
24°	Alagoas	4,66	118.662
25°	Bahia	4,51	531.058
26°	Pará	4,06	246.184
27°	Maranhão	3,56	187.446

*Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_estados_do_Brasil_por_porcentagem_de_pessoas_com_n%C3%ADvel_superior_completo

No quadro 1, os cinco primeiros Estados listados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de acordo com a incidência de extrema pobreza, são majoritariamente da região sul e os treze últimos são das regiões norte ou nordeste. O quadro 2 aponta a quantidade de pessoas com ensino superior completo, por região. A região sudeste predomina nas três primeiras posições e os quinze últimos pertencem às regiões norte e nordeste. Tais dados denotam que os limites materiais impedem o acesso da população com maior incidência de pobreza ao ensino superior.

Além disso, o Censo Escolar de 2004 demonstrou que cerca de 40 mil professores estavam em exercício sem a devida formação e o PROINFANTIL formou de 2005 até o final de 2011, perto de 12 mil desses professores. Seria então relevante questionarmos: a maioria desses professores sem formação pertence apenas às regiões norte e nordeste? Os 28 mil professores que não receberam essa “formação mínima” continuam atuando na Educação Infantil? Como tem sido garantido o cumprimento do art. 29 da LDB (9.394/96), ao afirmar que a Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero até seis anos, em seus aspectos psicológico, social, físico e psicológico, complementando a ação da família e da comunidade? Por fim, será que o PROINFANTIL conseguiu oferecer condições para que os profissionais por ele formados efetivessem esses objetivos?

Em 2009, com o intuito de ampliar as ações do Programa, teve início o Grupo 3 em 18 Estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe. Treze universidades federais estiveram em parceria com o MEC na implementação do Grupo 3.

Dos 18 Estados citados, 4 fizeram parte do Grupo Piloto, 4 fizeram parte do grupo I, 8 fizeram parte do grupo II e 18 do grupo III. Esses dados fornecem alguns elementos para a nossa investigação, pois, ao considerarmos a adesão e a expansão do Programa em alguns Estados, podemos levantar algumas indagações acerca das necessidades formativas apresentadas por eles nesse período, bem como situar geograficamente esse atendimento. A maior concentração de Estados que aderiram ao programa, desde o Grupo Piloto, ocorreu no Nordeste, seguidos do Norte e Centro-oeste. As regiões sudeste e sul participaram apenas do grupo III.

É nesse cenário que o PROINFANTIL vai-se expandindo por todo o país, visando consolidar as metas para formação de profissionais em exercício. A tabela 1 apresenta um panorama geral de colaboradores e cursistas que participaram do PROINFANTIL desde 2005.

Tabela 1: Número de professores cursistas inscritos, de cursistas formados, de professores formadores e de tutores do PROINFANTIL, por grupo – MEC, out./2010

GRUPO	Datas Início e Fim	Nº de Cursistas Inscritos	Nº de cursistas Formados	Nº de Professores Formadores	Nº de Tutores
Grupo Piloto	2005/2007	1.408	782	259	217
Grupo 1	2006/2007	2.443	1.448	328	317
Grupo 2	2008/2010	3.566	1.643	491	525
Grupo 3	2009/2011	8.971	8.805	763	1.122
Total Geral		16.388	12.678	1.841	2.181

*OBS.: Como o grupo 3 terminou em em 2011, e ainda não foram divulgados os dados finais, mantivemos o número de inscritos como formados.

Fonte: MEC – SEED – Coordenação Nacional do PROINFANTIL, out./2010.

Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15221520-EEPROINFANTIL.pdf>

O PROINFANTIL formou no Brasil, desde a sua implantação, em 2005, até a finalização do último grupo, em 2011, 12.678 professores¹⁷. A eles foi atribuída a responsabilidade de mediar o acesso ao conhecimento significativo pelo aluno, a fim de que tenham condições de mudar sua consciência e sobreviver na sociedade de que

¹⁷ Fonte: MEC – SEED – Coordenação Nacional do PROINFANTIL, out./2010.

fazem parte. Segundo informações da coordenação do programa, ainda não foram computados os números finais de PCs formados ao final de 2011.

Entretanto, para aprofundar tais considerações, temos como exemplo as escolas de zona rural nas décadas de sessenta e setenta do século XX no Brasil. Durante o governo da ditadura, foi criado o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP) ligado ao MEC, cujo objetivo era recrutar e qualificar todos os professores leigos nas escolas rurais. Até as referidas décadas, “as escolas rurais eram arremedos sem importância cultural” (ALVES, 2010b, p.17) e, dessa forma, os professores pouco contribuíam com os alunos, visto sua precária formação.

Todavia, à medida que mudava o cenário político, mudava também a contratação de todo corpo docente, portanto, os professores nada mais eram do que joguetes “manipulados ao sabor dos interesses menores dos chefes partidários.” (ALVES, 2010b, p.17)

Ao pretender qualificar os professores leigos por meio de cursos desenvolvidos nas férias, o PAMP via seus esforços esvaírem-se todas as vezes que a oposição ganhava eleições nos municípios ou unidades federadas. Sem garantias contratuais, os professores rurais eram exonerados, e assumia o magistério um novo contingente de leigos. (ALVES, 2010b, p.17)

O PAMP, a exemplo de inúmeros programas, não privilegiava o saber em suas ações. Sua função nada mais foi do que a “reprodução do próprio paternalismo político” evidenciando o “parasitismo que sempre alicerçou a expansão da escola pública”. (ALVES, 2004, p.201)

A rigor, esse professor leigo, ele próprio destituído do pretense saber escolarizado a ser assimilado pelos seus alunos, nunca foi considerado do ponto de vista da tarefa educativa que deveria executar. Ele sempre foi encarado pelas forças políticas regionais como um correligionário carente de uma fonte de renda, necessidade que se resolveria por meio de sua investidura na função de professor ou de outro cargo qualquer. [...] “Ao ver-se protegido economicamente por um emprego, o prêmio conquistado pela sua lealdade a um chefe político-partidário, o professor leigo se obrigava, em contrapartida, a renovar com maior intensidade a fidelidade ao seu líder.” (ALVES, 2004, p. 201-202)

Após quarenta anos da criação do PAMP, o PROINFANTIL também teve como objetivo erradicar os professores leigos em exercício na Educação Infantil, atendendo as metas do PNE de 2001. Será que todos os professores leigos foram capacitados pelo PAMP e os que o concluíram, continuaram trabalhando na zona rural? Assim como os professores da escola rural, o PROINFANTIL atendeu a todos os professores sem

formação e em exercício? A tabela 1 nos revela uma evasão no grupo piloto, grupo 1 e grupo 2, de 40 a 50% de cursistas. Como fica essa situação? E os que o concluíram, continuam trabalhando na Educação Infantil? E os que de nenhuma forma foram atendidos? E as propostas do PNE?

2.3 O PROINFANTIL em Mato Grosso do Sul

Como vimos no início do capítulo, o Estado de Mato Grosso do Sul aderiu ao Programa a partir da implantação do grupo III, com início em junho de 2009 e término em dezembro de 2011. O referido Estado iniciou o Programa com 302 professores cursistas inscritos, distribuídos em 24 municípios. Esse total de participantes não corresponde, todavia, à demanda de necessidade formativa, visto que nem todos os municípios sul-mato-grossenses aderiram ao Programa, embora ainda haja carência de profissionais habilitados, além das desistências ocorridas no período de implantação.

O quadro a seguir indica quais cidades aderiram ao programa em Mato Grosso do Sul junto ao seu polo, além da quantidade de professores cursistas matriculados e formados.

Quadro 4 - Ingressantes e egressos nas Agências Formadoras do PROINFANTIL em Mato Grosso do Sul, grupo 3, jun/2009 a dez/2011.

Agência Formadora	Municípios pertencentes à AGF	Nº de Cursistas Inscritos	Nº de Cursistas Egressos
Aquidauana	Aquidauana Bodoquena Bonito Corumbá Jardim Ladário Miranda Porto Murtinho	132	124
Campo Grande	Campo Grande Coxim Figueirão Maracajú Sonora	87	77
Fátima do Sul	Batayporã Coronel Sapucaia Fátima do Sul Glória de Dourados Iguatemi Nova Alvorada do Sul Novo Horizonte do Sul Rio Brilhante	97	69
Três Lagoas	Água Clara Aparecida do Tabuado Brasilândia Três Lagoas	67	47
4 AGFs	24 Municípios	383	317

Fonte: SIP (Sistema de Informações do PROINFANTIL), out./2011.

Na sequência, a tabela 2 apresenta a quantidade de atendentes do município que correspondiam aos critérios para pertencerem ao programa, pois eram concursados, e a maioria possuía apenas o Ensino Médio.

Tabela 2: Grau de escolaridade das atendentes¹⁸ da rede municipal de ensino em Três Lagoas, 2009.

Nº de atendentes concursadas	155
Nº de atendentes com Ensino Fundamental	-
Nº de atendentes com Ensino Médio	126
Nº de atendentes com Ensino Superior	29

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas.

Do número total de inscritos em Mato Grosso do Sul, aproximadamente 82% concluíram o curso. O município de Três Lagoas tem 126 atendentes com ensino médio e dentre essas, 39 se inscreveram no programa, porém apenas 20 concluíram, o que denota que o município de Três Lagoas teve uma evasão de 49% além das 106 atendentes que continuaram sem a “devida” qualificação.

De forma esclarecedora, é fato que a singularidade do município de Três Lagoas revela o movimento universal que demonstra a falência desse tipo de programa por um único motivo: o cerne da questão não está em atender as metas governamentais de uma qualificação total, mas sim satisfazer as necessidades do capital. Essa tendência, já assinalada por Alves (2004, 2010) com o exemplo da escola rural, não tem como foco a formação do homem, mas utiliza-se do discurso sobre a melhoria da educação, sobre o respeito às diferenças e às aptidões naturais, sobre a escola como a solução para todo e qualquer problema, como via para a reprodução do capital financeiro.

Em Três Lagoas, das 20 cursistas que concluíram o PROINFANTIL, 16 continuaram trabalhando na rede municipal, porém, como atendentes. Tal fato deve-se ao novo PNE (2011-2020), cuja meta 15 estabelece que, em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, os professores da Educação Básica deverão apresentar formação específica em ensino superior. Como consequência, os concursos já exigem a qualificação de ensino superior, não cabendo a formação em nível médio. Ilusoriamente, o novo PNE ainda reforça na meta 16 que 50% desses professores da

¹⁸ A função de atendente na Educação Infantil é auxiliar os professores em atividades que incluem cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos bem como, orientar e auxiliar as crianças no que se refere a higiene pessoal, alimentação, promover horário para repouso, garantir a segurança das crianças na instituição; observar a saúde e o bem-estar das crianças, prestando os primeiros socorros. Além disso, realizar atividades lúdicas e pedagógicas que favoreçam as aprendizagens infantis e participar de reuniões pedagógicas e administrativas.

Educação Básica com ensino superior, tenham formação em nível de pós-graduação lato e stricto sensu.

Quanto às questões relacionadas à infraestrutura da Agência Formadora de Três Lagoas, o PROINFANTIL esteve instalado, de junho de 2009 a julho de 2010, no Centro de Referência Pedagógico, cedido pelo Município, como previsto no acordo de participação. O Acordo de Participação nº 52/2009, elaborado pelo Ministério da Educação, representado pela Secretaria de Educação a Distância, junto aos governos estaduais e municipais, teve como objetivo estabelecer os compromissos que pudessem garantir a formação de professores nos moldes propostos.

Assim, as salas de aula para a realização do Encontro Quinzenal e as Fases Presenciais eram cedidas pela UFMS. Na AGF, os computadores utilizados eram de propriedade pessoal, não havendo computadores cedidos pelo Governo Estadual, contrariando o previsto no Acordo. Entretanto, o mobiliário era completo, sendo fornecido e mantido pelo Município. A quantidade de PFs e APEI e suas respectivas formações estiveram em consonância com o requerido pelas diretrizes do Programa, bem como a quantidade de TRs.

Em face dessas proposições, no próximo capítulo é analisado o elemento central na organização do trabalho didático – o manual didático – destinado ao ensino da área temática de Identidade, Sociedade e Cultura do PROINFANTIL.

3 PROINFANTIL: QUE PROFISSIONAL SE PRETENDE FORMAR?

Não há nada mais empobrecedor do que uma teoria que se diz pedagógica e não consegue conferir ao aluno uma consciência de que ele faz parte do gênero humano, de algo maior do que a sua situação empírica, de aluno de uma escola, de um bairro, de uma cidade, de um país. Somos infinitamente mais do que isso. Somos seres construtores de civilizações. Saímos da condição de seres orgânicos da natureza, conquistamos o estatuto de humano de ser social e como tal, construímos e registramos a história. (SOUZA, 2010, p.5)

Toda formação encontra a sua materialidade a partir daquilo que se aprende com base em conteúdos concretos. Dessa forma, no capítulo anterior observamos a forma pela qual o PROINFANTIL se solidificou no Brasil, acompanhando um movimento que se espalhou por todo o país: a elaboração de programas cujos conteúdos fossem apreendidos rápida e economicamente quanto às noções elementares da pedagogia. Assim, formar professores em um tempo em que o conhecimento significativo não é necessário e não interessa para a manutenção do capital, torna-se um grande desafio.

A concepção de pedagogia disseminada no meio acadêmico está sendo direcionada mais à infantilização dos próprios profissionais do que ao ensino significativo, articulando fundamentos que reforçam as profundas desigualdades sociais. São essas as questões de caráter efetivamente pedagógico que devem ser consideradas na formação de cidadania. “Questões que devem ser vistas a partir de uma solidez cultural, contrariando as pedagogias que têm reivindicado a negação das teorias ou a utilização de corpos especializados do conhecimento”. (SOUZA, 2010, p. 8)

Por isso, buscamos identificar no material do PROINFANTIL o tipo de profissional que se pretendeu formar e quais concepções a respeito do conhecimento estão implícitas nele.

Antes de avançarmos, é necessário compreender de que material estamos falando. Anteriormente, destacamos que o material do PROINFANTIL¹⁹ foi elaborado a partir do material do PROFORMAÇÃO. Verificamos que, de programa em programa, o MEC gastou demasiadamente na compra desses instrumentos, ofertando-os de forma gratuita. No caso do PROINFANTIL, só com material em 2005, a tiragem foi de dez mil exemplares de apenas um manual.

¹⁹ Livro elaborado com base no Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), de Maria Antonieta Cunha, no documento de avaliação, de Cláudia de Oliveira Fernandes e Regina Carvalho, e no Documento de Formação do Tutor, de Luiz Basílio Cavallieri.

O que se vê é que, quando o MEC elabora novos parâmetros curriculares, os manuais continuam sendo o grande foco, visto que as editoras especializadas rapidamente se adequam às novas diretrizes, e os manuais voltam “repaginados” aparentemente, mas com poucas alterações ou mesmo nenhuma modificação quanto aos conteúdos apresentados e quanto aos autores responsáveis por sua (re)organização.

Em se tratando desse instrumento organizador do trabalho didático, utilizamos o trabalho de Alves (2011) para compreender suas origens na escola moderna e a forma pela qual eles foram se estratificando paralelamente ao movimento da especialização dos trabalhadores e o uso dos seus instrumentos de trabalho nas manufaturas. O autor assinala os conceitos que definem o significado de, “apostilas”, “livro”, “compêndios” e “manuais” em diferentes conjunturas. Tal análise nos auxiliará, em um segundo momento, no esclarecimento da natureza do material que estamos pesquisando.

As “apostilas” que citamos no *primeiro capítulo*, emergiram da falta de recursos didáticos necessários no processo de escolarização. A designação era utilizada para aquilo que era produzido pelo próprio aluno após a aula ditada pelo professor. “Para as matérias como Geografia, por exemplo, não havia qualquer indicação de texto a ser usado. Logo, restava ao professor o recurso de ditar o conteúdo.” (ALVES, 2011, p. 9)

O Colégio Pedro II, por exemplo, teve seu curso de História do Brasil de autoria de João Ribeiro, apostilado, e após aperfeiçoamento, foi editado como livro em 1900, passando a ser utilizado em todo o país até meados de 1960, em meio a edições e reedições. (CENTENO, 2011, p.1)

Já os compêndios, de acordo com Alves (2011, p.13), derivam do termo latino *compendium* e significa “resumo, síntese”, bem como “livro de texto para escolas” ou “manual”. “Compendiar” significa “juntar num só volume, textos ou documentos com o objetivo de organizar ou sintetizar. Logo, ambos os termos, compêndio e resumo, podem ser tomados como sinônimos.” (ALVES, 2011, p. 13).

Os compêndios já significavam, na primeira metade do século XVIII, no Brasil, a “virtude de resumir a teoria”, não existindo “a figura distinta de profissional que resumia a teoria à parte do autor clássico”; todavia, sob os domínios da ciência moderna, o significado de compêndio incorpora novas perspectivas, tornando-se mais especializado. (ALVES, 2011, p. 13)

A esse respeito Alves (2011, p. 15) pondera:

Especializando-se, também o seu significado se especializou para tornar-se capaz de traduzir como o que de fato passava a ser: instrumento de trabalho

didático inteiramente vinculado à escola, ao professor, e à função que exercia na relação educativa.

O compêndio passava a incluir um significado que ia além de sua relação estrita com os textos e os autores clássicos, pois era resumo de teorias, mas começava a tornar-se, por sua destinação, “livro esp. escolar, que enfeixa tal resumo”. (HOUAISS; VILLAR, 2001, p.774 *apud* ALVES, 2011).

Os professores do Colégio Pedro II foram os pioneiros na produção dos compêndios brasileiros “a exemplo dos de Joaquim Manoel de Macedo, Luiz de Queirós Mattoso Maia” (CENTENO, 2010, p. 23) No início do século XX, podemos citar também o compêndio de História do Brasil de João Ribeiro. Importa mencionar que, a maior parte desses compêndios produzidos pelos professores do Colégio Pedro II, não era expressão de domínio do instrumento sobre a atividade do professor.

Apesar de terem substituído e simplificado os compêndios escolares do século XIX, tais manuais ainda eram complexos, desenvolviam os conteúdos por meio de longos textos e, sobretudo, eram elaborados pelos próprios professores do Colégio Pedro II, algo bem diverso da proposta comeniana de transformar o professor em especialista na ‘arte’ de executar o manual. (CENTENO, 2010, p. 23).

Como verificamos anteriormente, na sociedade capitalista, os manuais didáticos propostos por Comenius para a escola moderna, seriam suficientes para garantir a transmissão do conhecimento e, “Ao reconhecer que ele bastava ao trabalho didático, fixou seu caráter especializado [o que] tornou possível banir de dentro da sala todas as outras modalidades de livros.” (ALVES, 2011, p. 3)

Foram, então, classificados dois gêneros de manuais que passaram a nortear o trabalho didático: “os livros de texto para os alunos” e os “livros roteiros” que deveriam ser os instrutores dos professores. Os resumos apresentados no material tornavam-se o eixo central da aula, pois, a partir deles, os professores faziam seus comentários. Alves (2011, p. 5) afirma que o manual, conforme propunha Comenius:

[...] representou o surgimento de novo tipo de instrumento docente, agora especializado, pois sua razão de ser vinculava-se especificamente à simplificação e divisão do trabalho didático. Seu uso na escola realizou incursão no sentido de impor o domínio do instrumento de trabalho sobre o professor. Logo, a singularidade da denominação manual didático implica, necessariamente, todos esses aspectos reveladores de sua historicidade. (ALVES, 2011, p. 5)

Assim o manual segundo Alves (2006), é o instrumento que norteia o trabalho didático, estabelecendo o domínio sobre as operações realizadas pelo professor em sala de aula preservando suas características manufatureiras.

3.1 O currículo do programa

Tendo em vista a necessidade de uma formação concisa, pautada no direcionamento do trabalho com as crianças e a compreensão da especificidade profissional do professor na Educação Infantil, torna-se importante a análise do material utilizado para a sua formação.

Mediante as transformações históricas ocorridas na sociedade, pôde-se observar que na transmissão dos saberes vinculados à organização manufatureira, o conhecimento foi vulgarizado e simplificado no manual didático, restringindo, assim, o acesso das crianças.

O PROINFANTIL pode ser compreendido como um novo projeto que se apresenta sob o capitalismo, em que a formação de professores tem um papel estratégico na construção e consolidação de competências e habilidades individuais dos sujeitos. Essa política, característica do consenso burguês, provém de um suposto novo paradigma, pós-moderno, a partir dos interesses de uma classe específica.

A concepção de educação é entendida pelos autores dos manuais do programa “como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos pela prática.” (PROINFANTIL, 2005b, p.27) Os conteúdos devem, portanto, valorizar as experiências culturais e os conhecimentos já adquiridos pelos cursistas em suas práticas pedagógicas cotidianas. É sobre esses pontos que as discussões dos conteúdos propostos se fundamentam.

Essa articulação se dá por meio de vários processos, como a incorporação da experiência docente cotidiana dos Professores Cursistas como parte integrante do currículo, a prática supervisionada relacionada aos conteúdos estudados, a realização de registros pelos cursistas (evidenciando sua reflexão sobre a própria trajetória escolar) e sua prática pedagógica, associando-a às experiências vividas no PROINFANTIL. (PROINFANTIL, 2005b, p. 13)

O programa acompanhou, então, a tendência da pedagogia das competências, cujos saberes são orientados em relação às ordens práticas, cognitivas e afetivas, cabendo ao ensino basear-se na competição e na meritocracia. Assim:

O 'novo trabalhador' deve ser permanentemente formado e qualificado para desenvolver suas capacidades. O trabalho organiza-se valorizando qualidades e/ou qualificações individuais tais como: iniciativa, criatividade, capacidade de adaptação, flexibilidade, capacidade de solucionar problemas e lidar com o inesperado. (...) o referido projeto necessita produzir homens e sociedades globais, que tem como discurso o respeito às diferenças e às aptidões naturais (LAMARE, 2011, p. 5).

Outra orientação induz o aluno a dominar somente as estratégias de acesso ao conhecimento e não ao conhecimento em si, fato que nos leva a dizer que o material é utilitarista.

O Professor formado no PROINFANTIL deve: reconhecer-se como profissional da educação; promover a educação para a cidadania, para a paz e a solidariedade humana; compreender a Instituição de Educação Infantil como espaço coletivo de educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos, em parceria com a família e a comunidade; promover ações que assegurem um ambiente saudável, higiênico e ecológico na Instituição de Educação Infantil; comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças; dominar o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar e educar as crianças; dominar estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo. (PROINFANTIL, 2005b, p. 14)

Assinalamos que o manual didático é utilizado como instrumento central de uma suposta transmissão de conhecimento na formação desses profissionais. O que se vê é a priorização da prática e a privação do acesso ao conhecimento significativo, contidos, em geral, em obras clássicas que constituem elementos deveras importantes na formação do aluno. Tal fato denota ainda o surgimento de um novo currículo:

A educação básica então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidades para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências. [...] a pedagogia das competências assume e se alimenta do senso comum como lógica orientadora das ações humanas [e] reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo. (LAMARE *apud* RAMOS, 2011, p. 5)

Não cabe mais ao Estado garantir a preparação da força de trabalho para o mercado, mas sim preparar o indivíduo, que, de acordo com suas capacidades e competências, é responsável por manter-se competitivo no mercado de trabalho. Os manuais na organização do trabalho didático nessa conjuntura deixam clara:

[...] a lógica utilizada pela Pedagogia das Competências, em que há um aligeiramento dos conteúdos, da base teórica, uma desvalorização da

contextualização e da dimensão crítica e reflexiva em prol de um ensino pontual, voltado para a resolução de questões práticas, numa perspectiva mercantil. (LAMARE, 2011, p. 6)

Ora, se o currículo é elaborado de forma a colocar em plano secundário o conhecimento significativo, isso denota a decadência do próprio sistema. Tal fato pode ser observado na concepção de aprendizagem dos manuais:

A aprendizagem é compreendida como o desenvolvimento das competências adquiridas no processo de formação pessoal e profissional por meio da ressignificação dos elementos sociais e culturais, a partir da estreita relação com o contexto em que o indivíduo vive. É, portanto, um processo articulado à construção da subjetividade, que mobiliza elementos cognitivos, afetivos e sociais. (PROINFANTIL, 2005b, p.28)

Diante dessa proposta, a pergunta que nos fazemos é simples: discutir situações cotidianas e costurar a teorias que valorizam pormenores é suficiente para manter a qualidade que tanto se tem propagado? A valorização dos saberes prévios dos cursistas apenas legitima as proposições do Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio (PCNEM). Os saberes cotidianos limitam-se a um contexto determinado, pontual, “restringe(m)-se ao espaço de resolução de problemas por intermédio da mobilização de competências”. (LOPES, 2002, p. 4)

Nesse contexto, os quadros 5 e 6 sistematizam as matrizes curriculares do programa, a partir de eixos integradores, que conduzem às especificidades do trabalho docente em Educação Infantil.

Quadro 5 - Matriz curricular da base nacional do ensino médio – Volume I

MÓDULOS	Áreas temáticas				Núcleo integrador		
	Linguagens e códigos	Identidade, sociedade e cultura	Matemática e lógica	Vida e natureza	Eixos integradores		Projetos de estudos
1 ^a	Sistemas simbólicos	Sociologia, Filosofia e Antropologia	Matemática I	Biologia, Física e Química I	Educação, sociedade e cidadania	Construção da identidade profissional	Integração escola-comunidade
2 ^a	Língua Portuguesa I Língua Estrangeira I	História e Geografia I	Matemática II		A escola como instituição social		
3 ^a	Língua Portuguesa II Língua Estrangeira II		Matemática III	Biologia, Física e Química II	Organização do ensino e do trabalho escolar		
4 ^a	Língua Portuguesa III	História e Geografia II		Biologia, Física e Química III	Teoria e prática educativa e especificidade do trabalho docente		

Fonte: PROINFANTIL, 2005a, p.16

Quadro 6- Matriz curricular de formação pedagógica – Volume II

MÓDULOS	Áreas temáticas		Núcleo integrador Identidade profissional	
	Fundamentos da Educação	Organização do trabalho Pedagógico	Eixos Temáticos Horizontais	Eixos Temáticos Verticais
I	História, Legislação e Política Educacional		Educação, Sociedade e Cidadania: Perspectivas históricas, sociológicas e políticas de EI	O desenvolvimento Infantil Ciência e cultura no mundo contemporâneo O professor: ser humano e profissional Ética
II	A criança e suas interações	Promovendo as interações e brincadeiras infantis	Infância e Cultura: Linguagem e desenvolvimento humano	
III	Proposta Pedagógica: conceitos, elementos constitutivos e mediadores	Contexto de aprendizagem e desenvolvimento	Crianças, adultos e a gestão da educação infantil	
IV	Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente	O trabalho do professor: organização e gestão do cotidiano	Contextos de aprendizagem e trabalho docente	

Fonte: PROINFANTIL, 2005a, p.17.

O acompanhamento das ações desenvolvidas pelos professores cursistas envolve também os instrumentos de avaliação do Programa, compostos por provas bimestrais, registros reflexivos, que são uma autoavaliação de desempenho, de elaboração de portfólio e da prática pedagógica, que é a atividade realizada na Instituição em que o professor cursista atua, mediante acompanhamento pelo TR e pelo APEI.

Ainda quanto às discussões acerca do currículo, autores como Tomás Tadeu da Silva (2010) e Juan Gimeno Sacristán (1995) nos apresentam brevemente, contribuições gerais sobre alguns conceitos pertinentes ao currículo.

Sacristán (1995, p.89) compreende o currículo como um conjunto de declarações ou planos, onde estão reunidos os objetivos ou conteúdos que devem ser ensinados, ou pelo menos, deveriam sê-lo. A crítica que o autor faz é acerca dos conteúdos contidos nos manuais, pois esses são elementos estratégicos para neles serem introduzidos quaisquer tipos de visão acerca da sociedade.

Nesse aspecto, é preciso trabalhar em duas direções: criar materiais específicos para objetivos concretos e revisar conteúdos, os exemplos, as ilustrações, etc., dos materiais existentes, já que eles costumam ser fonte de visões demasiadamente etnocêntricas e desvalorizadoras da experiência cultural de outros grupos. (SACRISTÁN, 1995, p.89)

Já Silva (2010, p.14) aponta diversas teorias sobre o currículo, sem pretender trazer uma visão ontológica sobre ele, mas sim, discutir a natureza humana da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento. A questão central para o autor está “em saber qual conhecimento deve ser ensinado”, levando-se em consideração o que esses alunos deverão se tornar.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2010, 15)

O currículo, reafirma o autor, nada mais é do que o resultado de uma seleção dentro de uma gama de possibilidades de saberes que, mediante a escolha dos conhecimentos a serem ensinados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.” (SILVA, 2010, 15) Portanto, essa escolha dos conteúdos torna-se uma operação de poder, visto que, entre múltiplas possibilidades, destaca-se uma como sendo a ideal. Por isso, “as teorias do currículo estão no centro de um território contestado”. (SILVA, 2010, 16)

Como já foi dito, o PROINFANTIL optou por pautar os conteúdos de seus manuais, seguindo a flexibilização de mercado. Portanto, na análise dos manuais da área temática Identidade, Sociedade e Cultura, objeto dessa pesquisa, coloca-se em questão: os conteúdos do referido eixo pretendem formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica? O que deve estar no centro do ensino: o conhecimento significativo organizado que os auxiliará a realizar intervenções na sociedade em que vive ou as percepções e experiências subjetivas?

3.2 Análise do manual da área temática de Identidade, Sociedade e Cultura do PROINFANTIL

O material do PROINFANTIL foi elaborado de forma a contemplar a parte pedagógica específica para as disciplinas Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico, mantendo as demais disciplinas do PROFORMAÇÃO, que são:

Linguagem e Códigos, Matemática e Lógica, Identidade, Sociedade e Cultura, Vida e Natureza além de Língua Estrangeira.

Aqui, faz-se necessário conhecer a formação dos autores que elaboraram a última edição do material, em 2005. O manual apresenta os cinco autores, todos doutores e com estudos concentrados nas áreas de filosofia, educação e/ou história.

Os módulos I e II de Identidade, Sociedade e Cultura²⁰ foram organizados por Terezinha Azerêdo Rios e Mirtes Mirian Amorim Maciel. O módulo IV, em 2006, contou com as autoras Elza Yasuko Passini, Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta e Selva Guimarães Fonseca.

Terezinha Azerêdo Rios possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais e é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente pertence ao GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores) da FE/USP. Suas pesquisas envolvem trabalhos nas áreas de Filosofia e Educação, em específico, nas questões ligadas à Ética e à Didática em Fundamentos da Educação, Formação de Professores e Competência Profissional.

Mirtes Mirian Amorim Maciel formou-se em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará, com mestrado em Filosofia pela Universidade de Poitiers. Concluiu o doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo, seguido pelo pós-doutorado na França em 1996, na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*. Atualmente, é vice-presidente da Associação de Docentes da Universidade Federal do Ceará e a ênfase de seus trabalhos está no âmbito de temas como política, democracia e imaginário.

Os estudos de Elza Yasuko Passini abarcam questões pertinentes à área de Geografia Regional principalmente aos temas relacionados a livros didáticos, mapas e relação aluno professor. Tem graduação em Geografia, mestrado em Educação e doutorado em Educação, todas pela Universidade de São Paulo. Concebeu o título de pós-doutorado pela *Université Du Quebec A Montreal*.

Doutora pela Universidade de São Paulo, Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta é formada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e mestre em História pela Universidade Estadual de São Paulo. Sua pesquisa enfatiza os programas de editoração de revistas acadêmicas com destaque para temas ligados a História, História da Educação, instituições escolares confessionais; memórias, festas escolares e história dos manuais escolares.

²⁰A área temática de Identidade, Sociedade e Cultura esteve inclusa nos módulos I, II e IV seguindo as diretrizes curriculares apresentadas na figura 7.

Graduada em Estudos Sociais e História pela Universidade Federal de Uberlândia; mestrado e doutorado em História pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado em Educação pela UNICAMP, a pesquisadora Selva Guimarães Fonseca direciona seus estudos para questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de História, formação docente, metodologia e prática de ensino.

Quanto à área temática de Identidade, Sociedade e Cultura os conteúdos são apresentados no livro de estudos e no caderno de aprendizagem. Dessa forma, os conteúdos e as atividades são considerados pelo programa como autoinstrucionais. O caderno de aprendizagem contém o registro reflexivo dos conteúdos que são corrigidos por aqueles que não precisam ter o domínio de todas as áreas, os TRs.

3.2.1 Trabalho e Sociedade

Considerando o manual didático como instrumento de trabalho do professor e buscando evidenciar as características a ele vinculadas, selecionamos para análise, uma temática específica, no caso *trabalho e sociedade*.

Nessa mesma linha de análise, temos o artigo de Centeno (2010) intitulado *O manual didático Projeto Araribá História no município de Campo Grande, MS*. Neste, a autora analisou o manual didático do *Projeto Araribá História*, adotado pelo Programa Nacional do Livro Didático, na maioria das escolas da Rede Municipal de Campo Grande, em 2008. Buscou evidenciar as características dos conteúdos veiculados pelo manual didático e apreender as funções por ele assumidas na relação educativa.

Para tanto, a autora analisou o conteúdo da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) concluindo que o manual se limitou a discutir a temática em uma única página, o que denota a simplificação do conteúdo; as fontes incorporadas como fotografias e fragmentos de textos não oferecem aporte consistente na discussão do conteúdo; impreciso quanto à temporalidade visto a falta de objetividade à época e ecletismo metodológico.

Assim, o manual do *Projeto Araribá História* atende às recomendações comenianas, pois

[...] à medida que substitui todas as demais fontes e recursos educativos, constatado no fato de que resume as lições em textos não muito longos, orienta passo a passo o trabalho do professor, incorpora pouquíssimos

documentos na seção destinada à análise de fontes históricas. As fontes alternativas que o manual indica estão no guia reservado ao professor e parecem ter uma posição secundária no processo. Por esse motivo, nele estão depositadas e sintetizadas todas as fontes necessárias, transformando-o no único instrumento adotado. (CENTENO, 2010, p.34)

Nos manuais do programa, a discussão acerca de trabalho surge de forma fragmentada em outros módulos nas seguintes temáticas: *trabalho e a propriedade; formas de vida e trabalho na atualidade; o trabalho livre e assalariado* e em *os trabalhadores vão a luta*, como pode ser observado no Apêndice 1. Entretanto, limitaremos a discussão às noções gerais de trabalho e sociedade propostas no módulo I do Manual, visto que essas informações preliminares foram utilizadas como ponto de partida para as reflexões posteriores.

Tal conteúdo é tema da unidade 4 do referido módulo que, de acordo com a matriz curricular do programa, destaca aspectos da sociologia, filosofia e antropologia. O eixo integrador proposto pelo programa deve ser abordado em todas as disciplinas e, nesse módulo, estar relacionado à educação, sociedade e cidadania.

O conteúdo é apresentado na forma de pequenos textos que inclui o gênero literário e imagens. Este manual se estrutura em 4 tópicos onde cada seção está distribuída em: 1) explanação dos objetivos e pressupostos; 2) apresentação da unidade; 3) desenvolvimento didático; 4) atividades.

Após apresentar a seção, a primeira atividade tende a avaliar o conhecimento prévio do aluno para que, em seguida, ele seja conduzido a questões “mais elaboradas”. Entretanto, para responder e discutir essas atividades, o aluno provavelmente apresentará dificuldades, visto que no manual predomina o texto do autor e não traz fontes que vão além do conteúdo restrito.

Os autores buscaram uma ordem lógica na disposição das seções com o objetivo de comparar as diversas formas de trabalho na sociedade. Por isso, a unidade foi dividida na seguinte sequência: seção 1) o que é trabalho; seção 2) trabalho e organização social; seção 3) trabalho e liberdade; seção 4) trabalho pedagógico.

Na página de rosto do manual, como pode ser verificado no anexo, os autores orientam quanto ao tema da unidade:

Na área *Identidade, Sociedade e Cultura*, você vai focalizar o trabalho a partir de diferentes pontos de vista. Verá que, além da produção de bens materiais, ele está presente na elaboração do conhecimento e nas atividades culturais e sociais. Você verá ainda que o trabalho pode libertar ou escravizar o homem, dependendo de como é concebido e concretizado em cada sociedade. Finalmente, você fará uma análise do trabalho desenvolvido pelo

professor, de modo a identificar o que é específico dele(a). (LIVRO DE ESTUDO, 2005d, p. 10)

Adentrando o livro de estudos, no enunciado “abrindo nosso diálogo”, são expostos os objetivos da área temática para que o aluno ao final seja capaz de:

1. Reconhecer as características que definem o trabalho. 2. Identificar mudanças que o trabalho produz no modo de viver dos seres humanos. 3. Descobrir como o trabalho pode ser um instrumento de libertação ou de opressão do ser humano. 4. Reconhecer e valorizar as características próprias do trabalho pedagógico. (PROINFANTIL, 2005d, p. 65)

Assim, na primeira seção intitulada *O que é trabalho?*, os autores introduzem o conteúdo com um poema de Ascenso Ferreira²¹ para retratar uma ideia do que seja o trabalho: “Hora de comer, comer. Hora de dormir, dormir. Hora de vadiar, vadiar. Hora de trabalhar... Pernas pro ar, que ninguém é de ferro!” (PROINFANTIL, 2005d, p.66) A seguir, propõe uma reflexão acerca desse poema tendo como base três proposições nas quais o trabalho pode ser, de acordo com diferentes opiniões, algo que exige esforço, que produz cansaço e que é pior que comer, dormir e vadiar.

Observamos que os autores realizaram um levantamento sobre o que os alunos compreendem por trabalho, ao sugerirem “será que o poeta tem razão? Será que o trabalho não é coisa boa?” (PROINFANTIL, 2005d, p.66) seguindo as prerrogativas do que é proposto pela Filosofia, incitando a discussão sobre valores morais e éticos.

Com essas indagações acerca do poema, os autores do manual induzem a achar que o autor pensou assim. Entretanto, o poema de Ascenso Ferreira não qualifica o trabalho, mas faz uma crítica ao trabalho na sociedade atual. Tal consideração denota a fragilidade dos autores do manual na utilização da arte, de forma a tentar extrair dela, questões objetivas.

Na atividade 2, os autores descrevem o exemplo do que um pescador faz enquanto trabalha. “O que faz um pescador quando trabalha? - apanha minhocas ou outra isca; - prepara o anzol ou a rede; - escolhe um lugar bom para pescar; - joga o anzol; -espera o peixe morder a isca; etc.” (PROINFANTIL, 2005d, p.67) Em seguida, colocam duas questões: “a) Escreva, abaixo, o que você faz quando trabalha com suas crianças, na sala de aula” e “b) Escreva, agora, o que fazem as crianças ao trabalharem com você” (PROINFANTIL, 2005d, p.68).

²¹ Não consta no manual – tanto no corpo do texto, nota de rodapé ou nas referências – de que local foi retirado o referido poema.

Sobre esse exemplo podemos fazer duas considerações: 1) o trabalho que se realiza hoje é muito mais complexo do que a forma como está sendo apresentado no manual, se observarmos, por exemplo, as questões de classe; 2) o conteúdo não é teorizado, demonstrando assim, a superficialidade do que é apresentado ao cursista.

Em seguida, o manual traz um pequeno texto associando o trabalho às questões culturais.

Quando refletimos sobre o conceito de **cultura**, nós a definimos como o mundo criado/transformado pelos seres humanos. Pois bem, a ação transformadora do mundo criadora de cultura, é o que se chama **trabalho**. É o processo pelo qual o ser humano interpreta e transforma o mundo, utilizando suas capacidades – o corpo, a fala, a inteligência, a imaginação, a memória – para produzir coisas necessárias para si e para os outros. Nesse processo, são preservados e modificados tanto os produtos criados quanto os próprios seres humanos. Por isso afirmamos que trabalho é a ação que faz o ser humano se tornar efetivamente humano. Juntamente com a linguagem, o trabalho é o que distingue os seres humanos dos outros animais. (PROINFANTIL, 2005d, p.68)

De acordo com o manual, na ideia de trabalho está imbricada a ideia de sociedade, “na medida em que é com os outros que o ser humano trabalha e cria cultura.” (PROINFANTIL, 2005d, p.69) Nesse sentido, afirma que o trabalho dos professores com as crianças, de forma conjunta, transforma a realidade e cria novos conhecimentos, porém, não discute as especificidades do trabalho intelectual.

O texto que segue é muito genérico, pouco explicativo como, por exemplo, ao tratadas diferentes ideias do que significa trabalhar: “[...] são muitas as idéias, sem dúvidas. Elas nos indicam que o trabalho é visto de diferentes formas, porque se apresenta de muitas formas para as diferentes pessoas ou grupos sociais”. (PROINFANTIL, 2005d, p.67)

Nesse ponto, notamos novamente o senso comum sobre o que é trabalho. Uma questão é a concepção de trabalho, outra questão é o que cada um pensa sobre o trabalho. Na totalidade, o trabalho deve ser compreendido teoricamente.

No próximo tópico, o enunciado indica que serão apresentadas essas diferentes formas de trabalho, mas limita-se a defini-lo como “o processo pelo qual o ser humano interpreta e transforma o mundo, utilizando suas capacidades – o corpo, a fala, a inteligência, a imaginação, a memória – para produzir coisas necessárias para si e para os outros”. (PROINFANTIL, 2005d, p.68). É importante destacar que, nesse momento, os autores versam sobre o trabalho na sociedade capitalista visto a incorporação de categorias, o que denota, o ecletismo de fontes no qual se baseia o manual.

Em seguida, consta um complemento ao texto denominado “Importante”. Neste, é descrito um fato-exemplo com a finalidade de demonstrar que a ideia de trabalho tem uma dimensão social a partir da ação humana. Comparou-se a casa construída pelo João-de-Barro e a casa de barro construída pelo homem. “A casa do João-de-Barro é produto do instinto do pássaro; a casa do ser humano é produto do seu trabalho.” (PROINFANTIL, 2005d, p.69).

Diferentemente do tópico anterior, o fato-exemplo do João-de-Barro é apresentado em uma perspectiva aproximada da análise positivista. Os autores não explicam porque esse trabalho é diferente, ao mesmo tempo que deixam de lado, a questão de classes.

Na atividade 3, que finaliza a seção, é proposto que os cursistas descrevam uma situação em que todas as pessoas pertencentes ao Centro de Educação Infantil poderiam trabalhar em conjunto, alcançando um objetivo comum. Tal exemplo busca atender, de forma simplista, as proposições da sociologia ao citar as relações entre pessoas que pertencem à mesma classe ou a distintos grupos que formam a sociedade.

Na segunda seção, *Trabalho e organização social*, o foco dos autores é o de que os cursistas identifiquem as mudanças que o trabalho produz no modo de viver dos seres humanos. Entretanto na seção anterior, sem maiores detalhes e de forma imprecisa, os autores não definiram nem mesmo o conceito de trabalho.

A partir dessa não definição, as diferentes formas de organização do trabalho se resumem nas ideias de “[...] **cooperação** dos indivíduos uns com os outros ou de **exploração** de uns pelos outros”. (PROINFANTIL, 2005d, p.71)

Para retratar essas diferenças, os autores tentam considerar o desenvolvimento dessas relações na História visto que:

[...] ao produzir coisas, acrescentamos novos conhecimentos aos já existentes. É isso que faz com que sejamos tão diferentes de lugar para lugar, de tempo em tempo. [...] Em sua relação com a natureza, buscando os meios de satisfazer suas necessidades, o ser humano se apropriava a princípio, dos produtos que a natureza lhe oferecia. Buscava a caverna para se abrigar e comia os frutos que estavam ao seu alcance. Com sua capacidade de observar, interpretar, guardar informações e juntá-las, ele foi muito lentamente aprendendo a criar instrumentos para ampliar sua possibilidade de intervir na natureza e atender suas necessidades. Ele foi aperfeiçoando esses instrumentos e aperfeiçoando também sua capacidade de lidar com eles. (PROINFANTIL, 2005d, p.72)

O manual menciona que o homem busca *os meios de satisfazer suas necessidades*, mas não faz qualquer referência de onde surgiu essa proposição; não busca na história as razões que ultrapassem o trivial; o conteúdo fica fadado à

informação e não à formação. Falta teoria. A explicação sobre os estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho se resume à afirmação de que os instrumentos de trabalho dos primeiros seres humanos “eram muito rudimentares – pedras, ossos, cipó e paus” (PROINFANTIL, 2005d, p.72), e que foram aprimorados com o nascimento da agricultura. Além disso, não explicam o porquê das mudanças. Apesar da importância do tema dessa seção, a discussão é apresentada em duas folhas e encerrada com uma atividade de “complete a frase”.

Ainda nessa seção, os autores fazem um subtópico com o título: *O que quer dizer excedente na produção?* Com ele, buscam esclarecer de forma simplificada que o homem, com o desenvolvimento da agricultura e da pecuária, passou a produzir mais do que era necessário para o consumo e esse excedente passou a ser produto de troca entre as comunidades deu origem ao mercado.

Mas a troca de diferentes produtos trouxe um problema: para trocar, por exemplo, sapatos por enxadas, era necessário encontrar um critério para a sua equivalência (quantos sapatos valiam uma enxada?). Era preciso pensar o que havia de comum nesses produtos tão diferentes. A única coisa comum nesses produtos é aquilo que é comum a todos os produtos feitos pelo ser humano: o esforço empregado para a sua produção, chamado **força de trabalho**. Nesse sentido, as trocas exigiam – e exigem até hoje – a comparação dos esforços que produziam os diferentes produtos. (PROINFANTIL, 2005d, p.74)

Além dessa força de trabalho, cujo esforço está relacionado ao corpo e às mãos, enfatizam que a inteligência humana também é força de trabalho, pois está presente em todo o processo. “Por isso é que é inadequada a separação entre o trabalho *manual* e trabalho *intelectual*”. (PROINFANTIL, 2005d, p.74)

Trabalho e liberdade é o tema da terceira seção em que o objetivo é demonstrar ao aluno que nem sempre o trabalho enobrece o homem.

Quando, ao trabalhar, os indivíduos devem executar apenas ações automáticas, desgastando suas forças, e não tendo a possibilidade de utilizar a sua criatividade, quando o trabalho não proporciona prazer, e quando a retribuição ao trabalho (o salário por exemplo) não permite que o indivíduo tenha acesso aos bens de sua sociedade, na verdade ele se descaracteriza. (PROINFANTIL, 2005d, p.75)

Nesse sentido, o trabalho, na perspectiva dos autores do manual, é algo que deveria contribuir para que o homem alcance a sua liberdade, podendo desfrutar de coisas que estão além de suas necessidades básicas. “Pelo trabalho, os seres humanos podem ampliar sua liberdade, intervir criativamente e exercer verdadeiramente a cidadania como participação ativa e consciente na sociedade” (PROINFANTIL, 2005d,

p.76). Afirmam que a pré-condição para o alcance dessa liberdade se dá a partir do momento que não esteja vinculada à exploração dos indivíduos.

Se trabalho é uma ação que caracteriza o ser humano, é preciso transformá-lo quando ele não proporciona aos indivíduos a possibilidade de se ter uma vida digna, com acesso aos bens produzidos pela sociedade em que vivem. É preciso recuperar seu sentido de ação libertadora, com a qual o homem se distancia do esforço para atender apenas às necessidades impostas pela natureza. (PROINFANTIL, 2005d, p.78)

Os autores incorporam outros tipos de interpretação histórica que fogem à lógica, ora explorada ao afirmarem de forma idealista que, pelo trabalho, o homem pode alcançar verdadeiramente a cidadania e sua liberdade. Apresentam como condição de liberdade, o trabalho que não é resultado da exploração dos indivíduos. Portanto, de que forma concreta podemos alcançar tal aspiração? Quando foi assim? Os autores incorporam formas idealistas de trabalho, mas não citam quando isso aconteceu, o que demonstra a superficialidade do material.

Por fim, e não menos polêmica, a última seção da unidade, intitulada *Trabalho pedagógico*, cujo propósito é o de que os cursistas reconheçam e valorizem a especificidade do trabalho dos educadores. Nesse viés, a profissão tende a indicar uma forma específica de trabalho em que os diferentes saberes e fazeres atingem determinados graus de valorização. Por meio de um trecho da música “Canção do sal”²² de Milton Nascimento, os autores buscam exemplificar a desvalorização que uma determinada profissão pode receber em função de outras. Ao lado da canção é feito o uso de imagem meramente ilustrativa. Os autores não fazem alusão à sua utilização, tampouco a analisam.

Para introduzir a seção, é feita, a partir da canção, nova sondagem sobre os conhecimentos prévios dos alunos, quando a atividade questiona quais as profissões ou os empregos mais comuns no município em que mora o cursista. O objetivo da pergunta é, em seguida, afirmar que toda profissão realiza uma forma específica de trabalho. Segue o quadro “Importante” com novo fato-exemplo:

Alguns trabalhos não são valorizados como tal em nossa sociedade contemporânea porque se costuma destacar principalmente as ações de caráter utilitário, isto é, cujos resultados trazem vantagens associados ao prestígio ou, muitas vezes, ao dinheiro. Assim, por exemplo, não se valoriza o trabalho doméstico, não se valoriza o trabalho do(a) professor(a) em relação às outras profissões. (PROINFANTIL, 2005d, p.80)

²²“Trabalhando o sal; pra mulher se vestir; e ao chegar em casa; encontrar a família sorrir; filho irá escola, problema maior é o de estudar; que é pra não ter meu trabalho, e a vida a gente levar”. (PROINFANTIL, 2005d, 79)

O ponto final da unidade é tratar de aspectos relativos à identidade docente. Por isso, evidencia as questões de valorização do trabalho do professor bem como o que a sociedade espera do seu trabalho. A concepção de trabalho apresentado indica que este deve satisfazer as necessidades individuais e sociais dos homens. O trabalho pedagógico então:

[...] significa socializar o conhecimento, criar e recriar a cultura, exatamente com o propósito de formar cidadãos. A responsabilidade dos(as) professores(as) é a de proporcionar às suas crianças o encontro com o conhecimento, de tal modo que, partindo da experiência que trazem, possam ampliá-la e descobrir e inventar novos saberes. Na relação professor/criança, é estabelecido um diálogo não só de um com o outro, mas de ambos com a realidade, com o mundo. (PROINFANTIL, 2005d, p.81)

Como discutido na *Introdução* do presente estudo, o trabalho pedagógico do qual tratam os autores do programa, considera apenas a atividade especializada no ambiente escolar. Tal fato pode ser observado, por definição, na perspectiva de Alves (2012) sobre trabalho pedagógico. Marcados pelo estigma burguês, tal vertente impossibilita que o homem recupere, por meio do pensamento, a unidade do real (ALVES, 2012, p.174), o que justifica a fragilidade da concepção de trabalho apresentado pelo manual.

O módulo ISC é finalizado de forma a orientar o professor cursista a refletir sobre o significado do trabalho que ele tem desenvolvido com as crianças dos Centros de Educação Infantil. De forma idealista, indica ainda que essa temática seja direcionada às crianças no sentido de mostrar-lhes que, quanto mais livre for o trabalho, mais criativo e transformador ele será.

No manual, não constam as referências utilizadas para a sua elaboração. O que existe, no caso dessa unidade, é a sugestão para a leitura de duas obras, sendo uma de Albornoz (1986)²³, que oferece “uma análise crítica dos diversos modos de conceber e organizar o trabalho ao longo da História e discute a possibilidade de se construir uma sociedade com prazer e não com submissão.” (PROINFANTIL, 2005d, p.88). A outra obra, de Aranha (1988)²⁴, segundo os autores, “discute de forma clara algumas questões relacionadas àquelas que estudamos aqui” (PROINFANTIL, 2005d, p.88). Ambas são apresentadas como leitura complementar.

²³ ALBORNOZ, S. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

²⁴ ARANHA, M. L., MARTINS, M.H. *Filosofando – Introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1988.

As obras sugeridas buscaram atender à proposta curricular em que, nas áreas temáticas do ensino médio, o eixo integrador deve estar fundamentado nas concepções sobre educação, sociedade e cidadania na construção da identidade profissional. Mais do que sugestões de leitura, a unidade analisada foi norteadas pelas concepções de Alborno (1986) e Aranha (1988).

Suzana Alborno (1986) é doutora em filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais e autora da obra sugerida “O que é trabalho”. O objetivo do estudo é definir a palavra trabalho apresentando o que este já foi, o que ele é e o que ele pode vir a ser a partir da mitologia grega, da religião, da filosofia, e das ciências sociais. Nesta última, aprofunda as discussões nas perspectivas do marxismo e da fenomenologia.

A autora questiona se o trabalho, de fato, deveria ser mais importante que outros aspectos como o lazer, a arte, a vida comunitária; se, de fato, o trabalho é a forma mais justa e digna de promover a sobrevivência. Afirma, ainda, ser utópico imaginar o trabalhador livrar-se da exploração do trabalho, visto que o próprio trabalhador clama por ele, frente à ameaça do desemprego e, conseqüentemente, da falta de recursos para uma vida digna.

Conclui afirmando que somente quando o homem trabalhador reconhecer que ele é mais que seu trabalho, terá condições de dar novas respostas às situações desse tempo, assombradas pelo medo do desemprego e da miséria.

A outra obra indicada pelo PROINFANTIL é *Filosofando*: introdução à filosofia de Maria Lúcia de Arruda Aranha (1988). A filosofia para a autora,

[...] oferece condições teóricas para a superação da consciência ingênua e o desenvolvimento da consciência crítica, pela qual a experiência vivida é transformada em experiência compreendida, isto é, em um saber a respeito dessa experiência. (ARANHA, 1988, p.22)

Nesse contexto, define o homem como um ser que trabalha produzindo o mundo e a si mesmo. É pelo trabalho que o homem interfere na natureza, portanto, o trabalho é condição de transcendência, é condição de liberdade (ARANHA, 1988, p.27).

Ao encerrar os conteúdos, em todas as áreas temáticas é inserido um quadro denominado “relembrar”, onde é feita uma síntese conclusiva da unidade apresentada.

Sobre trabalho e sociedade os autores concluíram que: 1) existem várias concepções acerca do trabalho. Além de evasiva a consideração, os autores não conceituam o termo, permanecendo apenas no âmbito da superficialidade. 2) Não só se trabalha quando se produz objetos materiais. 3) Os seres humanos foram modificando e aperfeiçoando suas formas de trabalhar. Não é explicado ao cursista o porquê das

modificações nas formas de trabalhar o que revela uma simplificação do conteúdo e da discussão. 4) O trabalho deve contribuir para que o ser humano seja cada vez mais livre. Tal afirmação deve ser considerada idealista visto que essa possibilidade em nossa sociedade pode ser considerada utópica. 5) As profissões são formas diferenciadas de trabalho; a profissão de professor indica uma forma específica de trabalho. Verificamos, portanto, que foram destacadas as formas de trabalho e não a sua teorização, ficando a discussão no senso comum.

Por fim, o manual faz orientações para a prática pedagógica acerca da temática discutida na unidade em foco. O objetivo é que as crianças deverão compreender o “[...] valor do trabalho como ação criadora e pensem sobre os vários tipos de trabalho que temos na sociedade, descobrindo que quanto mais livre é o trabalho, mais ele pode ser criativo e transformador”. (PROINFANTIL, 2005d, p.85)

Sintetizando, quanto às ideias veiculadas acerca dessa temática, observamos que o manual incorpora a questão “trabalho” como introdutório e superficial. Os textos selecionados estiveram deslocados para questões práticas e relações sociais distintas, condensados e reelaborados a partir das obras citadas. Para simplificar ainda mais as atividades realizadas pelos professores, o manual comporta as respostas das atividades na sua parte final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como registrado na epígrafe desta dissertação, acreditamos que somos seres construtores de civilizações, que construímos e registramos a História. (SOUZA, 2010). Por isso, recorreremos à abordagem histórica para buscar entender sobre quais bases a Escola Normal no Brasil foi estruturada para que tivéssemos condições de analisar o PROINFANTIL e, depois, poder tecer algumas considerações acerca do manual de ISC, mais precisamente sobre a temática de *trabalho e sociedade* utilizado na formação do referido programa.

Com relação ao manual didático, além de sua centralidade na relação educativa, Comenius já o definia como uma ferramenta de trabalho que permite a objetivação e simplificação do trabalho docente e, conseqüentemente, a diminuição dos custos da instrução.

Ou seja, ele buscou no capitalismo as informações que orientariam a escola de seu tempo. E os objetivos que embasavam seus propósitos eram sempre utilitaristas. Resumindo, a organização proposta por Comenius para a escola é a organização possível, necessária e útil ao capitalismo. (CENTENO, 2010, p.13)

Assim, colocamos em pauta aspectos universais no que se refere à organização do trabalho didático nos cursos de formação de professores. “A singularidade de cada caso se expressa, exclusivamente, na forma peculiar de realização de um movimento universal.” (ALVES, 2004, p.52)

Buscamos revelar contradições no âmago desses programas com o objetivo de alcançar práticas educacionais mais concretas, na tentativa de se afastarem de discursos ideológicos, de teor salvacionista, que conduzem de maneira tácita a Educação, exaltando os consensos da ordem dominante.

Decorrem da análise algumas conclusões acerca do manual de ISC do PROINFANTIL:

1) Do ponto de vista do trabalho didático, observa-se simplificação dos conteúdos em que as reflexões são particulares e pontuais, ignorando os valores universais. Tal fato vem ao encontro da proposta comeniana de apresentar muitas coisas com poucas palavras.

As seções são baseadas em “o que você acha” a partir de práticas vivenciadas, em que predomina o senso comum. As experiências tornam-se modelos a serem seguidos, sem levar em conta as condições concretas que envolvem o trabalho. Ocorre

então “[...] o perigo de incorreremos no espontaneísmo e de tomarmos a afetividade como o principal parâmetro da ação pedagógica.” (BEZERRA, 2012, p.205)

Dessa forma,

[...] a questão se complica quando esses programas fazem uma formação aligeirada, considerando que a prática de quem são possuidores, uma vez que já atuam profissionalmente, é suficiente para dispensá-los de um processo formativo mais amplo e profundo. Nesses programas observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nelas presentes. (PIMENTA, 2002, p.46)

2) Podemos afirmar que a discussão em poucas páginas acerca da temática apresenta a predominância de textos elaborados pelos próprios autores. Há pouca utilização de outras fontes, bem como as indicações de leitura, além de serem limitadas, são direcionadas a várias vertentes teóricas que nos faz chegar à terceira ponderação: é apresentada um ecletismo de considerações acerca do tema.

Os autores do manual interpretam o conteúdo de forma idealista, adequando os sujeitos ao funcionamento da produção capitalista, contribuindo para a manutenção das desigualdades do capital. Tal discurso vem ao encontro das proposições de Delors (1998) em que o papel essencial da educação deveria ser a construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social. Isso seria fato, se as organizações estivessem preocupadas com a formação do homem e não com a manutenção do capital. Por isso, o manual em voga não conclui a proposta de demonstrar as diferentes concepções de trabalho, apresentando apenas alguns exemplos dele.

4) O programa não conseguiu atender nem a metade dos professores em exercício sem a devida qualificação, o que denota a falência do Plano Nacional de Educação. O PROINFANTIL, como tantos outros programas, cumpre um papel ideológico como certificador de reformas educacionais empreendidas pelo Governo, orientado a partir das pautas de organizações internacionais.

No campo das políticas, torna-se ainda necessário pensar nas diretrizes estabelecidas pelo PNE (2011/2020), programa insuficiente para atender diversas metas que deverão garantir que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Constata-se que a educação tem estado sempre à margem dos interesses governamentais, o que se comprova pelo barateamento do seu custo, observado na

qualidade do material didático que é oferecido para a formação acadêmica dos profissionais que atuarão nessa área, bem como para as próprias crianças. Mediante as novas propostas do PNE e em face da carência de profissionais habilitados para o exercício da docência, torna-se preocupante o fato de contratarem os professores para atuarem nos Centros de Educação Infantil e pré-escolas, sem a habilitação mínima para exercer a função. Questionamos o porquê de não se incentivar a formação superior.

Políticas como o PROINFANTIL visam apenas à certificação, sem que haja uma reflexão complexa do mundo e do próprio processo de formação ao qual esse professor é conduzido. A utilização da promessa dessa certificação pautada na prática do professor, em detrimento da formação integral, com base na pedagogia das competências. Isso ajuda a manter o caráter desigual dessa sociedade que é de classes.

Outra possível conclusão, como foi demonstrado por Barbosa (2011) e Alves (2010 b), seria a de que os professores formados pela política do normal médio, não têm seus direitos assegurados. Vários permanecem ainda na Educação Infantil e participam desses programas por questões históricas ligadas à empregabilidade, apadrinhamento político e ao parasitismo que alicerça o ensino público.

Isto posto, sugerimos a reflexão acerca do ressurgimento de questões como o *que*, o *como*, e o *para que* ensinar mediante novos desafios estabelecidos em nossa sociedade, tendo como premissa o ensino em situações concretas e reais. Torna-se importante em uma possível reorganização do trabalho didático nos programas de formação inicial, inserir a contribuição de autores clássicos nos conteúdos.

Hodiernamente, nos deparamos com um instrumento que tenta incorporar modismos pedagógicos, como a pedagogia das competências no caso do PROINFANTIL, mas que, de fato, exerce funções comenianas.

Como indica Alves (2004, p. 231), o império do manual didático tem propagado o conhecimento vulgarizado, simplificado e fragmentado, que exclui o acesso a todas as demais fontes do conhecimento culturalmente significativo. Assim, “acreditar que estão dadas, nesta sociedade, as condições para o exercício pleno da prática educativa é assumir uma atitude idealista.” (SAVIANI, 2009, p.77)

Quando, na *Introdução*, questionamos se o manual do PROINFANTIL poderia ser considerado comeniano, podemos afirmar que sim, se considerarmos a substituição de fontes e recursos educativos, resultando na simplificação das lições em textos curtos, na falta de textos diferentes do autor, nas orientações passo a passo do trabalho que o professor poderia aplicar com seus alunos. Por todos esses motivos, no manual estão depositadas e sintetizadas todas as informações, sendo este o único instrumento

adotado. Por fim, declaramos que a intenção desta pesquisa não é esgotar as possibilidades de reflexão, mas apresentar novas perspectivas que estejam, quem sabe, para além do capitalismo e da atual organização didática em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ALVES, Gilberto Luiz (org.). O universal e o singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: ALVES, Gilberto Luiz. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: Editora Uniderp, 2003.

_____. **A produção da escola pública contemporânea**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. História da Educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010a.

_____. Tendências da Educação no Campo. **Revista Marco Social**. Educação no Campo. Instituto Souza Cruz, v. 12, n.1, p. 16-19, 2010b. ISSN: 1806-2121.

_____. **Textos escolares e manuais didáticos comenianos**. I Jornada de Estudos Sobre a Organização do Trabalho Didático. Campo Grande, 2011.

_____. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. **Revista Acta Scientiarum Education**. Maringá, v.34, n.2, p.169-178, July-Dec., 2012. ISSN: 1807-8672.

ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamaina. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando o século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.42, p.469-488, set./dez., 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando – Introdução à filosofia**. São Paulo: moderna, 1988.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **A gênese da Escola Normal de Uberlândia, MG, nos anos 1920**. O ensino e a pesquisa em história da educação: 5º Congresso Brasileiro de História da Educação. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BARBOSA, Ivone Garcia. O PROINFANTIL e a formação de Professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.9, p.385-399, jul./dez., 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 12 jan. 2013.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Mato Grosso

do Sul. 269f. 2012. Disponível em: <http://www.uems.br/pgedu/arquivos/1_2013-04-18_07-31-25.pdf> Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova Plano Nacional de Educação (2001-2010). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 01 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 8.035** de 2010. Plano Nacional de Educação (2011-2020). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 1** de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012 .

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 1** de 20 de agosto de 2003a. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/22764753/Resolucao-CNE-CEB-N%C2%BA-01-2003>> Acesso em: 01 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf> Acesso em: 10 jun. 2012

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 3** de 20 de agosto de 2003b. Retificação publicada no diário oficial da União em 4 de agosto de 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb003_03.pdf> Acesso em: 01 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 15** de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf> Acesso em: 01 jun. 2012.

CENTENO, Carla Villamaina. O manual didático Projeto Araribá História no Município de Campo Grande, MS (2008). **Revista HISTEDBR On-line**, v.10, n. 37, p. 20-35, mai., 2010. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3596/3129>> Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. Manual Didático *História do Brasil – Curso Superior de João Ribeiro: Uma análise sob a perspectiva da organização do trabalho didático*. **VI Congresso Brasileiro da História da Educação**. Trabalho nº 1122, UFES, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/res/trab_1122.htm>. Acesso em: 8 abr. 2012.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: o tratado da arte de ensinar tudo a todos. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

ESPINDOLA, Ana Lúcia. **História da Educação no Brasil**. Cuiabá: EDUFMT, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte.” **Revista Educação e Sociedade**. vol. 23, n. 79. Campinas, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>> Acesso em: 21 jun., 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Revista Teoria & Educação**, vol. 4, p. 3-21. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), 1991. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/hypolito_Teo_Ed.pdf>. Acesso em: 18 set. 2012.

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da Educação Infantil Brasileira**. Fundação Carlos Chagas, SP. Revista Brasileira de Educação, 2000.

LAMARE, Flavia de Figueiredo de. **Avanços e contradições nas políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo: o caso do PROINFANTIL**. Dissertação de Mestrado. Fundação Oswaldo Cruz. 2011.

LANCILOTTI, Samira Saad Pulchério. **Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

_____. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Faculdade de Educação-UNICAMP. 328 p. 2008.

_____. A Escola Normal de São Paulo, “sementeira de mestres”: do período imperial à segunda república. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de. (Coord.). **O manual didático como instrumento de trabalho nas escolas secundárias e normal (1835-1945)**. CNPQ, Campo Grande, 2012. (mimeo)

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria Galdênia Silva de; PRADO, Edna. A contribuição da Agência Formadora de Arapiraca para os municípios envolvidos no PROINFANTIL. **V Encontro de Pesquisa em Educação**. Alagoas (EPEAL), 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/A-CONTRIBUICAO-DA-AGENCIA-FORMADORA-DE-ARAPIRACA-PARA-OS-MUNICIPIOS-ENVOLVIDOS-NO-PROINFANTIL.pdf>> Acesso em: 9 set. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Revista Educação e Sociedade**, v.23, n.80, set., 2002. ISSN: 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000019>> Acesso em: 9 set. 2012.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar a infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr., 2008.

MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **A ideologia alemã**. (I Feurbach). 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. O PROINFANTIL: Ontem, hoje e amanhã. **Revista Criança**, Brasília, n. 41, p. 30-32, nov., 2008.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora UNICAMP, 1999.

OLIVEIRA, João Ferreira de; NICOLODI, Elaine. Outro ensino médio é possível? Reformas e políticas de formação e valorização docente em questão. **Ensino Em Revista**, v.19, n.1, jan./jun., 2012.

PETEK, Juliana Bernardi. **Concepções sobre didática de egressas do PROINFANTIL: um estudo de caso**. 2011. 55f. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Lucia Maria da Franca A Escola Normal na Província da Bahia. In: ARAÚJO, J. C. S., VILLELA, H. O. S. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente do século XIX. In: ARAÚJO, J. C. S., FREITAS, A. G. B., LOPES, A. P. C. (orgs.). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008. P.29-45

RODRIGUEZ, Margarita Victória; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de . História das Políticas de Formação de Professores: a escola normal no sul do estado de Mato Grosso (1930-1950). In: VII Jornada do HISTEDBR- História, Sociedade e Educação no Brasil, 2007, Campo Grande. **Anais da VII Jornada do HISTEDBR- História, Sociedade e Educação no Brasil**. Campo Grande, MS: UNIDERP, 2007. v. 1. p. 1-20.

PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: **guia geral**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005a.

PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: **diretrizes gerais**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005b.

PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: **livro do tutor**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005c.

PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: **livro de estudo – vol.1**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005d.

SACRISTÁN, Juan Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomas Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: vozes, 1995.

SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura. **A constituição histórica das creches e da educação infantil: uma breve trajetória**. Três Lagoas, 1999. (mimeo).

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009a. 2009

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. Formação Docente: saber para ser – quando a teoria sustenta a prática. **IV Encontro Científico do Curso de Pedagogia**. Conferência de abertura. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Maracaju, 2010. (mimeo)

TANURI, Leonor. M. **O Ensino Normal no Estado de São Paulo 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1979.

TOMÉ, Marta Fresneda. **O contexto de organização da escola de educação infantil e o pensamento em gestão escolar no Brasil: encontros e desencontros**. Trabalho apresentado no II Congresso Ibero-Americano de política e administração da educação. Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011). Caderno n.11, São Paulo, 2011. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0394.pdf>> Acesso em: 9 set., 2012.

VILLELA, Heloísa. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. In: **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd**, 2003.

ANEXOS

ANEXO A - Módulos e conteúdos de Identidade, Sociedade e Cultura

Módulo I	Unidade 1 – Tema: Conhecimento e Realidade	Seção 1: Conhecer é um processo de construção da realidade Seção 2: O homem conhece o mundo de diferentes maneiras Seção 3: A atitude crítica é a constante busca do saber
	Unidade 2 – Tema: Cultura e Sociedade	Seção 1: Cultura e natureza Seção 2: Cultura e história Seção 3: Cultura e educação
	Unidade 3 – Tema: Linguagem, Razão e Imaginação	Seção 1: Razão e imaginação Seção 2: A linguagem humana. Seção 3: Tradição e criação no processo da cultura e da linguagem
	Unidade 4 – Tema: Trabalho e Sociedade	Seção 1: O que é trabalho? Seção 2: Trabalho e organização social Seção 3: Trabalho e liberdade Seção 4: O trabalho pedagógico
	Unidade 5 – Tema: Organização Social	Seção 1: A estrutura da sociedade Seção 2: O trabalho e a propriedade Seção 3: A influência dos valores no comportamento social
	Unidade 6 – Tema: Ética e Vida Social	Seção 1: Sobre cupins e seres humanos Seção 2: Os costumes e a moral Seção 3: Os elementos fundamentais da moralidade Seção 4: A ética e sua presença na educação
	Unidade 7 – Tema: Cidadania e Democracia	Seção 1: A cidadania como participação Seção 2: O que é democracia Seção 3: Direitos humanos, solidariedade e política
	Unidade 8 – Tema: Filosofia e Educação	Seção 1: O que é filosofia Seção 2: A filosofia e as ciências no nosso dia-a-dia Seção 3: Filosofia e educação
Módulo II	Unidade 1 – Tema: A história, a geografia e a compreensão da realidade	Seção 1: O que é História? O que é Geografia? Seção 2: Como estudar História e Geografia? Seção 3: Como construir História e Geografia?
	Unidade 2 – Tema: Construindo o Espaço Geográfico	Seção 1: Paisagem Seção 2: O que provocou o desmoronamento? Seção 3: A natureza não pode ser transformada? Seção 4: Assumindo responsabilidades
	Unidade 3 – Tema: Culturas e Histórias: Confrontos e Diversidades	Seção 1: O Brasil e as culturas Seção 2: Encontros e confrontos culturais em nossa história Seção 3: A feijoada, o carnaval e os cânticos guaranis Seção 4: A luta pela cidadania
	Unidade 4 – Tema: Os Espaços Rural e Urbano no Território Brasileiro	Seção 1: A nossa refeição de cada dia Seção 2: Campo e cidade: Quem depende de quem? Seção 3: Espaços de cidadão: Os movimentos sociais no urbano e no rural
	Unidade 5 – Tema: A Terra na História do Brasil	Seção 1: A propriedade e o uso da terra no Brasil atual Seção 2: O índio e a terra na história do Brasil Seção 3: A ocupação e o uso do território na

		história do Brasil Seção 4: A luta pela terra
	Unidade 6 – Tema: O Brasil em Regiões: A divisão do Território	Seção 1: Para que serve a divisão regional? Seção 2: Regiões geoeconômicas Seção 3: Em que região você mora?
	Unidade 7 – Tema: Populações e História: A construção da Identidade Nacional	Seção 1: As origens da população local e a construção da história Seção 2: Os movimentos migratórios na história do Brasil Seção 3: Os deslocamentos populacionais e as mudanças na história do Brasil
	Unidade 8 – Tema: O Trabalho na história do Brasil	Seção 1: Formas de vida e trabalho na atualidade Seção 2: “Índio é preguiçoso?”, “Trabalho é coisa de negro?” Seção 3: O trabalho livre e assalariado Seção 4: Os trabalhadores vão à luta!
Módulo IV	Unidade 1 – Tema: O Mundo: A Geografia e Os Mapas	Seção 1: Mapa-múndi, o mundo no papel Seção 2: A Terra gira, o Sol aparece Seção 3: A Terra gira em torno do Sol e... Seção 4 – Nem sempre foi assim...
	Unidade 2 – Tema: Calor, Eletricidade... Interação	Seção 1: O sol, o ambiente natural e os seres vivos Seção 2: Tudo se transforma Seção 3: O alimento, os combustíveis e as pessoas Seção 4: Chove, chuva, chove sem parar
	Unidade 3 – Tema: A Percepção do Ambiente	Seção 1: Música, maestro! A orquestra natural e a percepção do som Seção 2: “Tateando” no escuro – o sentido do tato Seção 3: Sentindo perfumes e gostos: o olfato e o paladar Seção 4: Luz, câmera, ação! O olho e a visão
	Unidade 4 – Tema: Movimentos Sociais, Idéias e Lutas Políticas	Seção 1: Os múltiplos protestos Seção 2: Idéias e lutas políticas Seção 3: As lutas de escravos e as revoltas da Chibata e da Vacina
	Unidade 5 – Tema: O Mundo da Indústria: Trabalho e Cotidiano	Seção 1: Tempos de consumir, espaços de produzir Seção 2: Tempos de produção: O nascimento das indústrias Seção 3: E no Brasil? Os caminhos da indústria Seção 4: A cidade: Espaço de produzir
	Unidade 6 – Tema: Espaço Geográfico: Produção e Globalização	Seção 1: Tudo circula: Mercadorias, dinheiro, pessoas, ideias Seção 2: A produção brasileira no mercado globalizado: indústria, agropecuária e serviços Seção 3: Globalização, regionalização e o MERCOSUL
	Unidade 7 – Tema: Cultura, Comunicação e Cidadania	Seção 1: Comunicação e cultura na sociedade atual Seção 2: Janelas para o mundo Seção 3: Comunicação, sociedade, cultura e cidadania
	Unidade 8 – Tema: Questão Ambiental: O Local e o Global	Seção 1: Impactos Ambientais Seção 2: Local e Global: As escalas espaciais e temporais do ambiente Seção 3: Para cuidar do planeta

Fonte: Petek, 2012.

ANEXO B – Manual de Identidade, Sociedade e Cultura. Módulo I, Unidade 4.

TRABALHO E SOCIEDADE

ABRINDO NOSSO DIÁLOGO

Os temas que estudamos nas unidades anteriores estão muito ligados uns aos outros. Vimos que:

1. *O conhecimento é a relação que temos com a realidade - há muitos jeitos de conhecer.*
2. *Ao conhecer e intervir no mundo, nós criamos cultura, isto é, transformamos o mundo, criando muitos "mundos" diferentes.*
3. *Para criar, usamos capacidades, além dos sentidos, que são próprias dos seres humanos e nos distinguem dos outros animais: a razão, a memória, a imaginação. Elas são, de certo modo, nossos primeiros "instrumentos", com os quais criamos outros, que aperfeiçoamos e que nos permitem ampliar nosso relacionamento com o mundo e com os outros seres humanos.*

Nesta área temática, vamos estudar o tema que é o elemento de ligação dos anteriores: o **trabalho**. Estudá-lo é importante para reconhecê-lo em suas variadas manifestações e para identificá-lo no cotidiano de sua prática de professor(a). Sua experiência e as de suas crianças serão valiosos elementos para o seu estudo. Afinal de contas, o que vocês realizam juntos é **um trabalho!**

DEFININDO NOSSO PONTO DE CHEGADA

Objetivos específicos da área temática:

Esperamos que, ao final desta área temática, você seja capaz de:

1. *Reconhecer as características que definem o trabalho.*
2. *Identificar mudanças que o trabalho produz no modo de viver dos seres humanos.*
3. *Descobrir como o trabalho pode ser um instrumento de libertação ou de opressão do ser humano.*
4. *Reconhecer e valorizar as características próprias do trabalho pedagógico.*

Vamos às atividades e bom trabalho!

CONSTRUINDONOSSAAPRENDIZAGEM

Esta área temática está dividida em quatro seções: a primeira trata do que é trabalho; a segunda fala sobre trabalho e organização social; a terceira aborda o tema trabalho e liberdade; e a quarta, o trabalho pedagógico. Para cada uma delas, você deve dispor de aproximadamente 50 minutos.

Seção 1 - O que é o trabalho

Hora de comer, comer.

Hora de dormir, dormir.

Hora de vadiar, vadiar.

Hora de trabalhar...

Pernas pro ar, que ninguém é de ferro



O poema de Ascenso Ferreira traz, com seu bom humor, uma idéia de trabalho. Vamos pensar sobre essa idéia.

Que características do trabalho nós poderíamos encontrar nela?

- Trabalho é algo que exige esforço.
- Trabalho é algo que produz cansaço.
- Trabalhar é pior que comer, dormir, vadiar.

ATIVIDADE 1

Será que o poeta tem razão? Será que o trabalho não é coisa boa?

Escreva num parágrafo o que você acha sobre o assunto:

Se olharmos à nossa volta, se perguntarmos às pessoas, se pensarmos sobre nossa própria prática, na certa encontraremos idéias diferentes sobre o trabalho, sobre o que significa trabalhar.

"Minha mulher não trabalha", diz o deputado, cuja mulher fica em casa e se encarrega da administração doméstica e da educação das crianças. "Eu queria mesmo era ser cantora, que trabalha pouco e ganha muito", diz a mulher do deputado, assistindo pela televisão ao show para o qual a cantora ensaiou durante um mês. "Trabalho bom é o de deputado, que só tem que fazer discurso e se aposenta cedo", diz a cantora, lendo no jornal o resultado da aprovação de uma lei que precisou de várias reuniões da comissão da qual o deputado participou.

São muitas as idéias, sem dúvida. Elas nos indicam que o trabalho é visto de muitas formas, porque se apresenta de muitas formas para as diferentes pessoas ou grupos sociais.

ATIVIDADE 2

Considere este exemplo:

O que faz um pescador quando trabalha?

- *apanha minhocas ou outra isca;*
- *prepara o anzol ou a rede;*
- *escolhe um lugar bom para pescar;*
- *joga o anzol;*
- *espera o peixe morder a isca;*
- *etc.*

a) *Escreva, abaixo, o que você faz quando trabalha com suas crianças, na sala de aula.*

b) *Escreva, agora, o que fazem as crianças ao trabalharem com você.*

O QUE VOCÊ ASSINALOU JÁ NOS AJUDA A CONFIRMAR QUE HÁ MUITAS FORMAS DIFERENTES E COMPLEMENTARES DE TRABALHAR, NÃO É?

Para falar sobre as diversas formas de trabalho, é necessário, como ponto de partida, retomar nosso estudo sobre a cultura.

Quando refletimos sobre o conceito de *cultura*, nós a definimos como o mundo criado/transformado pelos seres humanos. Pois bem, a ação transformadora do mundo, criadora de cultura, é o que se chama *trabalho*. É o processo pelo qual o ser humano interpreta e transforma o mundo, utilizando suas capacidades - o corpo, a fala, a inteligência, a imaginação, a memória - para produzir coisas necessárias para si e para os outros. Nesse processo, são preservados e modificados tanto os produtos criados quanto

os próprios seres humanos. Por isso afirmamos que o trabalho é a ação que faz o ser humano se tornar efetivamente humano. Juntamente com a linguagem, o trabalho é o que distingue os seres humanos dos outros animais.



O TRABALHO É UMA AÇÃO HUMANA CRIADORA, PRESERVADORA E TRANSFORMADORA DE CULTURA.

Portanto, afirmar que os animais trabalham não está correto, a menos que seja para fazer referência a tarefas que os obrigamos a realizar. Não se pode dizer que as atividades que os animais executam naturalmente sejam trabalho, pois sua ação já está determinada

por sua natureza – eles não as planejam ou modificam. O boi, por exemplo, não “trabalharia” puxando o carro por si mesmo. Nós é que o obrigamos a “trabalhar” para nós.

Já o ser humano, sim. Diante de algo que deseja, projeta suas ações, tem a possibilidade de mudá-las e aprimorá-las graças às capacidades que só ele possui.

IMPORTANTE

Como vimos na unidade sobre cultura, costumamos dizer que os animais trabalham, quando admiramos os produtos criados por eles. Entretanto, se você observar, por exemplo, a casa de barro construída por um ser humano, você perceberá que o trabalho dele é diferente da ação de um pássaro (o joão-de-barro, por exemplo) ao construir sua casa. As casas dos joões-de-barro podem ser um pouco diferentes quanto ao tamanho, por exemplo, mas são todas mais ou menos iguais, com a mesma forma, produzidas do mesmo jeito. Esses pássaros, como outros animais, já nascem com todas as informações, dadas pela natureza de como fazer sua casa – eles não precisam aprender com os mais velhos, ou com outros de sua espécie. O ser humano, diferentemente, projeta o que vai fazer, aplica sua inteligência e sua criatividade para trabalhar. Mais ainda: outros seres humanos, atendendo à necessidade de se abrigarem, na certa constroem casas diferentes: temos, além da casa de barro, casas de madeira, de tijolos, de cimento etc. A casa do joão-de-barro é produto do instinto do pássaro; a casa do ser humano é produto de seu trabalho.

A idéia de trabalho não se separa da idéia de sociedade, na medida em que é *com os outros* que o ser humano trabalha e cria cultura. É importante assinalar essa dimensão *coletiva* presente na noção de trabalho. Esse é fruto da relação dos homens com o mundo e com os outros.

O TRABALHO TEM UMA DIMENSÃO SOCIAL.

Você deve ter percebido isso quando realizou a Atividade 1, proposta anteriormente. Você não realiza seu trabalho isoladamente, mesmo quando está longe de outras pessoas que você, muitas vezes, não conhece, mas que produziram coisas necessárias ao seu trabalho. Elas contribuem de muitas formas. Retome o que você anotou sobre as crianças. Também o trabalho delas ganha sentido no coletivo, especialmente com a sua contribuição de educador(a). Na observação do seu trabalho e das crianças, você deve também ter constatado que a ação conjunta de vocês transforma a realidade, cria conhecimentos novos a partir dos conhecimentos que já possuem e tudo isso transforma a sociedade e vocês também, não é? A cada aula, a cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, vocês não são os mesmos - sabem mais alguma coisa sobre o mundo e sobre vocês!

ATIVIDADE 3

Pense agora no trabalho das outras pessoas, além dos(as) professores(as), que trabalham em sua instituição de educação infantil: o(a) diretor(a), os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), os(as) funcionários(as). Dê exemplos de uma situação em que todos, inclusive você e suas crianças, trabalham ou poderiam trabalhar em conjunto para chegar a um resultado que todos querem obter. Se sua instituição de educação infantil é unidocente, pense em uma situação de cooperação entre você, suas crianças e os pais delas.

Seção 2 - Trabalho e organização social

**OBJETIVO A SER ALCANÇADO NESTA SEÇÃO:
-IDENTIFICAR AS MUDANÇAS QUE O
TRABALHO PRODUZ NO MODO DE VIVER
DOS SERES HUMANOS.**

Com o trabalho e a linguagem, os seres humanos estabelecem formas próprias de viver e de se relacionarem, construindo um mundo "à sua moda".

As formas diferentes de organização do trabalho fazem com que tenhamos diferentes sociedades e culturas. As sociedades têm uma forma diferente de acordo com o que produzem, com que materiais e técnicas contam e, especialmente, com a maneira como se realizam as relações de trabalho, as relações de produção.

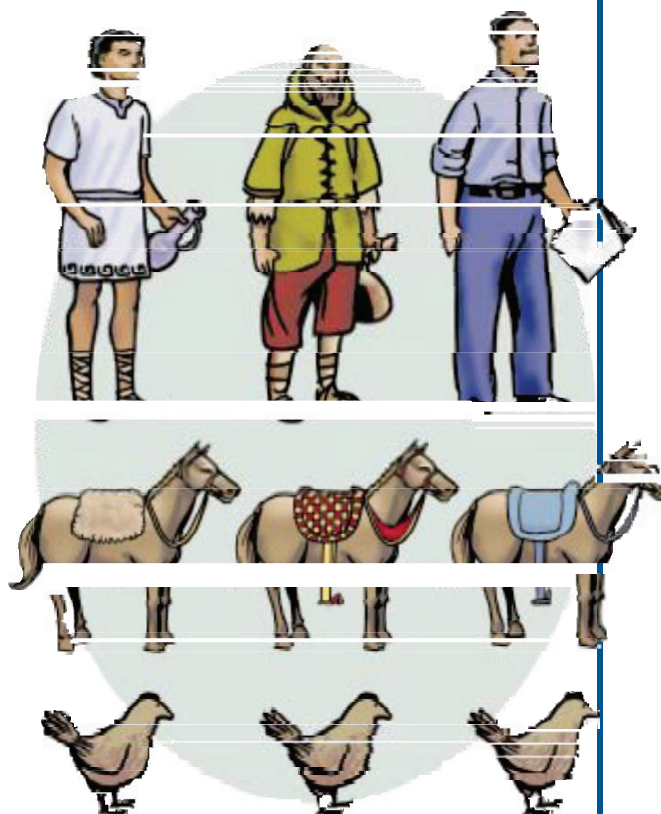
Relações de produção são as relações entre os indivíduos que participam do processo de criação e transformação dos produtos necessários à vida e à existência humana em sociedade. Essas relações podem ser de *cooperação* dos indivíduos uns com os outros ou de *exploração* de uns pelos outros.

AS DIFERENTES RELAÇÕES DE PRODUÇÃO FAZEM COM QUE TENHAMOS DIFERENTES SOCIEDADES.

Vamos considerar brevemente o desenvolvimento dessas relações na História.

Já vimos que as sociedades humanas se diferenciam de lugar para lugar. Hoje mesmo, se observarmos as pessoas que vivem em uma grande cidade, perceberemos que elas têm costumes, jeitos, modos de ser diferentes, por exemplo, das pessoas que vivem em pequenas vilas na zona rural, e que essas pessoas são, por sua vez, diferentes daquelas que vivem próximo do mar, no litoral.

Também nos tornamos diferentes de tempo em tempo. Somos diferentes das sociedades do passado e, com certeza, também seremos diferentes das sociedades que virão, as futuras sociedades. Já com os animais, não. Se pudéssemos observar uma abelha há 100, 200 ou mesmo há milhares de anos, verificaríamos que o comportamento delas era basicamente idêntico ao das abelhas que vivem hoje: elas colhem o pólen das flores, carregam pra as colméias, produzem mel etc. Isso porque, como já dissemos, as ações e os comportamentos dos animais são dados pela natureza, eles já nascem com as informações necessárias à manutenção de suas vidas e as formas de relacionamento com os da sua espécie.



Nós, ao contrário, aprendemos com nossos semelhantes e, ao produzir coisas, acrescentamos novos conhecimentos aos já existentes. É isso que faz com que sejamos tão diferentes de lugar para lugar, de tempo para tempo.



Os conhecimentos sobre nossa espécie, a espécie humana, têm sofrido também muitas transformações, principalmente nos últimos 50 anos. Isso porque muita coisa nova foi descoberta. Mas, mesmo assim, os estudiosos das nossas origens (**paleontólogos**, **arqueólogos**, antropólogos, historiadores etc.) não estão todos de acordo a respeito da idade da nossa espécie. Entretanto, pelo que já foi descoberto, estima-se que a nossa espécie exista há aproximadamente 200 mil anos. É muito tempo, não é? E, pelos estudos a partir dos **vestígios** encontrados, pode-se reconstruir a vida desses primeiros homens.

Em sua relação com a natureza, buscando os meios de satisfazer suas necessidades, o ser humano se apropriava, a princípio, dos produtos que a natureza lhe oferecia. Buscava a caverna para se abrigar e comia os frutos que estavam ao seu alcance. Com sua capacidade de observar, interpretar, guardar informações e juntá-las, ele foi muito lentamente aprendendo a criar instrumentos para ampliar sua possibilidade de intervir na natureza e atender as suas necessidades. Ele foi aperfeiçoando esses instrumentos e aperfeiçoando também sua capacidade de lidar com eles.

Nos primeiros agrupamentos humanos, os instrumentos de trabalho com os quais os indivíduos obtinham seus meios de sobrevivência eram muito **rudimentares** - pedras, ossos, cipós e paus. A posse grupal de um território, o acesso às informações e aos materiais de produção de instrumentos e também a distribuição igualitária permitiam compensar o insucesso de uns com o sucesso de outros e satisfazer, no geral, as necessidades mínimas de todos. O trabalho de todos e de cada um era, de algum modo, o trabalho *para* todos.

ATIVIDADE 4

Considerando o que afirmamos acima, você já pode qualificar as relações de produção nesses grupos. De que tipo eram elas? Por quê?

A capacidade criadora de nossa espécie fez com que fôssemos melhorando cada vez mais os instrumentos e os resultados do trabalho. À medida que fabricamos instrumentos mais eficientes e mais complexos, também se tornaram mais complexas as atividades humanas. Houve uma melhoria na qualidade e na quantidade *do que* se produzia e em *como* se produzia. Desse modo, da coleta (e não da colheita, que pode

Milton Sussumo Shirata



ser confundida com uma das tarefas da agricultura) de plantas e frutos se aprende a plantar: nasce a agricultura. Da caça, os homens foram passando a observar e entender os animais e, a partir disso, começaram a domesticá-los, tendo início a pecuária. Os animais domesticados começaram também a serem usados na agricultura, puxando arados, carregando os resultados do plantio e adubando a terra. Uma coisa foi influenciando outra e tudo contribuía para melhorar a produção.

Desenvolvemos também o trabalho com a argila, produzindo tijolos e outros objetos de cerâmica, e com os metais, o que possibilitou a substituição de ferramentas rústicas por outras muito mais eficientes. Tudo isso aconteceu há muitos milhares de anos e de uma descoberta para outra, de um avanço para outro, também se passou muito tempo.

ATIVIDADE 5

Vamos retomar o que estudamos acima. Complete:

Os primeiros seres humanos moravam em _____,

usavam _____ para caçar os animais e apanhavam a

_____ para se alimentar. Depois da coleta, eles

passaram à _____ e da caça de animais

passaram à _____. Criaram também novos

instrumentos, feitos de _____ e de _____.

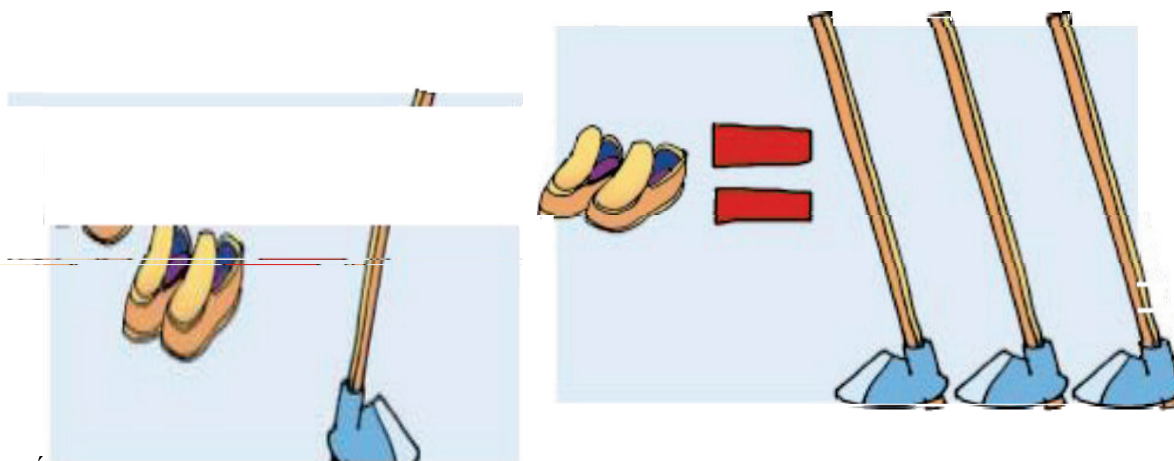
A complexidade das tarefas fez com que houvesse uma diversificação de atividades, e, com a melhoria trazida pelas novas ferramentas e matérias-primas - argila, metais etc. -, passou-se a ter um excedente na produção.

O QUE QUER DIZER EXCEDENTE DE PRODUÇÃO?

Com a agricultura e a pecuária, o homem passou a obter mais do que era necessário para o consumo. Houve, portanto, a possibilidade de armazenar, de acumular ou de trocar o que sobrava, o excedente. Aumentando a criação de produtos, não apenas para o consumo do indivíduo ou do grupo, mas para troca, deu-se origem ao mercado. Aí os produtos ganharam o caráter de mercadoria.

Mas a troca de diferentes produtos trouxe um problema: para trocar, por exemplo, sapatos por enxadas, era necessário encontrar um critério para sua equivalência (quantos sapatos valiam uma enxada?). Era preciso pensar o que havia de comum nesses produtos tão diferentes.

A única coisa comum nesses produtos é aquilo que é comum a todos os produtos feitos pelo ser humano: o esforço empregado para sua produção, chamado *força de trabalho*. Nesse sentido, as trocas exigiam - e exigem até hoje - a comparação dos esforços que produziam os diferentes produtos.



É importante assinalar que a força de trabalho não diz respeito apenas ao esforço do corpo, das mãos. Também é força de trabalho a inteligência humana, que está sempre presente no processo de trabalho. Por isso é que é inadequada a separação entre trabalho *manual* e trabalho *intelectual*. Também não é apropriado desvalorizar o trabalho manual e valorizar o trabalho intelectual como superior. Fique atento para o que vamos ver no vídeo no encontro de sábado. Você vai reencontrar ali essas idéias, e poderá discuti-las com os(as) colegas e depois com suas crianças. (A discussão com a criança poderá ser feita desde que adaptada à sua compreensão, tanto no que concerne à linguagem como ao conteúdo, tomando por base a realidade envolvente.)

ATIVIDADE 6

Assinale se são falsas (F) ou verdadeiras (V) as afirmações abaixo:

- a) () Excedente é o que sobra quando as pessoas produzem mais do que necessitam para si mesmas.
- b) () O mercado era o lugar onde se produziam as mercadorias.
- c) () Força de trabalho é o esforço humano usado para a criação de qualquer produto.
- d) () O trabalho manual é menos importante que o trabalho intelectual.

Seção 3 - Trabalho e liberdade

OBJETIVO A SER ALCANÇADO NESTA SEÇÃO:

DESCOBRIR COMO O TRABALHO PODE SER UMA FORMA DE LIBERTAÇÃO OU DE OPRESSÃO DO SER HUMANO.

Um breve olhar sobre a História pode nos mostrar diferentes formas de trabalho. É em virtude dessas formas diferentes que vemos concepções diferentes de trabalho. Não é sem razão que se encontram afirmações como "o trabalho enobrece, mas também empobrece". Quando, ao trabalhar, os indivíduos devem executar apenas ações automáticas, desgastando suas forças, e não tendo possibilidade de utilizar sua criatividade, quando o trabalho não proporciona prazer, e quando a retribuição ao trabalho (o salário, por exemplo) não permite que o indivíduo tenha acesso aos bens de sua sociedade, na verdade ele se descaracteriza. É isso que ocorre, por exemplo, quando se utiliza mão-de-obra infantil. As crianças devem estudar, brincar e usar a imaginação, para que sua capacidade física e intelectual não fique comprometida. Além do mais, a criança que é usada como mão-de-obra é sempre explorada, pois o salário que recebe nunca é igual ao dos adultos.

Claudio Rossi



ATIVIDADE 7

Vamos retomar o que estudamos acima para reforçar nosso estudo. Responda:

a) Por que se diz que, às vezes, "o trabalho empobrece"?

b) Qual é o problema de se usar mão-de-obra infantil, como encontramos em muitos lugares?

Se o trabalho é criador de bens e, portanto, de cultura, ele deve contribuir para que o homem seja cada vez mais livre, isto é, para que ele não se restrinja apenas a atender a suas necessidades básicas e fisiológicas, mas tenha possibilidade de ter conforto, descanso e lazer. Pelo trabalho, os seres humanos podem ampliar sua liberdade, intervir criativamente e exercer verdadeiramente a cidadania como participação ativa e consciente na sociedade.

O trabalho terá, então, um significado verdadeiro se a atuação dos homens e das mulheres na sociedade resultar em algo que seja efetivamente fonte de benefício, de alegria, de prazer.

Alexandre Sasaki



Moreira Mariz



O TRABALHO É CRIADOR DE CULTURA

O TRABALHO É FONTE DE LIBERDADE QUANDO NÃO É RESULTADO DA EXPLORAÇÃO DOS INDIVÍDUOS.

É preciso levar em conta o caráter social do trabalho. Muitas vezes nos voltamos apenas para o trabalho deste ou daquele indivíduo, sem considerar as condições concretas que existem na sociedade para o desenvolvimento do trabalho de todos os indivíduos que dela fazem parte. Muitas vezes, os indivíduos não têm possibilidade de escolher seu trabalho ou de se preparar adequadamente para a profissão que gostariam de exercer. Assim, mesmo que trabalhem corretamente, se submetem a condições de exploração, geradoras de empobrecimento e injustiça. Pode-se dizer que uma grande injustiça ocorre quando uma família precisa utilizar a mão-de-obra de suas crianças para sobreviver. Essas crianças não têm chance de freqüentar uma instituição de educação infantil e aprender coisas novas, que ampliem seus horizontes, e a situação de pobreza de suas famílias tende a se perpetuar.

Eneida Serrano



ATIVIDADE 8

Assinale se são verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmações abaixo:

- a) () O trabalho é bom desde que atenda às necessidades de sobrevivência dos homens e das mulheres.
- b) () O trabalho deve contribuir para que os homens e as mulheres sejam cada vez mais livres.
- c) () É preciso que existam boas condições para que todos os trabalhadores possam desenvolver seu trabalho.
- d) () Quem não escolhe sua profissão não tem condições de realizar um bom trabalho.
- e) () É injusto que uma família precise utilizar a mão-de-obra de suas crianças.

Se o trabalho é uma ação que caracteriza o ser humano, é preciso transformá-lo quando ele não proporciona aos indivíduos a possibilidade de se ter uma vida digna, com acesso aos bens produzidos pela sociedade em que vivem. É preciso recuperar seu sentido de ação libertadora, com a qual o homem se distancia do esforço para atender apenas às necessidades impostas pela natureza.

ATIVIDADE 9

Mais uma vez você pode retomar a atividade que realizou na Seção 1. Que características têm as ações que você e suas crianças realizam? Você percebeu que, quanto mais liberdade houver nelas, mais criativas podem ser e mais satisfação elas trazem para vocês? Escreva um parágrafo sobre liberdade e criatividade em seu trabalho de professor(a):

Seção 4 - O trabalho pedagógico

**OBJETIVO A SER ALCANÇADO NESTA SEÇÃO:
RECONHECER E VALORIZAR A ESPECIFICIDADE DO
TRABALHO DOS(AS) EDUCADORES(AS).**

Encontramos, nas sociedades contemporâneas, esforços organizados para buscar e garantir aos trabalhadores os direitos que seus trabalhos lhes trazem. Procura-se também denunciar as situações em que o trabalho perde seu significado criador. Consideremos, por exemplo, o que diz Milton Nascimento em sua música "Canção do Sal":

Trabalhando o sal

*Pra ver a mulher se vestir
E ao chegar em casa*

Encontrar a família a sorrir

Filho ir à escola

*Problema maior é o de estudar
Que é pra não ter meu
trabalho E vida de gente levar*

Claudio Larangeira



ATIVIDADE 10

A canção fala de um trabalho que não permite, de um lado, ao ser humano levar uma "vida de gente" (o trabalho nas salinas é um trabalho que exige muito esforço, e quando executado sem equipamentos de proteção provoca sérios danos aos operários - cegueiras, aleijões etc.), e, de outro, que é melhor, porque foi conseguido pelo "estudo". Nela, podemos substituir o termo "trabalho" por profissão ou emprego. No seu município, quais são as profissões ou empregos mais comuns?

Falar em profissão é encontrar o trabalho com uma determinada configuração no contexto social. Nesse contexto, nós desempenhamos inúmeros papéis - de filho, de irmão, de amigo, de professor(a) etc. Embora desempenhemos inúmeros papéis em nossa vida social, os papéis profissionais são aqueles que geralmente servem como referência para nossa identificação na sociedade. Eles, de certa forma, nos definem, indicando uma forma específica de atuação.

Por exemplo, se lhe perguntam "Quem é você?", você responderá: "Sou professor(a)."

PROFISSÃO INDICA UMA FORMA ESPECÍFICA DE TRABALHO.

Ao desempenhar o papel profissional, os indivíduos fazem algo e demonstram possuir um **conhecimento**. É assim que encontramos as inúmeras profissões que conhecemos hoje. Elas indicam *saberes e fazeres* diferentes, e verificamos que esses saberes e fazeres são também valorizados diferentemente em cada sociedade. Seu valor é também considerado muitas vezes em função dos empregos que se oferecem no mercado para os profissionais. Não é sem razão que vemos a grande procura nas escolas por cursos que preparam os indivíduos para profissões que parecem ter empregos assegurados. Por isso, talvez, o trabalhador das salinas, cantado por Milton Nascimento, quer para o filho uma profissão diferente da sua, injustamente desvalorizada.

IMPORTANTE

Alguns trabalhos não são valorizados como tal em nossa sociedade contemporânea porque se costuma destacar principalmente as ações de caráter utilitário, isto é, cujos resultados trazem vantagens associadas ao prestígio ou, muitas vezes, ao dinheiro. Assim, por exemplo, não se valoriza o trabalho doméstico, não se valoriza o trabalho de alguns artistas e, até mesmo, não se valoriza o trabalho do(a) professor(a) em relação às outras profissões.

O exemplo da canção nos ajuda a pensar na profissão do(a) professor(a), no trabalho que realizam. Pois o salineiro quer **estudo** para seu filho, para que ele possa levar **vida de gente**. E vai buscar esse estudo no lugar de trabalho dos(as) professores(as) - a instituição de educação infantil.

ATIVIDADE 11

Vamos pensar sobre o trabalho valorizado pela canção:

Por que será que o salineiro quer que seu filho vá à instituição de educação infantil e estude? O que há no trabalho do(a) professor(a) que faz com que suas crianças possam levar uma "vida de gente"?

Registre aqui o que você acha:

Provavelmente, você terá indicado os aspectos positivos que a gente sempre vê mencionados quando se fala que é importante ir à instituição de educação infantil. Por exemplo, com o trabalho dos(as) professores(as), as crianças, que absorvem os valores da sociedade, aprendem a se comportar na sociedade, recebem conhecimentos valiosos para desenvolver as potencialidades que as oportunidades favorecerem, ter uma profissão para conseguir um emprego, para exercer a cidadania, para "subir na vida" etc.

Se a finalidade do trabalho de todos é a satisfação das necessidades individuais e sociais e a ***afirmação da cidadania***, isto se reveste de sentido especial no trabalho pedagógico, uma vez que ensinar, na instituição de educação infantil, significa socializar o conhecimento, criar e recriar a cultura, exatamente com o propósito de formar cidadãos. A responsabilidade dos(as) professores(as) é a de proporcionar às suas crianças o encontro com o conhecimento, de tal modo que, partindo da experiência que trazem, possam ampliá-la e descobrir e inventar novos saberes. Na relação professor/criança, é estabelecido um diálogo não só de um com o outro, mas de ambos com a realidade, com o mundo.

TRABALHO DE PROFESSOR(A): PARTILHA DE CONHECIMENTO;
CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO DE CULTURA; DIÁLOGO COM AS CRIANÇAS E
COM O MUNDO.

Iolanda Huzak



Você acha que essa afirmação é verdadeira?

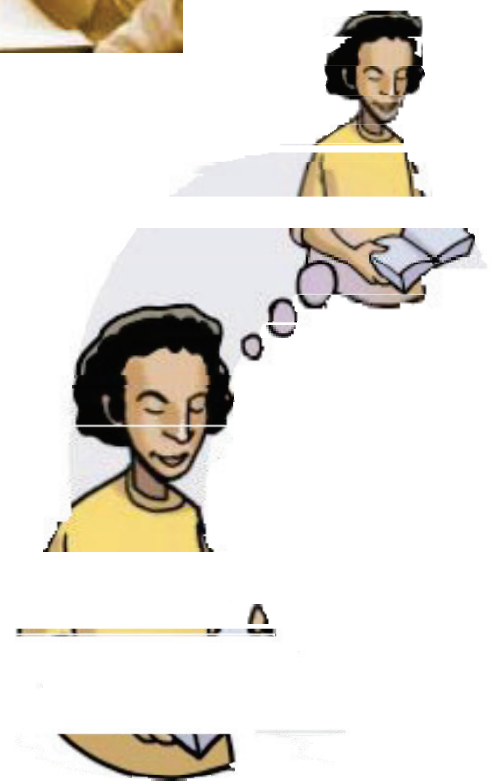
Será que você reconhece essas características no
seu trabalho?

Vamos pensar um pouco mais sobre isso.

ATIVIDADE 12

*Registre abaixo o que você percebe que
se espera do trabalho do(a) professor(a) em
nossa sociedade.*

A sociedade espera que o(a) professor(a):



ATIVIDADE 13

Confronte o que você escreveu na atividade anterior com o que você registrou nos quadros da Atividade 2, que você fez antes, e responda:

O seu trabalho como professor(a) se assemelha ao que a sociedade espera que um(a) professor(a) faça?

Sim, pois

Não, porque

Será muito bom se você puder verificar que o trabalho que você faz tem as características positivas que são indicadas como necessárias para o trabalho dos(as) professores(as). Mas é importante pensar que há uma distância entre o que *deve ser* o trabalho e o que ele *é*. Há um enorme desafio para que os(as) professores(as) procurem aproximar cada vez mais o trabalho que fazem daquilo que se pensa que devem fazer. Na verdade, se trata da criação de condições efetivas *nos(as)* professores(as) e *para* os(as) professores(as), de modo que eles possam realizar bem o seu trabalho.

Nas próximas unidades, voltaremos a refletir sobre essa questão. Os objetivos desta unidade terão sido atingidos se você tiver podido articular seu trabalho com o que procuramos ver sobre as diversas formas de trabalho e o seu desenvolvimento histórico. E mais ainda: se tiver auxiliado você a olhar criticamente o seu trabalho e o dos outros.

PARA RELEMBRAR

- Há muitas concepções diferentes de trabalho. Algumas pessoas pensam que só se trabalha quando se faz algo fora de casa; outras acham que só se trabalha quando se tem um emprego; outras, ainda, que só se trabalha quando se produzem objetos materiais.
- Trabalho é a ação própria do ser humano, transformadora do mundo, criadora de cultura.
- Só os seres humanos trabalham, isto é, criam coisas que não estão previstas na natureza, usando todas as suas capacidades. Os animais não trabalham. Todas as transformações que eles fazem na natureza já estão previstas. Eles agem por instinto.
- O trabalho tem uma dimensão social. A forma como se organiza o trabalho dá uma configuração diferente às diversas sociedades.
- O trabalho se transforma na História. Os seres humanos foram modificando e aperfeiçoando suas formas de trabalhar.
- O trabalho deve contribuir para que o ser humano seja cada vez mais livre.
Quando há uma exploração do trabalho, os trabalhadores não têm possibilidade de ter acesso aos bens que produzem, a uma vida digna.
- As profissões são formas diferenciadas de trabalho. Em cada papel profissional, cruzam-se jeitos de saber e de fazer algo. Cada profissão é valorizada de uma determinada maneira nas diversas sociedades.
- A profissão de professor(a), indica uma forma específica de trabalho diferente de outras. O(a) professor(a) tem a tarefa de proporcionar às suas crianças o encontro com a cultura e com o conhecimento que se constrói em sua sociedade e no mundo, para que essas crianças possam se formar cidadãos, isto é, pessoas criativas, que efetivamente participam da sociedade.

Orientações para a prática pedagógica

Caro(a) professor(a):

Esperamos que aquilo que você estudou nesta área temática possa ajudá-lo(a) a refletir sobre seu trabalho de professor(a) e sobre o significado dele para você e para suas crianças. Algumas atividades servirão para que você compartilhe com elas o que aprendeu.

O objetivo é que elas também compreendam o valor do trabalho como ação criadora e pensem sobre os vários tipos de trabalho que temos na sociedade, descobrindo que quanto mais livre é o trabalho, mais ele pode ser criativo e transformador.

Na certa, ao iniciar uma das suas próximas aulas, quando você afirmar "Hoje vamos trabalhar", poderá aproveitar para pensar com as crianças no trabalho que vocês fazem juntos. E mostrar a elas como esse tipo de trabalho - o trabalho delas na instituição de educação infantil - é diferente do trabalho das crianças na lavoura ou na indústria, em que elas são exploradas como mão-de-obra.

Outra atividade que você pode propor é que elas observem o trabalho das pessoas em volta deles - os pais, os funcionários da instituição de educação infantil, as pessoas da cidade. Elas poderão classificar os tipos de trabalho e de salários e fazer comparações, aprendendo que todo trabalho é digno, mas que se dá valor diferente aos vários trabalhos na sociedade.

ATIVIDADES SUGERIDAS PARA A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Entrevistando os diferentes funcionários da instituição de educação infantil

- O(a) professor(a) compartilha com os crianças a idéia de organizar uma série de entrevistas aos funcionários da instituição de educação infantil.
- Em situação de rodas de conversa o(a) professor(a) propõe escrever uma lista em um cartaz solicitando que as próprias crianças digam quem são os funcionários/ trabalhadores da instituição de educação infantil e que "nome" tem a função que cada um exerce.
- A partir do cartaz elaborado na proposta anterior, o(a) professor(a) organiza uma tabela que consta do nome do funcionário em uma coluna e o nome da função que ele exerce em outra coluna. A partir desta nova organização do cartaz elaborado

pelas crianças, o(a) professor(a) traz a tabela para uma nova roda de conversa e passa a dialogar com os alunos sobre a função que cada trabalho implica. Sempre tomando notas, o(a) professor(a) media a conversa com as crianças registrando todas as suas hipóteses e conhecimentos prévios a respeito das atribuições dos funcionários.

A partir do levantamento anteriormente feito com as crianças sobre “quem faz o quê” em nossa instituição de educação infantil, o(a) professor(a) passa a elaborar com as crianças uma seqüência de perguntas para compor uma breve entrevista com os funcionários em seus locais de trabalho. Estas perguntas devem ser feitas para completar, revisar ou confirmar as informações que as crianças já levantaram. Portanto, o(a) professor(a) deve mediar a construção das perguntas para a pesquisa de modo a lembrar as crianças sobre o que já foi possivelmente respondido por elas mesmas na conversa anterior. Para isso, é importante que o(a) professor(a) tenha as anotações da roda de conversas anteriores, de modo a ilustrar informações já levantadas pelas crianças, atuando como "memória" do grupo, evento que foi possibilitado porque o(a) professor(a) fez uso da escrita justamente com esta função em sua atuação profissional!

- É importante lembrar que a elaboração das perguntas da entrevista, ditadas ao(a) professor(a) pelas crianças, é a etapa mais importante desta atividade, porque neste momento as crianças podem "pensar sobre como fazer perguntas" e, ainda, elaborar, em situação coletiva, reflexões acerca da linguagem escrita sobre "qual é a melhor forma de se perguntar para se obter com mais eficácia a informação desejada".
- Assim que a série de perguntas for elaborada para os diferentes funcionários a serem entrevistados, o(a) professor(a) pode organizar uma agenda para que as entrevistas ocorram, incluindo esta atividade, em sua rotina de trabalho com os outros conteúdos de sua sala de atividades.
- É importante que o(a) professor(a) possa agendar com a coordenação ou direção da instituição de educação infantil as sessões de encontros com os funcionários, de modo a não atrapalhar a rotina de todos.

Visita a um ambiente de trabalho no entorno escolar

Uma variação da atividade anterior pode ser realizada com algum ambiente de trabalho da comunidade do entorno da instituição de educação infantil: uma padaria, um pequeno mercado, um farmácia, uma casa de costureira, uma fábrica, uma lavoura.

- Se o(a) professor(a) optar por realizar uma visita externa à instituição de educação infantil, todas as etapas da Atividade 1 devem ser consideradas quanto à preparação prévia para a elaboração de um roteiro de perguntas para serem feitas no local escolhido.
- Caso a visita a um local externo seja organizada, é importante solicitar a autorização da coordenação e direção da instituição de educação infantil e da comunidade de pais, bem como solicitar ao responsável pelo local visitado um bom dia para receber as crianças e identificar um trabalhador do local, que possa receber a turma de alunos.

O jogo simbólico como representação das funções sociais

O jogo simbólico é uma proposta essencial nas salas de atividades da instituição de educação infantil, tal como já foi citado no estudo de temas específicos na área *Identidade, Sociedade e Cultura* da Unidade 3:

"O jogo simbólico é uma característica da faixa etária em que encontram as crianças no período em que freqüentam a instituição de educação infantil. É o conhecido jogo de faz-de-conta, em que as crianças podem atuar em diferentes papéis, imitando o universo dos adultos, vivenciar conflitos éticos e morais através da brincadeira e compreender regras e deveres através de simulações do real. É uma prática que deve ser amplamente explorada nas salas de atividades da instituição de educação infantil."

Neste trecho, retirado da sugestão de atividades da Unidade 3, quando nos referimos ao jogo simbólico como espaço para que as crianças possam "imitar o universo dos adultos", fica explícito o fato de que um dos enredos das brincadeiras de faz-de-conta está focado em compreender o fazer dos mais velhos através da imitação, sendo um dos temas desta justamente o "trabalho" dos pais ou responsáveis e demais funções sociais que são captadas pelas crianças, desde muito pequenas, através do convívio direto (por exemplo, através do contato com a vizinhança) ou indireto (por exemplo, através da televisão) com a vida em sociedade.

Deste modo, ao "fazer de conta" que é uma secretária, por exemplo, uma criança está buscando compreender como se dá aquela função, e, por consequência, construindo uma compreensão sobre como se organiza a vida adulta, com suas tarefas, papéis e valores. Brincando de imitar as funções sociais, a criança reinterpreta falas, atitudes e comportamentos que observa à sua volta e repete, para experimentar como é, para compreender por que se dá desta forma e para se sentir integrada ao entorno social ao qual pertence. Ou seja: o jogo simbólico cria um lugar para que as crianças explicitem como estão incorporando todas estas informações, mas não é papel da instituição de

educação infantil interpretar as significações que as crianças atribuem ao longo deste processo. Este tipo de mediação que está entre a vivência e o sentido atribuído à mesma é destinado à psicoterapia, e não à escola.

Nas salas de atividades das instituições de educação infantil o(a) professor(a) pode proporcionar espaço para que estas vivências ocorram, inclusive e, sobretudo, colaborando para organizar a brincadeira simbólica através do oferecimento de materiais que a validem e a estimulem. Porém, a discussão, por exemplo, sobre as causas das diferenças e injustiças sociais dadas explicitamente em nossa sociedade brasileira, hoje, não pode ser incorporada ao conjunto de aprendizagens que a instituição de educação infantil propõe, uma vez que a capacidade cognitiva das crianças nesta faixa etária não condiz com as demandas necessárias para refletir criticamente sobre tais processos, que, inclusive, se apresentam de forma bastante sofisticada.

GLOSSÁRIO

Arqueólogo: especialista em arqueologia (estudo de antigüidades, especialmente do período pré-histórico).

Paleontólogo: especialista em Paleontologia, ciência que estuda os animais e vegetais fósseis, isto é, que viveram muito tempo antes e que se conservaram (petrificados, por exemplo) sem perder suas características principais.

Rudimentar: primitivo, elementar.

Vestígio: sinal, rastro.

SUGESTÕES PARA LEITURA

ALBORNOZ, S. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Nesse livro, a autora faz uma análise crítica dos diversos modos de conceber e organizar o trabalho ao longo da História e discute a possibilidade de se construir uma sociedade em que se trabalhe com prazer e não com submissão.

ARANHA, M. L., MARTINS, M. H. *Filosofando* - Introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1988.

No Capítulo 6 desse livro, que já indicamos em outras unidades, as autoras discutem de forma clara algumas questões relacionadas àquelas que estudamos aqui.