

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

*Eloiza Elena da Silva Martinucci*¹

 <https://orcid.org/0000-0003-3914-0230>

*Vanessa Freitag de Araújo*²

 <https://orcid.org/0000-0003-2003-9896>

*Maria Rita Chaves Ayala Brenha*³

 <https://orcid.org/0000-0002-5754-1508>

*Denise Miyabe*⁴

 <https://orcid.org/0000-0002-8423-7608>

Resumo: Trata-se de uma análise sobre a Formação Contínua de Professores na Educação Infantil considerando os aspectos históricos da política educacional para essa formação de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Objetiva-se a comprovação da hipótese de que estudos e ações empreendidos de forma contínua podem se configurar como estratégia de desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos por intermédio de uma investigação qualitativa, de caráter bibliográfico e documental na legislação nacional, em livros e em artigos científicos. Almeja-se, portanto, compreender historicamente a Formação Contínua de Professores em Educação Infantil e sua função estratégica para o desenvolvimento de professores e crianças. O fundamento teórico metodológico que conduziu este estudo foi o materialismo histórico e dialético, especificamente as elaborações de Marx (2017), Antunes (2013, 2015), Antunes e Mészáros (2006) e Chaves (2011, 2019). Destaca-se que a investigação sobre formação docente é uma das ações realizadas pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e que esta pesquisa é um desdobramento dos trabalhos desenvolvidos vinculados a esse grupo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Política Educacional; Constituição Federal; Formação de Professores.



¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1997). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2001). Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2020). E-mail: esmartinucci@uem.br.

² Graduada em Pedagogia e Filosofia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2007, 2016). Mestra em Educação e Filosofia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2021). Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2018). E-mail: vfraujo2@uem.br.

³ Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2021). Mestra em História, Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2023). E-mail: mariarita.chavesayala@gmail.com.

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2006). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2015). E-mail: demiyabe@yahoo.com.br

EDUCATION IN THE 1988 BRAZILIAN CONSTITUTION: A SCENARIO FOR THE TRAINING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

Abstract: This is an analysis of the Continuous Training of Teachers in Early Childhood Education considering the historical aspects of the educational policy for this training in accordance with the Constitution of the Federative Republic of Brazil, promulgated in 1988. The objective is to prove the hypothesis that studies and actions undertaken continuously can be configured as a strategy for developing pedagogical work through qualitative investigation, of a bibliographic and documentary nature in national legislation, in books and scientific articles. The aim, therefore, is to historically understand the Continuous Training of Teachers in Early Childhood Education and its strategic function for the development of teachers and children. The theoretical methodological foundation that led this study was historical and dialectical materialism, specifically the elaborations of Marx (2017), Antunes (2013, 2015), Antunes e Mészáros (2006) e Chaves (2011, 2019). It is noteworthy that research into teacher training is one of the actions carried out by the Research and Studies Group on Inclusive Early Childhood Education (GEEII), at the State University of Maringá (UEM), and that this research is an unfolding of the work developed linked to this group.

Keywords: Child Education; Educational Politics; Federal Constitution; Teacher Training.

LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN BRASILEÑA DE 1988: UN ESCENARIO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen: Se trata de un análisis de la Formación Continua de Profesores de Educación Infantil considerando los aspectos históricos de la política educativa para esta formación de acuerdo con la Constitución de la República Federativa del Brasil, promulgada en 1988. El objetivo es comprobar la hipótesis que estudia y las acciones emprendidas de manera continua pueden configurarse como una estrategia para desarrollar el trabajo pedagógico a través de la investigación cualitativa, de carácter bibliográfico y documental en la legislación nacional, en libros y artículos científicos. Se pretende, por tanto, comprender históricamente la Formación Continua del Profesorado de Educación Infantil y su función estratégica para el desarrollo de los docentes y de los niños. El fundamento teórico metodológico que guió este estudio fue el materialismo histórico y dialéctico, específicamente las elaboraciones de Marx (2017), Antunes (2013, 2015), Antunes e Mészáros (2006) e Chaves (2011, 2019). Se destaca que la investigación sobre la formación docente es una de las acciones realizadas por el Grupo de Investigaciones y Estudios sobre Educación Inclusiva de la Primera Infancia (GEEII), de la Universidad Estadual de Maringá (UEM), y que esta investigación es un desarrollo del trabajo desarrollado vinculado a este grupo.

Palabras clave: Educación Infantil; Política Educativa; Constitución Federal; Formación de Profesores.

Introdução

Analisamos, neste trabalho, as disposições referentes à educação e a relevância atribuída à Formação de Professores na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, considerando as mudanças na economia e na organização do trabalho. Investigamos também as condições que gestaram a concepção de valorização da educação ao longo da vida como

pressuposto de empregabilidade e seu vínculo com as propostas de Formação Contínua de Professores nas Instituições Escolares.

Entendemos que a afirmação de Arendt (1972) traduz uma crítica ao sistema capitalista e ao fato de que nem sempre aprender, em um modelo educativo que corresponde à manutenção das condições postas, pode ser compreendido como possibilidade para ser educado ou educar-se, condição para humanizar o homem, apreendendo-se como ser histórico. Essa concepção marxista é oposta à Jacques Delors (2003), que enfatiza as virtudes da educação ao longo da vida, como possibilidade de reduzir os conflitos, por conseguinte a pobreza, com a colaboração da educação.

O discurso sobre os pressupostos da educação ao longo da vida é, nessa perspectiva, apresentado como uma saída para a crise, e não como consequência. O fortalecimento desse discurso ocorreu no Brasil com maior abrangência após a publicação do Relatório Delors, intitulado Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, publicado originalmente em 1996.

A Unesco foi fundada em 16 de novembro de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, sob a alegação de que seu objetivo é desenvolver ações para garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações. Uma das ações é acompanhar o desenvolvimento mundial, auxiliando os Estados-Membros a encontrarem solução para os problemas e desafios que se impõe às diferentes nações. Destacamos que à época de escritura desta tese, esse órgão era composto por 193 países. O conceito de educação ao longo da vida contempla a definição de quatro pilares para a educação: aprender a conhecer; a fazer; a viver juntos e aprender a ser, documento de referência educacional em âmbito mundial. Embora utilizado em diferentes documentos e políticas educacionais no Brasil e no mundo, o discurso sobre os pressupostos da educação ao longo da vida, na atualidade, nos remete contraditoriamente ao excerto de Arendt (1972), sobre a possibilidade de não se desenvolver de fato, ainda que se viva em constante aprendizagem, podendo “jamais se educar”.

Na atualidade, esse conceito se impõe como pressuposto pedagógico (ser individualmente responsável pelo processo de formação), resposta à aparente defesa da empregabilidade, pelo mercado de trabalho instável, atribuindo a cada pessoa a responsabilidade por se educar e se adaptar ao chamado mundo do trabalho. Questionamos: tal pressuposto pedagógico tem

influenciado, ou melhor, guarda relação com a concepção e as ações afetas à Formação Contínua de Professores em Educação Infantil?

Moraes (2003, p. 157) assinala que, continuamente, as ofertas de Formação de Professores que têm se realizado são iniciativas comumente caracterizadas pelo “recuo da teoria”, pela fragmentação e desvalorização dos fundamentos, embasadas em conhecimentos superficiais, centrados no cotidiano. Trata-se de um discurso que defende a educação fundamentada não mais no conhecimento propriamente dito, mas no desenvolvimento de competências.

Segundo Duarte (2011, p. 36), “[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”. Para Chaves (2019) há que se opor a essa lógica, e atuar em uma perspectiva de ampliar e construir sentidos de vida, não relegando à educação e à aprendizagem ao longo da vida, uma saída para os males da educação contemporânea, em uma busca por novidades, sem o necessário conhecimento sistemático.

A pesquisadora em Educação Infantil Chaves (2019, p. 2), afirma ainda que “[...] defender a Formação Contínua como possibilidade de desenvolvimento para professores e crianças se firma como necessidade por entendermos ser uma questão essencial para que as escolas não sejam espaço de educação para subserviência”. Dessa maneira, concebemos que a Formação Contínua de Professores em Educação Infantil, assim como nas outras etapas educacionais, é uma oportunidade efetiva de aprimorar a atuação profissional e fortalecer a ação docente.

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

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

Educação e formação de professores na Constituição de 1988

O conceito de educação ao longo da vida é um dos nortes da Constituição de 1988. Em 05 de outubro de 1988, a sociedade brasileira recebeu a Carta Magna, a qual assegurava a liberdade de pensamento e instalava, juridicamente, uma cidadania participativa no país,

considerando os instrumentos e as diversas formas de participação disponibilizadas à sociedade para acompanhar, fiscalizar e controlar os atos estatais (Brasil, 1988).

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

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

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

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

É válido destacar que a Constituição Cidadã determinava, no Art. 208, que o dever do Estado com a educação se efetivaria mediante a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, mas o acesso a todas as crianças à este atendimento somente se confirmou em 2009, por intermédio da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 (Brasil, 2009), que previa a universalização do atendimento também na educação infantil e no ensino médio, ao ampliar a obrigatoriedade aos alunos entre quatro e 17 anos.

A Educação Infantil, originalmente definida em 1988, no inciso IV, como “atendimento” em creche e pré-escola às crianças de zero (sic) a seis anos de idade” em 2006 agregou o termo “Educação Infantil” em redação dada pela EC nº 53, de 2006 alcançando um caráter de Ensino, de fato, ficando assim estabelecido: “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 2006). É crucial que seja tratado como ensino desde as

primeiras experiências escolares, porque na política educacional brasileira a educação é associada ao pleno desenvolvimento humano.

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

O contexto em que a Constituição de 1988 e as Diretrizes Educacionais foram elaboradas nos remete a ações do capital que necessariamente busca manter a lucratividade. A base material da reestruturação do capitalismo se situa nos planos da produtividade, do desenvolvimento tecnológico e da organização industrial, mas seus efeitos superam os limites industriais e redefinem progressivamente a estrutura econômica, a organização do trabalho, o consumo, a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, a precarização do trabalho, a formação do trabalhador, o desemprego estrutural e a educação.

Ao modificar a educação e as relações de produção e consumo voltadas à especificidade da infância como consumidora de bens, entre os quais o próprio ensino, este é compreendido como possibilidade de exploração pelo capital. E nessa lógica, o indivíduo (o professor) cada vez mais é responsabilizado pelo seu processo de formação. Nesse cenário de anunciados direitos constitucionais, reafirmamos a necessidade de formação em serviço para atuação em Educação Infantil, com vistas ao desenvolvimento de professores e crianças.

A formação contínua na sociedade de classes: desenvolvimento ou manutenção?

Arendt (2008) salienta que a história compreende muitos períodos de tempos sombrios, em que a crise do capitalismo se evidenciava e os países viviam sob a égide de governos totalitários. Atualmente, vivemos em um contexto no qual o âmbito público torna-se dúbio e uma parcela significativa da população está aprisionada à desesperança de tal modo que não mais aspira à evolução social e econômica, a partir do acesso à educação. A maneira como se apresenta o trabalho produtivo no neoliberalismo contorna a política nos mesmos moldes, e com isso há o mínimo de consideração pela vida e pela liberdade pessoal.

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

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

As mudanças na economia e na organização das forças produtivas são condições produzidas historicamente e repercutem sobre todos os setores e âmbitos da sociedade, impactando as políticas educacionais. E por se tratar do perfil do trabalhador que se modifica, determinam novas perspectivas de formação assimiladas pela profissão docente. Podemos compreender esse pressuposto pelas condições objetivas nas quais essas relações se constroem, pois:

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

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

Ao transformar a natureza externa, os indivíduos têm também alterada a própria natureza humana. E esse processo de transformação recíproca converte o trabalho social em um elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana. Entretanto, embora possamos considerar o trabalho como fundamental à vida humana e uma premissa do processo de humanização, por outro lado a sociedade capitalista o transformou em trabalho assalariado, alienado e fetichizado, e:

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

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

A formação de professores para o trabalho de educar contempla a dimensão heterônoma simultaneamente como uma imposição social e como um aspecto da natureza humana, pois a ação docente pressupõe que o aluno, criança ou adulto, se encontra em uma condição ainda não desenvolvida e passível de ser transformada por intermédio de sua ação.

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

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

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

As mudanças na organização do trabalho e nos limites entre países, intensificadas pela globalização da economia, ocorrida nas décadas finais do século XX, se converteram em um fenômeno que modificou a aparência do capitalismo, especialmente a partir dos anos 1980, década em que foi gestada a Constituição Cidadã que, em seu conteúdo, garante o direito prioritário à Educação, todavia, as condições objetivas se apresentam pela dificuldade ou impossibilidade em romper com a lógica de acumulação capitalista. Nesse sentido, Volsi (2016, p. 22) enuncia que:

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

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

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

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

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

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

O que a reestruturação das atividades produtivas promoveu foi um processo de acumulação de funções, em que os trabalhadores, munidos de tecnologia, realizam várias tarefas, antes desenvolvidas por um número maior de empregados (Antunes, 2015). A reorganização da produção, nessa perspectiva, tende a favorecer os empregadores, reduzindo os custos da produção, com perceptível ampliação do seu poder no local de trabalho e no próprio mercado de trabalho em detrimento da autonomia e poder decisório dos trabalhadores. Essa discussão se apresentou no Brasil antes da difusão do conceito de educação ao longo da vida (Delors, 1996).

A adequação dos modelos de formação de trabalhadores em atenção a essas mudanças se caracterizava como um preceito de educação permanente, em que o indivíduo investe continuamente no objetivo de agregar valor à sua força de trabalho, para a manutenção da empregabilidade. Furter (1978), desenvolveu um referencial inicial para a questão da educação permanente, problematizada na relação entre o planejamento, interpretada como uma tendência para o futuro que se intensificou após o Relatório Delors e foi referência para as políticas educacionais no Brasil desde a LDB 9.394/1996. Em consonância com Furter (1978), a educação permanente se apresentava como possibilidade de democratização às sociedades pós-industrialização. O autor a assinala como resposta, diante da necessidade:

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

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

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

convencer alunos e professores de que todos, indistintamente, se tornarão potencialmente empregáveis, pressuposto distante da dinâmica do capitalismo. A expressão “educação ao longo da vida” impacta a qualificação profissional como consequência da reestruturação das atividades produtivas sobre a força de trabalho e não como superação da contradição entre capital e trabalho, como luta de contrários.

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

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

As competências tornam-se essenciais tanto para um gerente quanto para um empacotador de supermercado, para o pedreiro e o engenheiro responsável pela obra. Na concepção de Draibe (2002, p. 5), os anos 1980 a 2000 no Brasil podem ser caracterizados pela instabilidade econômica e política:

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

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

O texto constitucional de 1988 integrava propostas de democratização e de atenção às políticas públicas e sociais, educacionais e de formação, com controle da eficácia e efetividade, mas as condições para a sua aplicabilidade esbarravam, corroborado por Antunes (2015), na

instabilidade e insegurança nas décadas finais do século XX no país, período em que foi promulgada e iniciada a ordenação econômica e política.

A terceirização, que no final dos anos de 1980 se intensificou no mundo, na contemporaneidade tornou-se praticamente uma regra nas contratações em empresas privadas ou estatais. Nas últimas décadas, essa condição insere o trabalho educativo em um contexto de formar na era do desemprego e do subemprego (Sennett, 2006). Nesse cenário, consideramos fundamental que se intensifique a defesa da Formação Contínua para Professores em Educação Infantil, para que nos primeiros anos de escolaridade o conhecimento se firme como estratégia de desenvolvimento para professores e crianças, em uma perspectiva de resistência diante das condições de precarização postas.

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

A formação do professor exige o desenvolvimento profissional em toda a carreira em razão da especificidade de seu trabalho. A compreensão dessa condição deve ser desenvolvida ainda na formação inicial. Esse aspecto faz parte do conteúdo a ser ensinado a partir das mudanças que ocorrem na educação, de acordo com o contexto econômico e o ordenamento político educacional, assumindo sua função de protagonista no processo de formação, numa constante investigação e aprimoramento, que significa procurar conhecer, compreender, identificar soluções para os problemas com os quais rotineiramente deparamos.

Trata-se de uma capacidade de valor essencial a todos os cidadãos, que portando interpõe-se ao trabalho da escola, dos professores e dos alunos. Para que a Formação Contínua se concretize, é preciso uma organização alicerçada em condições, jurídicas e materiais.

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

Pontuamos que é um sinal a ser observado, pois a instabilidade do trabalho do professor parece constituir-se parte inseparável de sua práxis, assim como em outras profissões, e

influenciar as futuras gerações, pois vivenciam o medo diante do incerto, de não poder planejar sua carreira ao longo da vida, como fora possível no passado.

Nessa vertente, o aleatório não se apresenta como problema no discurso educacional, mas emerge como pressuposto de empregabilidade e sobrevivência na instabilidade do mundo do trabalho. Esse sentimento pode ser compreendido pela relação intrínseca entre educação e formação para o trabalho que se apresenta nas Constituições brasileiras e Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

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

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

A defesa de formação firma-se, portanto, como mais uma das estratégias de manutenção da ordem nesse cenário, apresentando-se de uma maneira perversa ao atribuir ao trabalhador a responsabilidade pelo seu êxito ou fracasso profissional. Frases conhecidas no meio educacional, tais como “você precisa se atualizar”, expressam-se corriqueiramente nos chamados tempos de desesperança. Estão presentes no cotidiano de milhares de trabalhadores, muitas vezes jovens estudantes, que por viverem “tempos sombrios” precisarão de exemplos, e referências para que se formem expectativas, e porque não, assinalar a esperança em relação à vida e ao futuro.

As reformas educacionais da década de 1990 são expressões das transformações na organização do trabalho, em uma adaptação do contexto do ensino e da aprendizagem às mudanças na estrutura econômica. A mudança na formação e na gestão da educação é elemento preponderante à reorganização do capital, com o objetivo de reduzir os gastos e a aparente evolução da formação do trabalhador.

Na década de 1990, especialmente, as reformas educativas foram recomendadas pelos organismos internacionais para países pobres, constituindo uma tendência universal, desejável

e necessária como política neoliberal, em priorizar os anos de estudos referentes ao Ensino Fundamental. Essas reformas visavam a promover o acesso, a eficiência, a equidade e a qualidade da educação em longo prazo. Essa opção evidenciou uma adequação, para além do discurso de êxito sobre a eficiência do Ensino Fundamental como etapa essencial a receber os investimentos, na aplicação do critério da racionalidade financeira para reduzir os custos da educação com a prioridade de uma etapa educacional em detrimento das outras.

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

Considerações finais

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

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

No sistema educativo, prevalecem a fragmentação e a desarticulação entre os diferentes níveis de ensino, além da incompreensão sobre a importância de se entender a mudança, ou a reforma educativa sistematicamente, integrando a todos os níveis de ensino, e não incidente sobre fatores isolados, como o administrativo, o aspecto legal, o texto, o currículo prescrito e/ou capacitação docente. Nesse contexto, a Educação Básica no Brasil é considerada prioritária nos

anos posteriores à primeira etapa da Educação Infantil, ou seja, fundamental. A ênfase a esta etapa, constitui uma resposta às exigências de adequação das condições gerais de produção impostas pelo atual processo de reestruturação capitalista. É justificada mediante a necessidade de propiciar, especialmente à população carente, um mínimo de conhecimentos para que possa integrar-se à sociedade atual.

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

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

Os desafios impostos pelo capital ao sistema produtivo, em si mesmo, define o fracasso de um projeto educacional que responsabiliza a educação pelos níveis de empregabilidade dos trabalhadores, o que não pode ser resolvido pela escola. Mais que condição para o trabalho, é preciso empregos, e a educação não tem, em si mesma, condições de modificar as condições postas; ao contrário, é utilizada para sua manutenção, na forma em que está organizada, significando que a falácia é o cerne da política.

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

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

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

A defesa do conhecimento, entretanto, é vinculada às experiências de Formação Contínua de Professores, e comumente, estas ações ocorrem, desvinculadas do conteúdo acumulado, que cede lugar a técnicas que pretendem instituir a aprendizagem ao longo da vida como alternativa ao conhecimento.

Nessa lógica, os professores precisam se atentar ao que está oculto nas entrelinhas desta narrativa, e não assimilar essas proposições sem uma análise crítica. Os docentes são convocados a defenderem e a desejarem a Formação Contínua, mas como estratégia de desenvolvimento continuado para educadores e estudantes e não amparada em modismos e palestras motivacionais (Chaves, 2011), que não modificam a prática pedagógica.

Referências

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho. *Revista Jurídica UniSEB*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 3, p. 93-103, 2013.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

ANTUNES, Ricardo; MÉSZÁROS, István. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. *La crise de l'éducation: extrait de la crise de la culture*. Paris: Galimard, 1972.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Emenda constitucional n. 59/2009. Acrescenta § 3.º ao art. 76 do ato das disposições constitucionais transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 [...]. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=12/11/2009>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. *Lei n. 11.301, de 10 de maio de 2006*. Altera o art. 67 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5.º do art. 40 e no § 8.º do art. 201 da constituição federal, definição de funções de magistério. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111301.htm. Acesso em: 22 jan. 2024.

CARELLI, Rodrigo de Lacerda. *Terceirização como intermediação de mão de obra*. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: https://www.adventista.edu.br/_imagens/asped/files/O%20professor%20na%20sociedade%20contemporanea,%20um%20trabalhador%20da%20contradic%C3%A3o.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

CHAVES, Marta. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, Marta (org.). *Práticas pedagógicas e literatura infantil*. Maringá: EDUEM, 2011. p. 97-105.

CHAVES, Marta. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. *Fractal*, Niterói, v. 32, p. 227-232, jul. 2019. DOI: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/41036

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1996.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo; Brasília, DF: Cortez; UNESCO, 2003.

DRAIBE, Sônia Miriam. Brasil 1980-2000: proteção e insegurança sociais em tempos difíceis. *Cadernos NEPP*, Campinas, v. 65, p. 1-10, 2002. Disponível em: <https://www.nepp.unicamp.br/biblioteca/periodicos/issue/view/26/CadPesqNepp65>. Acesso em: 22 jan. 2024.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. *Germinal*, Salvador, v. 3, n. 1, p. 128-138, 2011. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v3i1.9499>.

ENGUITA, Mariano F. Tecnologia e Sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 230-253.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FURTER, Pierre. O planejador e a educação permanente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 27, p. 75-99, dez. 1978. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1731>. Acesso em: 22 jan. 2024.

GENTILI, Pablo. El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago*, Barcelona, v. 29, p. 56-65, 1998.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORAES, Maria Célia M. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia M. (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VOLSI, Maria Eunice França. *Políticas de valorização de professores da educação básica pós-constituição federal de 1988*. 2016. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3634978. Acesso em: 22 jan. 2024.

Recebido em: 17 de fevereiro de 2024

Aceite em: 19 de maio de 2024