

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Polyana Aparecida Roberta da Silva

Infância e educação infantil

PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA
EDUCADORES EM EXERCÍCIO (2004–10)

Uberlândia, MG
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

POLYANA APARECIDA ROBERTA DA SILVA

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: PROGRAMA DE
FORMAÇÃO INICIAL PARA EDUCADORES EM EXERCÍCIO
(2004–10)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de Uberlândia,
como requisito parcial à obtenção do título de
Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: História e Historiografia da
Educação

Orientador: prof. dr. Humberto Guido.

Uberlândia, MG
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- S586i
2014 Silva, Polyana Aparecida Roberta da, 1976-
 Infância e educação infantil : programa de formação inicial para
educadores em exercício (2004-10) / Polyana Aparecida Roberta da
Silva. - 2014.
 202 f. : il.
- Orientador: Humberto Guido.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
 Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Educação - Infância - Teses. 3. Professores -
Formação - Teses. I. Guido, Humberto, 1963-. II. Universidade Federal
de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

POLYANA APARECIDA ROBERTA DA SILVA

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: PROGRAMA DE
FORMAÇÃO INICIAL PARA EDUCADORES EM EXERCÍCIO
(2004–10)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito parcial à obtenção do título de Doutora em
Educação.

Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Uberlândia, 01 de Agosto de 2014.

Banca examinadora

Prof. dr. Humberto Guido — orientador
Universidade Federal de Uberlândia

Prof. dr. Ari Raimann
Universidade Federal de Goiás

Prof. dr. Geraldo Gonçalves Lima
Instituto Federal do Triângulo Mineiro

Prof. dr. José Carlos Souza Araújo
Universidade Federal de Uberlândia

Prof. dr. Haroldo de Resende
Universidade Federal de Uberlândia

Dedico este trabalho a meus pais, Joaquim e Aparecida, pelo apoio e carinho por toda vida. A meu esposo e companheiro, Alex. A minha filha, Alexia, pelos momentos em que ficamos distantes, e ao meu orientador, Humberto Guido, meu grande mestre, pela demonstração cotidiana que é possível uma educação pública de qualidade.

Agradecimentos

Aprendi que se depende sempre. De tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar.

— GONZAGUINHA

Agradeço a Deus, meu escudo, sustentação de todo meu existir, paz de que necessitei para caminhar até aqui e por ter preparado tantas pessoas para me apoiar na caminhada.

Agradeço as amizades construídas na profissão e na pós-graduação em Educação: Cristiane, Kellen Cristina, Livia e Vanessa, que em todos os momentos estiveram ao meu lado! Agradeço os professores do programa: José Carlos Araújo, com quem convivi desde a graduação; Carlos Henrique, e a oportunidade de aprender os primeiros passos da pesquisa.

Agradeço o James e a Jeane, de quem pude desfrutar de conversas, orientações, carinho e amizade. Os colegas de mestrado e doutorado. Os amigos de trabalho do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, que uniram forças para que eu pudesse finalizar a pesquisa. Enfim, a todos que mesmo intrinsecamente contribuíram para execução deste trabalho.

Muita obrigada!

MEUS OITO ANOS

Oh! que saudades que tenho/ Da aurora da minha vida,/ Da minha infância querida/ Que os anos não trazem mais!/ Que amor, que sonhos, que flores,/ Naquelas tardes fagueiras/ À sombra das bananeiras, Debaixo dos laranjais!/ Como são belos os dias/ Do despontar da existência!/ — Respira a alma inocência/ Como perfumes a flor;/ O mar é — lago sereno,/ O céu — um manto azulado,/ O mundo — um sonho dourado,/ A vida — um hino d'amor!/ Que aurora, que sol, que vida,/ Que noites de melodia/ Naquela doce alegria,/ Naquele ingênuo folgar!/ O céu bordado d'estrelas,/ A terra de aromas cheia/ As ondas beijando a areia/ E a lua beijando o mar!/ Oh! dias da minha infância!/ Oh! meu céu de primavera!/ Que doce a vida não era/ Nessa risonha manhã!/ Em vez das mágoas de agora,/ Eu tinha nessas delícias/ De minha mãe as carícias/ E beijos de minha irmã!/ Livre filho das montanhas,/ Eu ia bem satisfeito,/ Da camisa aberta o peito,/ — Pés descalços, braços nus/ — Correndo pelas campinas/ A roda das cachoeiras,/ Atrás das asas ligeiras/ Das borboletas azuis!/ Naqueles tempos ditosos/ Ia colher as pitangas,/ Trepava a tirar as mangas,/ Brincava à beira do mar;/ Rezava às Ave-Marias,/ Achava o céu sempre lindo./ Adormecia sorrindo/ E despertava a cantar!

.....

Oh! que saudades que tenho/ Da aurora da minha vida,/ Da minha infância querida/ Que os anos não trazem mais!/ — Que amor, que sonhos, que flores,/ Naquelas tardes fagueiras/ À sombra das bananeiras/ Debaixo dos laranjais!

— CASIMIRO DE ABREU

Resumo

SILVA, Polyana Aparecida Roberta da. *Infância e educação infantil: programa de formação inicial para professores em exercício (2004–10)*. 2014. 154 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

Entre 2004 e 2010, os governos federal, estadual e municipal propuseram e desenvolveram o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil); isto é, um modelo de formação para professores leigos atuantes em instituições públicas de educação infantil. Este estudo buscou compreender tal programa como política de formação mediante uma análise de seus impactos na prática de tais educadores fundamentada numa investigação que esta tese materializa. A pesquisa buscou evidenciar os efeitos do programa como dispositivo que constitui os sujeitos para atuar na educação infantil; e se desdobrou na dimensão da análise documental à luz da abordagem qualitativa. Para isso, houve sistematização de dados e documentos do programa para análise interpretativa e apreensão das diretrizes operacionais de viabilização e materialização das políticas na formação do Proinfantil. Alcançar tal proposta exigiu refletir sobre os caminhos percorridos, elucidar a base teórica da discussão, a trajetória da formação docente para os anos iniciais de escolarização, a educação infantil na perspectiva das especificidades e peculiaridades da criança e a caracterização do programa em geral e, em particular, no estado de Minas. Se os resultados permitem afirmar que o Proinfantil cumpriu seu papel de abrir possibilidades de interpretar a realidade dos professores em exercício naquele momento; sua análise permitiu verificar as concepções teóricas que sustentam esse modelo educacional e a concepção de infância, criança e educação infantil, assim como a estrutura do programa quanto a materiais didáticos instrucionais, matriz curricular, proposta avaliativa, fichas de acompanhamento, relatórios avaliativos produzidos pelo Ministério da Educação e outros órgãos avaliadores, enfim, os documentos mais importantes do processo de implantação e consolidação do programa. Mas ressaltamos que o Proinfantil não pode ser entendido como curso de formação acadêmica, dadas sua brevidade, descontinuidade e as rupturas no processo de construção de conhecimento: características da política neoliberal vigente, permeada por contradições e desigualdades em sua condição de meio para manter a hegemonia do capital internacional.

Palavras-chave: Educação. Infância. Formação docente.

Abstract

SILVA, Polyana Aparecida Roberta da. *Childhood and Children Education: a Program in Teacher Training for working educators (2004–10)*. 2014. 154 pp. Thesis (Doctorate in Education) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

From 2004 to 2010, Brazilian government, in its federal, state and municipal levels, proposed and developed a teaching education program aimed at educators working with children aged 0 to 5. As model of teaching training, Proinfantil program focused on lay teachers who were working public schools. This study aimed to build a historical understanding of such program as an educational public policy for teachers' training. It does so by analyzing Proinfantil's impact on teachers' classroom practice in a research this thesis presents. The research sought to show the effects of such program as a device to constitute them as individuals prepared to teach children. Carried out as a qualitative documental research, this study relied on sources as statistic data, textbooks, legal documents and general documents related to Proinfantil. In an interpretive analysis, we searched to identify guidelines behind the materialization of this program education policy. Doing so required not only to make its theoretical foundations clear but also to think reflexively on the ways it took; besides discussing teacher education background for the early years of schooling, children education as something tailored to childhood characteristics and singularities, program's characterization both nationally and in Minas Gerais state. Results allow asserting that Proinfantil fulfilled its role of opening possibilities of interpreting the reality of teachers who were working at the time. It made possible to verify the theoretical conceptions underlying such teacher training and the conceptions of childhood, child and children education as well as Proinfantil structure as to instructional and didactic materials, curricular guidelines, assessment proposition, accompaniment forms, evaluative reports from Ministry of Education and other organisms of evaluation, finally, important documents related to the process of implanting and consolidating the program. We highlight, however, that Proinfantil should not be seen as an academic training. Its brevity, discontinuity and ruptures in the process of building knowledge link it strongly to the neoliberal political tendency, in which contradictions and inequalities state its condition of means to make international capital keep its hegemony.

Palavras-chave: Educação. Infância. Formação Docente.

Listas de figuras

FIGURA 1 – Diagrama ilustrativo da estrutura organizacional e dos agentes envolvidos no Proinfantil.	62
FIGURA 2 – Quadro da matriz curricular — volume 1: base nacional do ensino médio.	70
FIGURA 3 – Quadro da matriz curricular — volume 2: formação pedagógica.	71
FIGURA 4 – Estrutura operacional do Proinfantil.	90
FIGURA 5 – Cursistas do Proinfantil ganham destaque em notícia de jornal.	97
FIGURA 6 – Notícia de jornal enfoca o Proinfantil.	97
FIGURA 7 – Notícia de jornal destaca o tempo de realização do Proinfantil	98
FIGURA 8 – Notícia de jornal divulgando visita de equipe da UFMG às atividades do Proinfantil	99
FIGURA 9 – Notícia divulga visita de equipe da UFMG às atividades do Proinfantil.	99
FIGURA 10 – Notícia de jornal enfoca mobilização em prol da educação infantil	100

Listas de quadros

QUADRO 1 – Distribuição das horas semanais das atividades estruturantes do módulo I e IV do Proinfantil.	69
QUADRO 2 – Distribuição das horas semanais das atividades estruturantes do módulo II e III do Proinfantil.	69
QUADRO 3 – Livros do Proinfantil sobre fundamentos educacionais: conteúdos e distribuição.	83
QUADRO 4 – Livros do Proinfantil sobre organização do trabalho pedagógico: conteúdos e distribuição.	85

Listas de gráficos

GRÁFICO 1 – Abrangência do Proinfantil após a implantação do grupo piloto.	89
GRÁFICO 2 – Quantitativo de professores tutores e cursistas de Minas Gerais.	94

Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
1 A PESQUISA HISTÓRICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
1.1 Neoliberalismo e educação.	19
1.2 Desenvolvimento da pesquisa.	29
1.2.1 A pesquisa histórica.	29
1.3 Construção histórica da educação infantil.	33
1.4 Trajetória histórica da formação docente para os anos iniciais de escolarização. ...	42
1.5 Professor para a educação infantil.	47
2 EDUCAÇÃO INFANTIL PARA INFÂNCIA.....	49
2.1 Educação infantil como nível de ensino.	49
3 O PROINFANTIL EM CONTEXTO.....	58
3.1 Ações de formação docente (em Minas Gerais).	58
3.1.1 Base legal.	60
3.2 Agentes envolvidos.	62
3.3 O problema de pesquisa.	63
3.4 Estrutura do Proinfantil.	67
3.5 Currículo do Proinfantil.	69
3.6 Processo avaliativo no Proinfantil.	70
4 FORMAÇÃO DOCENTE: PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA...	74
4.1 Material didático e proposta metodológica do Proinfantil.	77
4.1.1 Livros e cadernos de aprendizagem: alicerces para formação docente.	80
4.1.2 Área de fundamentos da educação.	81
5 IMPACTOS DO PROINFANTIL EM MINAS GERAIS.....	87
5.1 Proinfantil no contexto mineiro.	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXO 1 – Portaria 1 da Secretaria de Educação Básica.	108
ANEXO 2 – Resolução 39 do Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação.	116
ANEXO 3 – Normativa 1 do Conselho Nacional de Educação.	125
ANEXO 4 – Arquivos de controle e avaliação do Proinfantil.	126
ANEXO 5 – Requisitos para conseguir bolsa de estudo.	134

ANEXO 6 – Avaliação de caderno de aprendizagem.	136
ANEXO 7 – Fichas de acompanhamento mensal.	137
ANEXO 8 – Ficha de colaborador e de professor formador.	145
ANEXO 9 – Ficha de controle de prática pedagógica.	147
ANEXO 10 – Termo de comprometimento do bolsista.	148
ANEXO 11 – Ficha de desempenho de cursista.	149
ANEXO 12 – Ficha de registro de ocorrências.	150
ANEXO 13 – Relatório de observação.	151
ANEXO 14 – Critérios para organizar documentos.	152
ANEXO 15 – Ficha de prestação de conta da agência formadora.	154

Introdução

No âmbito da educação infantil, é perceptível a ampliação das pesquisas graças às perspectivas historiográficas abertas pela renovação das ciências humanas iniciada após a criação da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, em 1929 (BURKE, 1997, p. 11). Desde a criação da revista, a cargo dos historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch, a pesquisa social experimentou perspectivas advindas da historiografia, notadamente naquilo que se convencionou chamar de história social. Nesse contexto, o interesse pela educação infantil ganhou novo fôlego, sobretudo graças ao trabalho de Philippe Ariès (1981 [1973]), que inspirou gerações de pesquisadores. Desde então, várias descobertas significativas sobre a condição da criança — as necessidades e os desejos — faz-nos repensar na educação formal da pequena infância de forma distinta da educação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. E a especificidade do desenvolvimento infantil tem permeado o objeto de estudo de muitas pesquisas científicas, embora se possa perceber que boa parte desses trabalhos fica restrita ao campo das teorias do desenvolvimento; daí que resta uma lacuna quanto à elaboração de áreas como a análise de políticas públicas para formar professores da educação infantil com ênfase em seus discursos. O estudo descrito nesta tese se construiu na perspectiva de ajudar a suprir tal lacuna.

No Brasil, tais concepções sobre a infância vão ao encontro de outros condicionantes que constituem o contexto da educação infantil e nos leva a considerar que o cenário de

mudanças e reformas da educação — inclusive a infantil — objetiva adequar o país ao modelo neoliberal de Estado mínimo. O mercado aparece como o novo regulador social, modificando as organizações sociais que não só sustentam os serviços, mas também determinam, dentre outras questões, a política educacional no país. Assim, analisar as mudanças que as políticas de formação de professores propõem requer reconhecer, ao menos, o mecanismo de financiamento e as diretrizes que o envolve, pois deles decorrem as propostas e práticas educacionais.

No contexto das reformas educacionais implementadas a partir da década de 90, a formação de educadores se tornou o foco nodal, um tema determinante para os planos e as diretrizes das políticas educacionais. Esse fato deve-se à centralidade da educação básica como exigência e princípio das orientações dos organismos internacionais. A formação docente para professores da educação infantil passa por um momento conturbado com o desafio da educação de massa num país como o nosso: garantir quantidade com qualidade. Com a inclusão desse nível educacional no ensino básico, o que a eleva à condição de nível de ensino, é primordial refletir sobre as consequências que essa mudança trouxe para o perfil do profissional que atua nesse campo. Quando regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, a formação dos profissionais suscitou discussões. Afinal, os educadores infantis compõem um grupo da categoria professor cujo papel educacional e *locus* adequado à sua formação continuam indefinidos.

De acordo com Gatti Júnior (2008, p. 62), nos anos 90 a preocupação com a formação entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento; de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Têm-se, assim, uma contradição e um impasse: políticas públicas e ações políticas movimentam-se rumo a reformas curriculares e mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações. Ante o impasse, esse autor analisa documentos do Banco Mundial (BM) e constata não só que expressam a ideia de preparação do professor para formar as novas gerações da nova economia mundial, mas também que a escola e os docentes não estão preparados para isso.

Miguel e Vieira (2008, p. 128), em estudo sobre as decorrências da adoção, pelo Brasil, das políticas financiadas pelo BM, o banco

[...] direcionou o sistema educacional para as demandas do mercado de trabalho e instou os professores a realizarem sua formação continuada no próprio serviço, em cursos à distância ou com o emprego de módulos de ensino, geralmente às suas expensas. A disseminação da formação em serviço, a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação, atingiu diretamente o corpo docente em todas as suas categorias. Em nome das recentes políticas públicas de acesso à educação, as condições de trabalho do professor e sua prática foram alteradas, como também seu papel fragilizado, sem que houvesse uma contrapartida do Estado, em termos de melhoria de condições de trabalho e de remuneração condigna.

Podemos dizer que este tem sido o cerne da intervenção estatal na política educacional. Isso se mostra quando o país implementa sistematicamente modelos de reforma educacional adotados de países neoliberais, isto é, à parte da realidade social brasileira e seu contexto histórico. Com isso, suplantam-se as discussões constituintes e constituídas por quem se envolve com o processo de ação e reflexão sobre a prática pedagógica e o sistema educacional. Consideremos, numa retrospectiva histórica, a pesquisa de Fonseca (2000), que analisou os fundamentos políticos da proposta educacional que o BM fomenta em sua cooperação técnica e financeira com os países em desenvolvimento. Para a autora, o que sustenta a conjuntura do neoliberalismo, que chegou ao Brasil no fim da década de 80 — e cuja nocividade para a educação é incontestável — é a conjuntura de interesses nacionais e internacionais.

A tese dessa pesquisadora se traduz nestas palavras:

[...] existe uma incompatibilidade estrutural entre as relações do Banco Mundial com o setor educacional brasileiro [...] em termos financeiros, pode-se dizer que nenhum dos projetos apresentou uma boa *performance* até hoje [...] produz-se um discurso técnico, segundo o qual o Banco promove a eficiência e a eficácia da gerência dos negócios públicos e produz ainda um discurso financeiro: que repassa abundantes recursos para os setores sociais, inclusive para a educação, os quais são geralmente identificados pelo senso comum, como doações. Por outro lado o Banco induz a conclusão de que qualquer forma de fracasso no desenvolvimento dos projetos é de responsabilidade do país, devido a incompetência administrativa, à má utilização pública de recursos ou à ausência de uma política econômica consistente. (FONSECA, 2000, p. 65).

A tese de Fonseca (2000) contraria os discursos manifestos do poder estatal que se dizem inspirados nas diretrizes do banco para os países subdesenvolvidos. A autora atribui o fracasso dos projetos educacionais a uma incompatibilidade estrutural entre o modelo de financiamento comercial e as características do setor educacional. Enfatiza a influência do BM na definição e até na fixação de diretrizes educacionais para o nível educacional a ser financiado, assim como as regiões a ser beneficiadas. “[...] a educação não terá, assim, uma

finalidade em si mesma, sendo seus objetivos instrumentais para o desenvolvimento econômico.” (FONSECA, 2000, p. 67). Na formação docente, conforme os estudos de Scaff (2000, p. 131), as iniciativas dos organismos internacionais para solucionar os problemas são reduzidas; isto é, priorizam o treinamento e a formação em serviço, em vez da formação inicial, que prevê minimamente as necessidades (im)postas ao trabalho do professor.

Esse cenário não pode ser compreendido sem o entendimento das contingências históricas. Mais que da soma de questões e condições atuais, a política é produto histórico, social e cultural; e compreendê-la exige analisar as condições materiais da sociedade, ou seja, uma análise histórica dos fatores que produziram tais condições. O aprofundamento que a questão demanda recorrer ao subsídio da filosofia da educação, sobretudo aos apontamentos de Gramsci (1891–1937),¹ essenciais para fundamentar uma análise crítica das políticas públicas destinadas a alternativas organizacionais de reestruturação do sistema educacional público com a inserção da educação infantil neste.

Gramsci foi um dos pensadores do século XX que se mostrou capaz de avançar nos estudos de Marx. Ao desenvolver conceitos como hegemonia, trouxe contribuições-chave para elaborar o conhecimento sobre a disputa interna de poder na sociedade atual e como a educação atua nela.

Partindo da tese marxista de que a classe que é a força material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante, Gramsci acrescentou à filosofia marxista o conceito de *hegemonia*. A hegemonia expressa o *consentimento* das classes subalternas à dominação burguesa, apresentando-se como a outra face do poder: a do domínio das consciências e da reprodução da ideologia. (MORAES, 2005, p. 300).

Os trabalhos de Gramsci (1988; 1992) subsidiam uma reflexão sobre o papel do professor e da educação na sociedade porque aprofundam a análise do conceito de política e Estado, úteis para entender a função do docente como intelectual orgânico comprometido com a educação emancipatória; assim como o papel da educação e de seu potencial dialético de construir uma contra-hegemonia. Apresentam projetos em disputa e uma proposta do movimento de educadores para superar o projeto neoliberal, cuja concepção social e política se mostra historicamente constituída.

Com efeito, é no contexto dos conflitos históricos e das reformulações de políticas públicas para a educação infantil (sua legislação, seu financiamento, seus programas de formação etc.) que a atenção ao profissional desse nível educacional se configura. E é nesse

¹ Antonio Gramsci, pensador esquerdista e cofundador do Partido Comunista italiano, acreditava que o papel da escola era possibilitar o acesso à cultura das classes dominantes para que todos pudessem ser cidadãos plenos.

contexto que se constitui o objeto de estudo da pesquisa aqui descrita; a saber: o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil/Proinfantil (2004–10). A importância desse objeto se mostra na medida em que este estudo se propôs a analisar uma modalidade de formação continuada muito valorizada na última década — isto é, muito proposta — que inclui a educação a distância e sua implicação no aprendizado de docentes da educação infantil. Com isso, põe em relevo o momento histórico atual dessa educação: constituição da primeira etapa da educação básica com qualificação diferenciada daquela dedutível de outros contextos histórico-educacionais em que esse nível educacional foi discutido mais propriedade.

A tese apresenta uma análise crítica desse programa de formação de maneira a compreendê-lo no âmbito das políticas de formação de professores na modalidade educação a distância e explicitar o panorama geral em que se configura o Proinfantil e seus vínculos com as relações de produção capitalista no período atual. A fundamentação metodológica do estudo seguiu a perspectiva do materialismo histórico dialético.

O objetivo central da pesquisa foi compreender o Proinfantil como política de formação de professor na modalidade educação a distância mediante análise de seus reflexos na prática dos educadores infantis. Cumpri-lo exigiu uma opção metodológica que configurasse o estudo como pesquisa qualitativa numa dimensão de análise documental. Essa análise permite verificar as concepções teórico-metodológicas nas quais se sustenta o modelo educacional do Proinfantil e as concepções de criança, infância e educação infantil contidas nos materiais didáticos instrucionais, a matriz curricular, a proposta de avaliação, os relatórios avaliativos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e por outros órgãos avaliadores, análise de guias do programa, fichas de acompanhamento. Numa palavra, a análise abrange os documentos principais do processo de implantação e consolidação dessa proposta. A análise interpretativa buscou apreender tanto as diretrizes operacionais de viabilização e materialização de tais políticas na formação referida quanto os efeitos dessa política/programa como dispositivo constituidor de sujeitos, ou seja, formador de docentes atuantes na educação infantil.

Estruturamos a tese em duas partes. A primeira abrange os percursos da pesquisa, elucidando a matriz teórica, a opção metodológica, os desafios da pesquisa documental e as concepções de criança, infância e educação infantil que, historicamente, aparecem ora com mais incisão na legislação brasileira, ora com menos; e abrange a trajetória histórico-política da formação de professores para os anos iniciais de escolarização, isto é, enfatizando os profissionais da educação infantil. Esse momento da investigação ajudou a entender não só os

avanços e retrocessos da legislação educacional, mas também os caminhos percorridos pelos profissionais da primeira infância na luta por reconhecimento como docentes, pelos seus direitos, pela sua adequação ao plano de carreira — ainda uma arena de discussões intensas e tensas. Por fim, desvela-se uma proposta que considera as especificidades e peculiaridades infantis.

Com base nessas discussões e reflexões, apresentamos o objeto de pesquisa: o Proinfantil: sua base legal, as políticas públicas, os sujeitos envolvidos nesse programa de formação, as instituições de apoio, a estrutura curricular, a carga horária e os estados brasileiros a buscar essa formação. Também apresentamos outro elemento relevante de nossas análises: o material didático instrucional, que revelou as concepções de criança, infância e educação infantil do programa, assim como os conteúdos disciplinares ofertados.

Na segunda parte, discutimos a formação docente na perspectiva da educação a distância, a fim de evidenciar a trajetória histórica dessa modalidade, seus aspectos positivos e negativos e sua adequação ao programa. Para isso, desvelamos o Proinfantil em Minas Gerais; diga-se, seu processo de implantação, os sujeitos envolvidos e o impacto do programa nesse estado. Essas análises buscam entender qual é o profissional que o programa almejou formar, a base teórico-metodológica transmitida aos cursistas, a adequação do Proinfantil à realidade socioeducacional e seus impactos nesse processo de formação docente para a educação infantil.

Dito isso, a pesquisa aqui descrita recompõe a história dos impactos da legislação e de suas interpretações na formação de professores para a primeira infância. É uma tentativa de continuar a dar voz aos sujeitos envolvidos nesse processo de formação, que, vítimas de um sistema neoliberal excludente, veem como única possibilidade de formação um curso aligeirado, numa modalidade educacional cujas discussões coletivas são esvaziadas pelo estudo autônomo e individual.

1

A pesquisa histórica em educação infantil

A compreensão do que é educação infantil neste estudo parte da realidade socioeconômica porque se analisa aqui a política governamental brasileira para formar professores. Pressupõe que a educação está inserida num contexto histórico tecido por tensões políticas decorrentes das demandas econômicas que determinam a concepção de homem, isto é, de sociedade; logo, de educação. Sob a égide do sistema capitalista, porém, precisamos entendê-la como produção de conhecimento, e não como produção material — mesmo que o primeiro seja um meio para alcançar o segundo. E entendê-la assim e à luz da configuração do sistema vigente exige uma leitura histórica do período recente da vida no Brasil, sobretudo o processo de redemocratização, iniciado em 1985 e cujo impulso mais decisivo remonta aos últimos meses de 1992.² Igualmente, exige algumas considerações sobre o (neo)liberalismo, sem as quais uma análise crítica da política educacional ficaria muito lacunar.

1.1 Neoliberalismo e educação

A formação do capitalismo e do Estado moderno resultou da desintegração do sistema feudal. Com a ascensão da burguesia, essa classe social se tornou hegemônica, isto é,

² Em 29 de setembro de 1992, o Congresso Nacional deliberou pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo. Com isso, assumiu a presidência o vice, Itamar Franco, cujo governo foi responsável pela reforma econômica e criação do Plano Real, que introduziu uma moeda e adequou o Estado à política neoliberal.

detentora do poder econômico e do poder do Estado, cuja consolidação ocorreu com a superação do absolutismo monárquico e a introdução da divisão dos poderes. Segundo esta, o parlamento tem mais participação, o que implica — é óbvio — limitação, ou o controle, do poder real.

As ideias liberais nasceram da livre concorrência. A competição econômica se vale do novo conceito de liberdade, não mais destituído de concretude, ou seja, distante do indivíduo, mas sim como promessa para o homem moderno, responsável pelo seu projeto de vida e que obtém o êxito da existência graças ao trabalho. No fim do século XVIII, o pensamento burguês, em um novo movimento para a consolidação do poder político, acrescentou, ao seu ideário, além da liberdade, a fraternidade e a igualdade, promovendo mudanças significativas nas esferas da atividade intelectual, religiosa, política e econômica. Surgia aí o Estado de direito, voltado para a promoção da igualdade civil (perante a lei), pois socialmente seria impossível abolir diferenças naturais que distinguem os homens em proprietários e não proprietários (LOCKE, 2005, p. 405).³

Das ideias de Locke (1632–1704) derivou a noção moderna de corpo político, concebida por esse filósofo como prolongamento natural do corpo natural de cada proprietário, cujas propriedades eram pré-concebidas como prolongamento do corpo humano graças ao trabalho produtivo de cada um. Uma vez constituído o corpo político com base na abstração de um grande corpo organizado, seguiu-se a ideia moderna de democracia, calcada na aspiração da livre escolha de cada um. Desde então — e não sem resistência⁴ —, o pensamento liberal ganhou forma e se apoderou do Estado. As ideias liberais difundidas por Locke, além de Adam Smith (1723–90), Montesquieu (1689–1755) e outros, enfatizavam o indivíduo tendo em vista sua atividade, fosse política, econômica ou religiosa. Uma verdadeira revolução na garantia do direito a propriedade, a valorização do individualismo foi crucial para conquistar o progresso econômico.

Compõem a ideologia liberal o discurso da democracia e a adaptação às normas vigentes numa sociedade classista. Na educação, a perpetuação do ideário liberal caracterizou-se pela falácia de que todos são iguais, de que êxito ou fracasso dependem de cada um — do mérito individual; pois a instituição escolar seria neutra aos acontecimentos sociais. Contudo, sabemos que num mundo capitalista, em que o consumo, a produção e a competição constituem a coluna dorsal da sociedade, seria ingenuidade nossa pensar numa escola

³ Cf. as considerações de Locke (2005) em “Da propriedade”, tópico do *Segundo tratado sobre o governo*.

⁴ Cabe registrar que o modelo de democracia instaurado sob o poder da propriedade privada foi alvo das críticas de Rousseau.

desvinculada da formação para o trabalho. E este é uma demanda imposta pelo mercado, que vai definir o que é importante ou não em cada época seguindo sua dinâmica característica. Eis por que não se pode falar em neutralidade na instituição escolar.

Após a revolução social ocorrida na França do fim do século XVIII, os movimentos subsequentes deixaram nítida a nova posição da burguesia: seu afastamento da aliança com as camadas populares e sua reaproximação da nobreza. Marx (1818–83) refletiu longamente sobre esse processo em sua obra historiográfica dedicada à situação da França de 1789 a 1871. Mas optamos pela leitura econômica que ele fez do quadro europeu, sobretudo nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844. Ali, ficou patente a situação das camadas populares, diga-se, a classe trabalhadora, especialmente o operariado urbano. Marx considerava o trabalho, por um lado, como autogênese humana que faz do homem não apenas um ser natural, objetivo, mas também um ser natural humano; e, por outro lado, o trabalho havia se tornado uma situação de subordinação, sacrifício e mortificação do homem.

Mais relevante aqui são as relações sociais que os homens estabelecem entre si na execução do trabalho e que constituem sua existência social num mundo capitalista. Para Marx, tais relações decorrem das forças produtivas e dos modos de apropriação dos meios de produção. A história nos mostra que dado estágio do desenvolvimento do trabalho corresponde a um tipo determinado de “relação de produção”. Para produzirem, os homens “[...] estabelecem, uns com os outros, laços e relações bem determinadas. Essas relações sociais, que ligam os produtores uns aos outros, diferem naturalmente segundo o caráter dos meios de produção” (MARX, 1989, 51).

Para Lopes (2012, p. 81):

O processo de vida real no capitalismo demonstra que a sociedade se divide em duas classes fundamentais que estão em contradição permanente, com interesses de classes antagônicos. [...] Sendo assim, podemos caracterizar todos os conhecimentos transmitidos pela educação escolar como ideológicos, pois trazem consigo interesses dos capitalistas e/ou os interesses dos trabalhadores, os quais correspondem às lutas de classes sociais.

Essa citação explicita o vínculo da vida social com a vida material. Noutros termos, é difícil separar o comportamento social da condição econômica, pois esta se liga ao nosso papel no mundo do trabalho, afeta nossa condição de detentor dos meios de produção ou de fornecedor da força produtiva.

Na conjuntura política do século XIX, especialmente em sua segunda metade, a organização da classe trabalhadora na Europa exigiu, do poder econômico e do Estado

burguês, a adoção de medidas destinadas à melhoria de suas condições de vida. No fim do século, surgiu um paliativo para a política liberal: o chamado Estado de Bem-estar Social:⁵ previdência, regulamentação da jornada de trabalho, repouso remunerado, férias, aposentadoria etc.⁶

Contudo, em menos de um ano depois, o poder econômico reassumiu sua postura predatória e deflagrou a segunda onda de exploração desumana: o neoliberalismo, cujas ações foram tentativas de reação do capitalismo ante a falência do socialismo real no Leste Europeu. Seja como híbrido ideológico ou mistura oportunista, o neoliberalismo caracteriza-se como corrente que absorveu os conceitos sociais do liberalismo clássico, mas que continua a apoiar uma economia protecionista em um Estado intervencionista e controlador. Se a ideologia liberal pregava o direito, a garantia atual da liberdade está sendo pressionada. Aprisionado na economia e escravo desta, ou seja, das leis de mercado, o proletariado é massacrado em sua inserção num processo de globalização que nada oferece a sua subsistência.

Desde o fim do século XX, constatamos a retomada do discurso ideológico que mascara a situação de exploração econômica com o verniz da suposta promoção da igualdade, da promessa de ascensão social e econômica. Essas ações parecem tão naturais que as pessoas começam a buscar na escolarização o acesso às facilidades do capitalismo, como se a qualificação e a capacitação — a formação profissional — pudessem, por si, transformar a vida do trabalhador, elevar seus salários, e assim por diante. A preparação para o mercado de trabalho se tornou *o lema* da sociedade, que valoriza o desenvolvimento das competências, o empreendedorismo, a competitividade, a criticidade e a participação social.

Nesse contexto, a educação escolar se ancora na política vigente, revestida da ideologia hegemônica a serviço das transformações capitalistas e de seus interesses no mercado nacional e internacional. A proposição de Silva (1997, p. 12) se faz pertinente aqui:

[...] a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação local para o trabalho. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa.

⁶ O período que vai do fim do século XIX até o início da década de 1980 pode ser bem compreendido à luz das análises de Eric Hobsbawm, especialmente no livro *Era dos extremos, o breve século XX — 1914–91*, publicado em 1995; a concessão de direitos trabalhistas decorria do medo provocado pela Revolução Russa de 1917 e a subsequente propagação do comunismo marxista-leninista pela Europa e pelas demais partes do mundo.

O projeto neoliberal inaugurado por países como Inglaterra e Estados Unidos avilta ainda mais países periféricos como o Brasil, porque produz um processo de consolidação verticalizado e conformista. No projeto neoliberal, a solução de questões coletivas cabe ao indivíduo, como se ele sozinho pudesse mudar a conjuntura global. O que ocorre, porém, é o apagamento da igualdade e justiça social, é o fortalecimento da produtividade e eficiência. O espaço de discussão política dá lugar à estratégia de convencimento publicitário. Com isso, a ineficiência dos serviços públicos e a eficiência da produtividade da iniciativa privada se mostram; enquanto o cidadão político se torna sinônimo de cidadão consumidor e a mídia, veículo central para transmitir essa ideologia (SILVA, 1997, p. 23). Assim, a situação gerada pelo neoliberalismo aparece como fachada de civilidade para esconder jogos de interesses.

A lógica neoliberal, segundo Bianchetti (1999), concebe o indivíduo conforme os determinantes que o moldam. De sua constituição genética à sua estrutura familiar, todas as suas circunstâncias se integram com o meio cultural; e esses dois fatores — os genes e a família — afetam as oportunidades para que ele possa se desenvolver. Assim, o indivíduo é o juiz supremo de seus objetivos; e ao Estado cabe, além de preservar e manter a ordem social, criar as condições potenciais necessárias para que os indivíduos superem as desigualdades impostas pela natureza. Nesse caso, o Estado mínimo é consequência do uso da lógica de mercado em todas as relações; e o mercado é quem produz a dinâmica social.

Imposta por organismos internacionais, a política capitalista neoliberal chega de mãos dadas com a lógica de mercado e sob a égide da competência, do espírito empreendedor, da educação escolarizada como redentora e produtora de saberes e produtos de qualidade aprovável. Dada sua perspectiva economicista, a teoria do capital humano responde a essa tendência pela lógica de mercado, segundo a qual a função da escola nesse cenário é formar recursos para suprir as demandas da estrutura de produção. A lógica em vigor encontrou novos mecanismos de aviltamento do trabalho assalariado com estratégias de nomes pomposos que não iludem quanto a seu real teor, a exemplo de “reengenharia” e “flexibilização da política trabalhista”. São eufemismos que desvalorizam a força trabalho e excluem contingentes em idade produtiva por causa da evolução tecnológica, que marginaliza a classe trabalhadora. Aqueles que não conseguem trabalho, o sistema capitalista neoliberal exclui; isto é, deixa vulneráveis à inclusão no mundo do tráfico e da prostituição infantil, que têm se tornado modos de vida e acesso ao “primeiro emprego”.

Algumas décadas atrás era sugerido que a escolarização possibilitava ascender social e economicamente. Hoje é constatável o crescimento da pobreza em escala jamais vista, e a miséria condena quem vive marginalizado pelo sistema. Somos testemunhas de um

relativismo completo: tudo vale e os fins justificam os meios, em todos os segmentos sociais, a começar dos governantes. O que temos de fato é uma inclusão deletéria, marginal; uma política social de fachada. Se antes a luta era pró-acesso à escolarização, hoje o acesso se mostra limitado à formação de “analfabetos escolarizados”. Trata-se — diria Pierre Bourdieu (1990) — dos excluídos do interior: estão dentro da escola, mas são excluídos do direito de aprender, do direito a educação. Agora, a escola passa a excluir continuamente, mantendo em seu interior quem ela exclui; por essa razão, os excluídos do interior vivem uma dúvida: aceitar a ilusão que a escola propõe e aceitar sua sentença entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.

No Brasil, a ditadura civil-militar (1964–85) degradou o sistema público, num processo que reduziu a educação a um objetivo central: preparar para o trabalho. Após 1985, padecemos das armadilhas de sempre: ajustes da escola à máquina taylorista com a multiplicação de especialistas em educação e a segmentação e fragmentação do trabalho pedagógico. Nesse rastro, a formação do professor foi entendida como treinamento de pessoas, reciclagem, mecanização e burocratização dos processos e serviços; visão essa coerente com uma busca tecnicista de solução para os problemas, coerente com as “modas” e os “jargões” pedagógicos sucessivos e com a descontinuidade da política educacional. A cada mudança de governo, o novo começa sem que se amadureça o que está posto; o que fora construído é descartado, e isso prejudica a população no sentido da educação. O educador é reduzido à condição de executor de tarefas impostas, isto é, seu pensamento é esvaziado; e a ausência de reflexão docente pode minar aos poucos as bases da escola pública, sob o risco de levar a uma falência do sistema educacional.

No dizer de Paro (1999, p. 58),

[...] educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade. Só assim a escola estará participando de forma efetiva como elemento da necessária “reforma intelectual e moral”.

Contraditoriamente à percepção de uma escola como fio condutor de uma reforma intelectual e moral proposta por Paro (1999), o Estado tem implantado programas emergenciais de formação ancorados no discurso da solução de problemas — preencher lacunas e suprir deficiências derivadas da falta de escolarização — mediante a massificação

das propostas educacionais segundo a lógica do mercado, traduzida, por exemplo, na terceirização da educação. Rossato (2007, p. 204) afirma que

A expansão do neoliberalismo faz a educação republicana tornar-se um caminho para a produção, sob o domínio do pragmatismo, utilitarismo, e conseqüente diminuição do humanismo. Caminhamos a passo largos para o esvaziamento do modelo de formação para o modelo de preparação de mão de obra. [...] enquanto no passado o homem era a medida das coisas, hoje a moeda é a medida das coisas. Tudo pode ser convertido em produto, portanto, pode ter valor e conseqüentemente mercantilizado. Somos o que fazemos e não seres humanos em construção. Com a ascensão ao poder dos neoconservadores e, portanto, do pensamento neoliberal, muda a função do Estado; conseqüentemente, também deve mudar a função da escola que deve servir ao Estado.

Ensinar não é mais a meta da escola; agora, a meta é fazer que o aluno obtenha seu diploma, supostamente seu passaporte para o (sub)emprego. Daí a existência de programas sociais que visam produzir a ilusão da promoção; daí os cursos descontínuos que desvirtuam a função das universidades; daí a boa formação restrita a uma parcela pequena da população. A isso se acrescenta a descentralização — ou seja, a terceirização dos serviços dos órgãos governamentais. O Ministério da Educação (MEC) tem estabelecido, com as universidades, a transferência da responsabilidade sobre o planejamento e a estruturação da educação básica mediante programas e projetos de formação, capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação básica. Tal transferência sucateia ainda mais a qualidade dos serviços prestados, pois à (sobre)carga de trabalho dos profissionais das universidades se acresce outra tarefa — a formação — que fica entendida como atividade “extra” no plano de trabalho do professor. Com efeito, segundo Bianchetti (1999, p. 103; 114),

A descentralização, como estratégia de eficiência administrativa e de redução de custos, é considerada como valor universal, baseado no princípio da eficácia dos controles nas unidades menores, em contraposição ao aparelho burocrático que seria gerado em estruturas maiores. [...] esse modelo mascara suas propostas como se elas fossem amplamente democratizantes e participativas.

No caso específico de programas de formação docente para educação básica, as universidades tendem a não cumprir seu papel: oferecer uma formação sólida cujas práticas de ensino, pesquisa e extensão estabelecem o direcionamento dos cursos. Contraditoriamente, alicerçam as atividades só no ensino; além disso, estas muitas vezes resultam do trabalho reflexivo de uma equipe de docentes, mas são postas em práticas por outros profissionais: os professores da educação básica de cidades pequenas, às quais convergem esses cursos. Eis por

que se pode ver a dinâmica da formação como resultado da ação de uma equipe que concebe (pensa) e de uma equipe que executa, embora esteja apta a pensar e decidir.

Como a fragmentação do trabalho pedagógico começa no Estado gestor e vai até a práxis do trabalho docente, a formação dos professores da educação básica, que deveria dialogar constantemente com a tríade ensino–pesquisa–extensão, mal consegue fazê-los desenvolver a leitura de textos secundários porque, analogamente aos “analfabetos escolarizados”, a formação supõe “docentes malformados”. Com isso, cumpre-se a proposta neoliberal: profissionais preparados para suprir a demanda de mercado, porém alienados demais da reflexão sobre sua profissão e sua historicidade, sobre o sentido da educação e o sentido de educar como prática da emancipação humana. Na forma neoliberal de conceber a educação, esta, em vez de “[...] alavanca essencial para a mudança [...]”, torna-se “[...] instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista [...] gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (SADER, 2008, p. 15).

Como ideologia do capital, a lógica de mercado se faz presente nas instituições públicas educacionais; e se legitima por meio da descentralização, da terceirização de pessoal, da ausência de pensamento crítico transformador, da precarização do trabalho docente, da virtualização exagerada dos processos pedagógicos e da busca pela quantificação em detrimento da qualificação das produções acadêmicas. A esse quadro acrescentam-se categorias da qualidade total: formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização, que atomiza e fragmenta não só o sistema educacional, mas também o processo de construção do conhecimento escolar (FRIGOTTO, 2010). Ante as ações implementadas pela política educacional vigente, não é de se estranhar que se atribua a desqualificação da educação à falta de interesse dos alunos, à violência rotineira no interior das instituições, a professores mal-preparados e a alunos despreparados e desinformados para enfrentar a competitividade do mercado de trabalho. A formação docente, que deveria ser a base, pedra angular para pensar na escolarização, tem sido massificada pela indústria da produção intelectual em grande escala.

Sabemos da importância dos primeiros anos de escolarização na vida de uma criança: é quando a criatividade, a imaginação, a formação da criticidade e da personalidade estão se formando. Mas preparar professores para lidar com o público escolar infantil tem sido elevar números, em vez de qualificar para lidar com uma etapa-chave do desenvolvimento humano. Busca-se quantificar dados para apresentá-los como argumento à política internacional,

mediante o “pacote” de formação e de ação docentes: cursos de fim de semana e cursos de férias, condições de trabalho precárias, sobrecarga de atividades e outros fatores. A esse quadro se somam os salários que os professores da educação infantil recebem — inferiores aos dos demais — e sua sujeição a artimanhas para camuflar e burlar o sistema trabalhista e os benefícios de planos de carreira; por exemplo, ser tratado como cuidador, auxiliar ou monitor. Por fim, a base de sua formação se ancora em um currículo tecnicista que não dialoga com a realidade; acrítico; desconexo da cultura e da história de vida do professor.

[...] os movimentos dos indivíduos para constituir autonomamente sua identidade social e pedagógica dentro das margens institucionais da escola são direcionados e controlados pelas afirmações e sanções culturais, ideológicas e axiológicas que são estabelecidas pelas definições curriculares oficiais. Na medida em que a ética do livre mercado e do consumo consiga penetrar o sentido do currículo, o fundamento mesmo das práticas escolares será transformado pela predominância das mercadorias culturais e pelas relações sociais e pedagógicas que estas determinam. (SUÁREZ, 2010, p. 252).

Dito isso, fica claro que o sentido da formação docente se alinha à égide da produção, da capacitação em massa e dos números a ser apresentados ao Banco Mundial. O neoliberalismo ataca a escola pública mediante estratégias privatizantes, aplicação de uma política de descentralização autoritária e uma política de reforma cultural que pretendem apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as majorias (GENTILI, 2010). Como essa ideologia penetra na vida — e esta penetra na educação escolar — de uma maneira tão natural que não percebemos seus desmanches nem o impacto em nossa cultura e em nosso modo de ser, não podemos esperar que os docentes formados sob tal égide consigam, por si só, propagar e consolidar uma prática libertadora, transformadora da realidade; a prática que prepara o aluno para se sobrepor à proposta ideológica neoliberal como cidadão.

Com sua mão invisível — em alusão à afirmação de Adam Smith —, o neoliberalismo tem ditado regras para todos os âmbitos da nossa sociedade. É capaz de romper com nossos valores culturais, familiares e sociais, inserindo a lógica capitalista de produção e da lei de mercado, que produz constantemente uma política falaciosa e contrária aos interesses das camadas populares — a maioria composta por famílias de baixa renda, portanto excluída desse sistema. Quando fazemos parte do consumismo, nossos valores são modificados: nós nos sentimos felizes. Atribuímos o desemprego e a falta de moradia e saúde estritamente à nossa incompetência, derivada da falácia de que se algo nos falta é porque somos inertes, ou

seja, não “corremos atrás”. Nessa lógica, transferimos esses valores à educação: se não conseguimos concluir nosso processo de escolarização, foi por falta de mérito, esforço e força de vontade. Como docentes, se somos mal-remunerados, então é porque não conseguimos construir uma educação melhor para a vida de nossos estudantes. Enfim, seríamos, então, reflexo de nossos atos e nossas ações, enquanto o sistema permanece alheio a tudo isso.

Como afirmamos, a escola — a formação docente — não está desvinculada desse contexto histórico; antes, resulta da política excludente. Um curso de formação não está alheio nem é neutro relativamente às influências políticas, sociais e econômicas. São processos, reproduções, produtos e construções históricas. Com efeito, já nos anos 70 o professor de teoria literária da Universidade de São Paulo (USP) Antonio Candido de Melo Franco (2003, p. 214) dizia ser necessário

[...] lembrar que, ao contrário do que pressupunha a ideologia “ilustrada”, a instrução por si só não resolve os problemas sociais; mas é requisito indispensável para os resolver. O progresso requer, para se realizar de fato e não num aparente “desenvolvimento”, as reformas de estrutura econômica e social, das quais a instrução é ingrediente, podendo-se até observar o contrário da posição “ilustrada”.

O pensador marxista István Mészáros corrobora essas palavras, pois se seu diagnóstico reitera a importância da educação para transformar a realidade, ele diz ser preciso romper com o pensamento burguês hegemônico que gera a educação escolar como instância de reprodução ideológica. É necessário “[...] rasgar a camisa de força da lógica incorrigível do sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Nesse enfoque, permanece o antigo paradigma do capital humano. E assim como as inovações ideológicas do neoliberalismo, a teoria do capital humano se alimenta da falácia da prosperidade pelo trabalho; isto é, uma situação possível de ser alcançada quando o trabalhador periodicamente se submete a treinamentos que o qualifiquem para a execução de suas funções. Quando consideramos as condições de trabalho dos profissionais da educação básica, especificamente a situação dos professores, torna-se questionável a expectativa de sucesso individual fundada na capacitação. O mesmo pode ser dito da melhoria significativa da educação infantil por meio dos cursos na modalidade semipresencial para professores em exercício sem que tenham oportunidade de se dedicarem, por um período, exclusivamente à capacitação, seja em cursos sequenciais semipresenciais ou na modalidade de educação à distância. É preciso ver a capacitação docente como algo que vai além da teoria do capital humano.

Essa interface entre educação e trabalho cria o contexto de exploração do objeto da pesquisa aqui descrita: um programa de capacitação de professores da educação infantil em exercício da profissão. Como a escolha do objeto da pesquisa e metodologia para desenvolvê-la são elementos essenciais do trabalho acadêmico, a espinha dorsal do processo científico, sem tais elementos estruturantes não há que falar em pesquisa (histórica). Por isso, convém retomar as observações introdutórias relativas ao objeto da investigação descrita nesta tese e às inquietações que levaram à escolha de tal objeto, e não de outro.

1.2 Desenvolvimento da pesquisa

O desdobramento da pesquisa subjacente a esta tese impôs a constatação de que a história de vida do pesquisador — suas trajetórias e suas experiências profissionais — são marcantes no processo de pesquisar. Diríamos que ancoram a definição de um caminho a seguir. Isso ficou patente na definição do nosso objeto de pesquisa, dos recursos e das fontes, que nos levaram a desenvolver uma pesquisa documental complementada pela revisão bibliográfica. Sua trajetória incluiu uma retrospectiva histórica de questões-chave da temática abordada para fundar o caminho metodológico; para tratar analiticamente das fontes documentais num contexto de transformações tecnológicas que ora contribuíram para fazer o trabalho fluir, ora impuseram dificuldades ao seu desenvolvimento.

1.2.1 A pesquisa histórica

No fim do século XIX, imperava o discurso positivista, sobre o qual se assentava a ideia de documento escrito (oficial) como registro do passado a ser privilegiado pelo historiador; noutros termos, fato histórico era o que estava documentado. Nesse caso, ao historiador cabia ser fiel ao documento: retirar dele só o que estava ali contido, pois o documento “falaria” por si mesmo. Nos anos 1920, impôs-se a chamada escola dos *Annales*: corrente francesa do pensamento histórico que renovaria a pesquisa. Subjacentes ao seu ideário estavam noções como a de que fatos históricos se construíam com base nas ações humanas derivadas de relações sociais marcadas pela cultura (tradição, religiosidade, crenças e cotidiano), pelo trabalho, pela dominação e pela política, por exemplo. Logo, caberia ao historiador refletir sobre tais relações; vale dizer, a história seria uma construção permanente.

Na lógica desses historiadores, os documentos históricos se tornam espaço aberto a possibilidades diversas de pesquisa conforme seja a aptidão da abordagem metodológica adotada para dialogar e, no diálogo, desvelar pontos que subsidiem reinterpretções dos eventos que se tornaram fatos de dado período; para penetrar no tecido da produção social não

só oficial, mas também dos níveis menos formais de convivência, a exemplo das relações que se estabelecem no cotidiano das pessoas. É preciso analisar os documentos com um olhar nas entrelinhas e no contexto de produção do documento num processo constante e dialógico de leitura, interpretação e avaliação do que fora escrito e do que se pretendia com o registro histórico analisado. “O não dito, o esquecido ou silenciado [devem ser considerados]. Os arquivos não guardam apenas desejos, aspirações, sonhos indivisíveis; mas são produtos da sociedade que os configuram, segundo as relações de força que detinham o poder.” (FÁVERO, 2000, p. 8).

Com efeito,

No processo de articulação do presente com o passado, o pesquisador volta-se às suas raízes, ativa ou reativa a memória, distanciando-se assim de uma possível fragmentação quando procura, na investigação, o elo entre esses dois tempos históricos da atividade humana, para além de análises presentistas que o levariam apenas a ratificar o passado e glorificar o presente. A pesquisa historiográfica constitui-se em evidências coordenadas e interpretadas, exigindo do pesquisador o trabalho de suplantar sua própria contemporaneidade sem deixar-se cair, entretanto, num historicismo que se traduziria em anacronismo, numa interpretação errônea, distorcida do passado. (PIMENTEL, 2001, p. 192).

Posto isso, convém dizer que a pesquisa subjacente a este estudo — que buscou descortinar contradições do processo educacional no tocante à educação infantil e à formação de professores — deu atenção especial a documentos oficiais do período recente da vida republicana: os anos 2004–10. Isso porque, nesse momento, o debate ganha corpo e leva ao processo de consolidação do Proinfantil. A agenda política abrangeu programas de formação educacional diversos numa corrida para ampliar o alunado escolarizado e a formação do professorado; isto é, elevar a educação quantitativamente para que os gráficos apontassem aos organismos internacionais o avanço educacional no Brasil. Assim, podemos caracterizar a pesquisa aqui descrita na perspectiva de uma história recente, contemporânea, do tempo presente. Sobretudo, uma história nem sempre aceita por uma visão tradicional segundo a qual os fatos a ser historiados seriam aqueles que não dispunham mais de testemunhas vivas; seria uma histórica contada do que há nos arquivos.

Segundo Ferreira (2000), alguns historiadores afirmavam que a história contemporânea tratava de eventos muito próximos, daí não ser possível separá-la da política. Em meio a embates epistemológicos, a pesquisa histórica do tempo presente se tornou objeto de discussões entre historiadores e sociólogos na virada do século. Após da Segunda Guerra

Mundial e a eclosão da revolução da União Soviética, a história do tempo presente — história contemporânea — passou ser objeto de análises e comentários distintos entre os historiadores.

Melhor dizendo, a história do tempo presente pode permitir com mais facilidade a necessária articulação entre a descrição das determinações e das interdependências desconhecidas que tecem os laços sociais. Assim, a história do tempo presente constitui um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de uma mesma formação social. (FERREIRA, 2000, p. 122).

À luz dessa linha de argumentação, buscamos documentos que retratassem o Proinfantil. De início, fomos ao Ministério da Educação, pois acreditávamos que, por ser tratar de um programa federal, as fontes centrais para a implantação e implementação do programa estivessem lá. Infelizmente, era um momento de transição do ministro da Educação, assim como da equipe que compunha sua gestão. O coordenador-geral do Proinfantil relatou que o programa contatava com uma equipe de consultores contratados pelo MEC em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); findo o contrato, teriam se desligado da instituição e levado os arquivos relativos ao Proinfantil. Segundo ele, poderíamos contar com arquivos disponíveis na internet e verificar uma caixa de papelão pequena que encontrava no chão e nada mais.

A falta de documentos foi decepcionante: não há como desenvolver uma pesquisa documental sem fontes documentais. Mas não aplacou nossas inquietações; antes, aumentou o desejo de pesquisar a formação de professores leigos para a infância.

A referida caixa de material continha livros que compunham o material didático instrucional do programa, guia dos tutores, CDs com fotografias dos encontros gerais e um breve relatório relativo ao Ceará. Restava buscar os arquivos disponíveis na internet, com ciência do que diz Bonato (2004, p. 86):

No campo da pesquisa em história da educação, por um lado, as facilidades e inovações tecnológicas que nos são oferecidas ampliam cada vez mais as nossas possibilidades de pesquisas no uso das fontes documentais, pois colocam ao alcance novos suportes e equipamentos capazes de registrar, armazenar, guardar e recuperar as informações, assim como instrumentos para coleta, organização e análise das mesmas, de forma substancial e cada vez mais diversificada.

De fato, a tecnologia se tornou recurso-chave para desenvolver a pesquisa (aqui descrita), porque permitiu obter mais dados. Na internet, encontramos todo o material didático usado por tutores e cursistas, 34 livros de estudo na área do ensino médio para estudos

individuais (material autoinstrucional), 32 livros das áreas pedagógicas da educação infantil (fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico) e 32 cadernos de aprendizagem com exercícios baseados nos livros de estudo. Acrescentem-se notícias sobre o Proinfantil de várias regiões, inclusive Minas Gerais, isto é, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e a Educação Infantil (NEPEI), com sede em Belo Horizonte, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse achado deu novos rumos e encaminhamentos à pesquisa e à busca por informações.

Se os arquivos eletrônicos permitiam iniciar nossas análises, também impuseram a necessidade de delimitar o universo a ser desbravado. Para isso, foi preciso ir Belo Horizonte, onde fizemos contato com a professora coordenadora do NEPEI, à época também coordenadora do Proinfantil em Minas Gerais. Ela nos oportunizou visitar os arquivos do Proinfantil disponíveis no *campus* da UFMG. Em contraste com o que havíamos experimentado no MEC, deparamos com um arquivo organizado em armários, separados por datas dos encontros e por regiões do estado onde acontecia a formação. Verificamos um material rico: relatórios de encontros semestrais; descrição do processo de formação; fotografias; ficha de tutores; recortes de jornais; termos de acordo e parceria com estado e prefeitura etc.

Após constataremos a disponibilidade de documentos nos arquivos, delimitamos o universo da investigação e definimos por focar o Proinfantil em Minas Gerais. Em parte, porque se trata de uma região relevante política e economicamente para a sociedade; em parte, por causa das fontes encontradas. Agora tínhamos fontes disponíveis em locais físicos e acessível, além dos arquivos eletrônicos, que ampliaram o repertório a ponto de obter base para sustentar a proposta de pesquisa subjacente a esta tese.

Mais que isso, a trajetória rumo ao encontro das fontes remonta às afirmações de Andreotti (2014): nas últimas décadas mudou a forma de pesquisar as fontes para história e para a história da educação; ampliou-se o campo, assim como o uso de tecnologias que dinamizassem o conceito de documento ao permitirem tratá-lo com recursos de informática cada vez mais usuais para armazenar, organizar e divulgar. As transformações tecnológicas impactam não só na pesquisa, mas também no cotidiano, na cultura, na maneira de ensinar e aprender — numa palavra, no processo de escolarização. Na pesquisa documental, a tecnologia — a informatização — amplia as possibilidades de obter fontes de dados; isso porque documentos escritos outrora acessíveis só em acervos físicos agora estão disponíveis como arquivos digitais em acervos *on-line*; ou seja, acessíveis de qualquer lugar do mundo que permita conectar um computador à rede mundial de computadores.

Ao procurarmos certas fontes ou bibliografias, constatamos uma quantidade numerosa de material escrito — por exemplo, textos em fóruns de discussão — e de imagens — em bancos de dados — que criam possibilidades múltiplas de pesquisa (LOMBARDI, 2000). Ante esse acervo aparentemente inesgotável de dados, a seleção deve ser um garimpo, uma separação do joio do trigo. Isso porque à quantidade de fontes úteis à pesquisa equivale um volume considerável de fontes com pouca ou nenhuma utilidade aos propósitos da pesquisa, seja pela procedência ou falta de precisão. É a análise dos documentos selecionados que permitirá fazer essa separação, para interpretar diferentemente o escrito, o explícito e o entendido, assim como entender o não escrito e as entrelinhas: partes de uma história vivida e construída por sujeitos diversos. Noutros termos, dissertar sobre constructos humanos requer um olhar sensível e crítico sobre o contexto político, social e econômico em que a história se desenrola, inclusive a da educação brasileira.

Feitas essas observações sobre a política implantada na sociedade atual, seus desdobramentos na educação e o alicerce e a sustentação para entender o trabalho com as fontes documentais, convém discorrer sobre a trajetória história do entendimento de educação para as crianças pequenas. Entendemos que esse diálogo com a história permeado pelo entendimento da legislação educacional permite compreender a proposta de educação infantil e o programa de formação de professores para a primeira infância — objeto deste estudo. Além disso, as pesquisas sobre a infância — sobre a história desta e sobre a educação de crianças pequenas — cresceram muito nos últimos anos. O que contrasta com um momento histórico — de que fomos testemunhas — em que a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade não era sequer discurso articulado por várias vozes; era só o cuidado: às vezes de uma babá, às vezes de uma “mãe crecheira”,⁷ às vezes de irmãos mais velhos.

1.3 Construção histórica da educação infantil

Iniciada com mais vigor nos anos 20 e atingindo seu ápice nos anos 50, a industrialização brasileira abriu espaço à entrada da mulher no mercado de trabalho. Eram os ares — um tanto tardios — da modernidade e do processo de modernização afetando a sociedade, que teve de se adequar urgentemente para suprir as necessidades da indústria, do capital, do novo paradigma socioeconômico. Nesse processo, a educação da primeira infância era descentralizada para outras instituições que não a família e outros sujeitos que não os pais. Nesse contexto, surgem as creches, os jardins de infância, as pré-escolas, os hoteizinhos etc.

⁷ Mãe crecheira é uma expressão que foi comum nas décadas de 70 e 80. Designa pessoas leigas que cuidavam de crianças nas creches para que as mães pudessem trabalhar.

aos quais a criança era destinada, conforme sua condição socioeconômica, para que ali permanecesse na ausência dos pais. Muitas vezes, essas instituições não objetivavam promover uma educação integral dos infantes, não tinham atividades educacionais nem uma proposta pedagógica para nortear o trabalho a ser desenvolvido nessa faixa etária. Eram só um lugar onde a criança permanecia.

Da condição de ser “estranho” e “desconhecido”, de adulto em miniatura, de ser que não fala (que é desprovido de fala) — logo, sem uma voz que exprima sua natureza — à condição de parte da sociedade, de ser histórico, a concepção de infância e criança mudou muito ao longo dos séculos. E a que devemos a mudança no jeito de entender e conceber a infância? Podemos dizer que atualmente “ouvimos” os infantes? Ou somos nós os adultos que idealizamos uma infância para o século XXI que se aproxima do nosso modo de viver? Paramos em nosso cotidiano e trabalho — na correria do mundo moderno — para olhar e escutar com mais sensibilidade as crianças? Ou simplesmente a adequamos à nossa sociedade capitalista alienada no consumo de produtos que saciam rapidamente e foram pensados para essa fase da vida humana? Que lugar destinamos à infância hoje? Se acreditamos que a criança é produtora de diversas culturas — afinal, é uma infância socio-histórica —, então o que temos feito para nos sensibilizar com as peculiaridades infantis?

Se falamos em criança cidadã, pressupomos que todas as crianças têm alimentação, saúde, moradia e educação de qualidade garantidos. Se assim o for, então como explicar a fome e a desnutrição, a falta de moradia, o infanticídio e o abandono, dentre outras mazelas que marcam nossa sociedade? Vivemos um tempo de infância permeada pela tecnologia digital: imagens eletrônicas de *shopping centers*, brinquedos movidos a chips e sensores; por viagens internacionais; pela alimentação do tipo *fast-food*. Vivemos a fluidez do momento, o instante, a descontinuidade; um tempo de crianças excluídas dos elementos básicos para a subsistência e que ganham as avenidas e os viadutos de grandes cidades em busca de sobrevivência; que se sujeitam à marginalidade, à violência, às drogas. Eis um quadro possível do capitalismo infantil: cresce com a riqueza de poucos e se reafirma pela miséria da maioria. Vivemos a fluidez do momento, o instante, a descontinuidade.

Nessa sociedade marcada pelo antagonismo de classes, regulada pelo direito e pelo consumo e onde prevalecem os interesses dos dominantes, a escola por vezes se torna o “feudo” das crianças pequenas. Daí a importância de pensar em como tem sido esse ambiente para elas; assim como pensar em como as instituições conseguem dialogar com a nova formatação de família e sociedade e se as políticas públicas têm ajudado a formar as crianças. Essas reflexões são importantes para saber se estamos diante de um discurso elitizado e

hegemônico de um grupo pequeno que tenta instaurar na sociedade uma realidade mascarada pelo conformismo. Compreender a ação governamental pró-infância e pró-criança nesse cenário exige direcionar o olhar para as ações políticas relativas à legislação para a educação infantil.

Sabemos que as vicissitudes teóricas da legislação brasileira estão fundamentadas em discursos neoliberais, isto é, desviam o foco dos problemas educacionais — que são de natureza política, econômica e social — para as famílias pobres, pois ainda vivemos numa época de centralização das políticas públicas. Segundo Kramer (2006), só pelo embate e pelas polêmicas geradas por leituras distintas da realidade é que progressivamente nos aproximamos dessa realidade, sempre contraditória, inesgotável, instigante, desafiadora e viva; assim como é vivo o processo de conhecer e descortinar disfarces novos e sutis da política educacional. A própria história da legislação desvela esse disfarce da política educacional. Tome-se como exemplo a primeira LDB (lei 4.024/61): após 13 anos de debates em torno do projeto de lei em meio a caminhos e descaminhos, configurou-se numa lei que, diz Saviani (1990), fora uma estratégia de conciliação que não atendeu as expectativas das partes envolvidas no processo. Essa lei foi a primeira a tratar da educação como um todo, mas manteve a estrutura tradicional do sistema educacional: pré-primário, primário, médio e superior. A educação para a primeira infância foi objeto de dois artigos:

A Educação Pré-Primária: Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

Esses artigos evidenciam o descaso com essa modalidade da educação ao deixarem-na à vontade das empresas; ou seja, não prescrevem a forma como seriam essas ações na prática nem apontam o destino de crianças com idade inferior a 7 anos — se para escolas maternas ou jardins de infância —, tampouco especifica como seria o acesso. É como se a lei fizesse valer os interesses de quem não precisa de cuidado e educação para suas crianças: os interesses dos dominantes, dos detentores dos meios de produção capitalista.

Contudo, a promulgação da LDB não ajudou a organizar e consolidar a educação pré-escolar. Mesmo estimulando as empresas a prestar esse serviço para infância, não temos dados que comprovam se foi cumprida a lei nem se houve punição a quem não cumpriu. Fora

uma proposta vaga que explicitou ser preciso unir forças da classe trabalhadora que mais necessitava desse serviço em prol de um atendimento que combinasse cuidado e educação.

Após dez anos de promulgação da LDB, o Brasil — presidido por Garrastazu Médici — vivia o chamado milagre econômico sob a ditadura militar. Nesse quadro, impôs-se a reforma da LDB de 1961, com a lei 5.692/71, fruto do trabalho de um grupo instituído pelo então ministro da Educação Jarbas Passarinho. Essa lei propôs ainda a reforma da lei 5.540/68. Mais que provocar rupturas, ela incorporou a qualificação para o trabalho ao nível do então primeiro e segundo graus; com isso, ajustou a educação aos interesses do capitalismo vigente e, assim, constituiu uma formação precária e duvidosa.

As querelas da educação infantil continuaram nos debates e na luta de quem necessitava dessa modalidade educacional. Isso porque a lei não contribuiu para o desenvolvimento da educação do pré-escolar; apresentou apenas aspectos relacionados com o ensino de primeiro e segundo graus e nem sequer mencionou a educação de crianças na faixa etária 0–6 anos. O texto do artigo 19 se mostra vago e aberto a múltiplas interpretações:

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos. § 1º As normas de cada sistema disporão sobre as possibilidades de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade. § 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. (BRASIL, 1971).

O Brasil não desenvolveu políticas para a educação infantil. A infância ficou nas entrelinhas da legislação. Fora silenciada para quem mais precisava: a classe trabalhadora, excluída de um projeto de educação que suprisse suas necessidades reais. Kramer (2006) afirma que essa ausência de legislação significou mais que ausência de política: significou a denúncia de uma política educacional estagnada e omissa para a infância, sem direcionamento de medidas concretas. Medidas concretas para a educação infantil ocorreram por meio de projetos sociais isolados e por intermédio de pesquisadores, da comunidade e às vezes de órgãos não governamentais que fizeram parcerias e acordos para desenvolver alternativas de assistência, cuidado e educação de crianças menores de 7 anos de idade.

Por muitos anos, as famílias só puderam contar com essas iniciativas. Mesmo onde o município oferecia creches, o número de vagas não supria a demanda. E mesmo as crianças que conseguiam vaga não tinham suas necessidades reais supridas: eram atendimentos que dissociavam cuidado de educação e, na maioria das instituições, conduzidos por profissionais leigos contratados pelo estado ou pelas prefeituras. As instituições funcionavam em casas —

cedidas e alugadas — que eram adaptadas para atender as crianças; mas estavam distante dos anseios de estudiosos e pesquisadores da infância, das famílias e de outros sujeitos que lutavam por uma educação infantil de qualidade. Portanto, esse atendimento se expandiu numa perspectiva assistencialista e com o objetivo de ofertar o maior número possível de vagas para diminuir as carências sociais; mas o fez de maneira desarticulada da função escolar.

A lei 5.692/71 eximiu de vez o governo de qualquer obrigação com a educação infantil. Deixou a cargo de grupos inspirados em agências internacionais (Fundo das Nações Unidas para a Infância/UNICEF e Organização das Nações Unidas/ONU) que criaram projetos de políticas assistenciais ancorados em trabalhos voluntários e no discurso de diminuir a pobreza ao possibilitar às mães a entrada e permanência no mercado de trabalho. Por vezes, essa lei desumaniza, e seus artigos não exprimem o interesse da maioria. Parece ter sido pensada e elaborada por uma minoria que independe de escola pública, que não se sensibiliza por mães que precisam trabalhar, mas não têm com quem deixar os filhos — vítimas que são de um sistema engessado e excludente. Assim, convém entender os avanços e retrocessos presentes na história da infância.

Foi a LDBEN (lei 9.394/96) que declarou a educação infantil como educação escolar.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

Se compararmos entre si as leis educacionais promulgadas após a primeira LDB, identificamos um avanço no reconhecimento da educação infantil como parte da educação básica. Contraditoriamente a esse reconhecimento, quando buscamos a dimensão orçamentária para consolidar de fato a oferta de vagas para a criança pequena, deparamos com a prioridade dos municípios de suprir a demanda do ensino fundamental em detrimento da educação infantil. Assim, a legislação aponta o cuidado/educação das crianças de 0 a 6 seis anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; ao mesmo tempo, exime-se de oportunizar satisfatoriamente a oferta de vagas para elas.

Após 1996, muitos municípios se sentiram responsáveis pela oferta de educação infantil, mas depararam com uma situação complexa. Isso porque, se o atendimento ofertado até aquele momento — sem a preocupação com a escolarização — devia se adequar ao que instituía a legislação, havia entraves a isso: falta de estrutura física, profissionais leigos e uma concepção de creche baseada no cuidado e no assistencialismo. Esse quadro evidenciou uma crise nos municípios. Várias secretarias não sabiam como realizar a transição. Em alguns locais, os brinquedos das instituições foram substituídos por carteiras e materiais escolares; as crianças foram organizadas em fileiras, onde ficavam sentadas durante parte do dia; pais e/ou responsáveis não sabiam o que fazer, pois crianças na faixa etária de 4–6 anos não permaneciam nas creches o período todo, logo as famílias não tinham onde deixá-las.

Segundo Rosemberg (2002), esse embate relativo à educação infantil se ancora na concepção de infância do Banco Mundial — infância escolarizada —, que, mesmo com avanços, contraditoriamente corrobora o objetivo principal da educação das crianças pequenas como desenvolvimento infantil. Essa autora esclarece que

O debate entre assistência e a educação no campo da Educação infantil brasileira ocorre, então, em momento histórico complexo: de um lado, a busca de regulamentação sob a responsabilidade do setor de educação e serviços existentes; de outro, a reintrodução da antiga concepção de atendimento à criança pequena, que ressuscita modelos assistencialistas velhos conhecidos (creches filantrópicas, creches domiciliares etc), representando uma visível ameaça. [...] Enquanto no cenário municipal ocorria um maior concernimento das instâncias educacionais com a Educação Infantil, no âmbito federal (em algumas unidades federadas, também no âmbito estadual), o movimento era aparente omissão das instâncias educacionais e representava um fortalecimento visível da assistência social. (ROSEMBERG, 2002, p. 67).

Em Uberlândia (MG), por exemplo, o atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade ocorria em creches vinculadas à Secretaria de Ação Social.⁸ Com base na LDBEN, iniciou-se a transição. Denominadas Unidades de Desenvolvimento Infantil (UDI) até aquele momento, essas instituições tiveram a nomenclatura mudada para Escola Municipal de Educação Infantil

⁸ O estudo de Vanessa Ferreira (2010, p. 9) enfocou “[...] o contexto histórico da educação infantil em Uberlândia [...], priorizando a organização, o atendimento e a manutenção das creches comunitárias, que se configuraram na arquitetura política da chamada Democracia Participativa no período entre 1983 e 1998. A pesquisa buscou “[...] aprofundar o estudo das questões específicas ao atendimento à infância desfavorecida no Brasil e no município e desvelar intenções políticas, assistenciais e educativas desse movimento para se compreender a realidade da educação infantil na cidade [...] detectar em que medida as creches comunitárias de Uberlândia se configuraram como assistência à família e se a prática assistencial se sobrepôs às práticas educacionais no interior dessas instituições”. A análise da autora “[...] aponta um movimento social efetivo cuja trajetória foi marcada por conflitos, embates e conquistas [...] fundamentais para reconfigurar a concepção de criança, infância e educação infantil no contexto educacional uberlandense”.

(EMEI). A chegada de profissionais pertencentes ao quadro de magistério — professores e coordenadores pedagógicos — começa em meados de 2002 e foi até 2003, num processo conflituoso e confuso, sobretudo para profissionais que já trabalhavam nas UDIs. Eles não pertenciam ao quadro de magistério nem tinham formação específica; a maioria era leiga e se vinculava à Secretaria de Ação Social. Sabe-se que a realidade de Uberlândia diferia daquela de municípios que não tinham recursos para fazer a transição e que, por isso, permaneciam estanques ao processo, à espera de alternativas e apoio dos governos federal e estadual.

Vejamos que o embate permeia não apenas as questões pedagógicas e conceituais da educação infantil, mas também as questões administrativas relativas a como adequar esses profissionais ao calendário escolar, à rotina diferenciada, a uma concepção de educação que vá além do cuidado e do assistencialismo; assim como as medidas a ser tomadas a fim de elevar a formação acadêmica desses profissionais. Esse era o tom das discussões iniciais sobre a nova configuração desse nível educacional após a LDBEN: conflitos e debates; falta de entendimento do texto legal, de mudanças conceituais e pedagógicas e da clareza dos rumos que deveria tomar a educação infantil alicerçada nesse novo paradigma educacional de cuidado e escolarização.

Em 1998, o MEC lançou os *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil* (RCN), documento em três volumes. O volume 1 — “Introdução” — apresenta os fundamentos relativos a criança, infância, educação infantil e profissionais envolvidos; o objetivo é proporcionar uma reflexão e situar o entendimento dos outros dois volumes: “Formação pessoal” e social e “Conhecimento de mundo”.

Para alguns pesquisadores, os RCN evidenciaram uma infância idealizada, isto é, afastada da realidade, do contexto da maioria das instituições brasileiras, pois não apontam as questões centrais que envolvem a qualidade na educação infantil. Para Palhares e Martinez (2003), os RCN deveriam abordar as políticas para a educação infantil, o financiamento, a quantidade e qualidade do atendimento e a formação profissional. Os RCN, dizem os autores, desconhecem a realidade da formação precária de grande parte dos profissionais diretamente envolvidos com as crianças. Mesmo em meio a críticas e apontamentos de pesquisadores e profissionais da área, o documento fora publicado e distribuído nas instituições de educação infantil. Mas muitos exemplares permaneceram intactos no interior dessas instituições; enquanto outros, embora tenham sido consultados pelos profissionais, não conseguiram sequer possibilitar reflexões e transformações no cotidiano, na forma de entender e conceber a educação das crianças pequenas.

Do modo como vemos, os RCN têm de ser encarados como tentativa de instalar um currículo nacional para a educação infantil com respeito às diferenças regionais. Além desses referenciais, outros documentos foram produzidos para subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com apoio da Universidade Federal de Santa Catarina e consultores do MEC. Foram apresentados as “Práticas Cotidianas na Educação Infantil — bases para reflexão sobre orientações curriculares” e os “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para Educação Infantil”. Em conformidade com esses documentos, apresentou-se a resolução 5, de 17 de dezembro de 2009.

Em 2010, fixaram-se as diretrizes curriculares para educação infantil, contemplando os estudos preliminares acima apresentados e a resolução. Elas tinham o intuito de orientar as políticas públicas no que se refere a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares em nível nacional, mas respeitando as legislações estaduais e municipais com suas especificidades locais e regionais. A concepção de criança e infância explicitada no documento é de

Sujeito histórico, Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010).

Podemos considerar que essa concepção de criança e infância reafirma a LDBEN, convergindo para a concepção de educação infantil como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010).

As diretrizes curriculares ressaltam a educação infantil como primeira etapa da educação básica, do mesmo modo que aquela lei; mas ambas se distinguem na faixa etária: 0 a 5 anos, em vez de 0 a 6; a idade de 6 anos foi adequada ao ensino fundamental de nove anos, que prevê entrada da criança nesse nível aos 6 anos. Além de explicitar uma concepção de criança, infância e educação infantil, as diretrizes aclaram a proposta de currículo, os critérios para matrícula, a jornada de permanência da criança nas instituições e a organização do espaço, do tempo e dos materiais, em consonância com uma proposta pedagógica na

perspectiva da diversidade, das infâncias indígenas e do campo, assim como alicerçada em princípios éticos, políticos e estéticos.

Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) apresentou suas metas para a educação infantil ante o reconhecimento de aumento na demanda e da necessidade de vários encaminhamentos no que se refere à educação da criança pequena. Nessa perspectiva, propôs-se ampliar, em cinco anos, a oferta para abranger 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 5 anos e, até o fim da década, 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos. Em relação ao PNE, apresentou-se a proposta de em um ano estabelecer os padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento das instituições de educação infantil públicas e privadas quanto ao espaço interno, ao ambiente externo e interno, ao mobiliário, aos equipamentos, aos materiais pedagógicos e à adequação às características das crianças com deficiência.

A seguir alguns pontos fundamentais para a primeira infância destacados no PNE.

- Calendário diferenciado para a educação infantil: não há obrigatoriedade de cumprir 200 dias letivos, pois devemos ter dias de estudos para capacitar os profissionais da educação infantil nos segmentos diversos; entendemos que a criança pequena traz suas especificidades.
- Ruptura na passagem de nível: quando a criança conclui o pré-escolar com 6 anos de idade, ela passa para o nível fundamental; mas, como neste não se trabalham mais a brincadeira nem o lúdico como parte da rotina discente, ocorre uma ruptura porque as crianças perdem seu espaço de brincar; os 15 minutos de recreio não bastam, porque cabe a escola ressignificar o lúdico e a brincadeira de modo a devolver às crianças não só o prazer de frequentá-la, mas também de ter um espaço para brincar que a violência tomou.
- Inclusão de profissionais da saúde no quadro de profissionais da educação infantil para orientar os pais e demais profissionais quanto aos cuidados e às doenças da primeira infância.
- Condições mínimas de higiene aos profissionais que trabalham com essa faixa etária — por exemplo, luvas e álcool, pois trocam fraldas, limpam penicos etc.
- Presença de um psicólogo: dada a falta de identidade das famílias e de estrutura, faz-se necessário que um psicólogo esteja presente para ajudá-las a compreender seu papel na sociedade e na escola.

- Brinquedos: dado o valor da brincadeira para as crianças, nas unidades escolares não podem faltar brinquedos para estimular o raciocínio e a fantasia no contato com as linguagens diversas que permeiam a educação infantil; que o envio desses brinquedos aconteça anualmente para a reposição, visto que nas escolas oferecemos sucata ou doações de brinquedos velhos.
- Estrutura adequada: substituição de casas alugadas sem infraestrutura por escolas que tenham área verde e espaços para brincadeiras e eventos.
- Recursos bibliográficos: as unidades escolares precisam ter biblioteca com livros de histórias infantis e materiais de estudos para os profissionais da escola.
- Formação e capacitação: que sejam propostos mais cursos de formação e capacitação e sejam realizados mais encontros específicos voltados à educação infantil para garantir que toda escola trabalhe segundo os referenciais de educação infantil, isto é, falando uma mesma linguagem.

Repensar nessas ações propostas supõe entender a criança e a infância com mais crítica e consciência. Tal entendimento pressupõe uma base teórica que possa subsidiar as análises do nosso objeto de estudo — Proinfantil. Para isso, buscamos explicitar a construção do conceito e das concepções de infância e educação infantil no cenário histórico, político e educacional contemporâneo; assim como pôr em discussão os agentes envolvidos no processo da educação infantil — nesse caso, o adulto responsável por ela no cotidiano das instituições. Uma retrospectiva histórica do debate que a legislação educacional produz quanto à formação de professores para os anos iniciais de escolarização, que retrate questões relativas à infância, educação infantil e formação pode ser útil à compreensão do agente professor. Sobretudo quando avanços, retrocessos, discussões e maneiras diversificadas de conceber o modelo de formação para os anos iniciais de escolarização marcam a trajetória histórica da formação de seus professores no Brasil.

1.4 Trajetória histórica da formação docente para os anos iniciais de escolarização

O exercício do magistério era concebido como sacerdócio, vocação: ser professor dos anos iniciais seria a extensão do lar, uma vez que era possível para o público feminino conciliar essas duas tarefas. Prevalecia um modelo pragmático na formação desses profissionais, influenciados e determinados pelo cristianismo da Igreja Católica. Ser professor estava atrelado a uma função não só social, mas também moral: a disseminação da cultura

cristã. Com o processo de industrialização e urbanização houve a expansão do número de matrículas nas escolas, e a formação docente, mesmo nesse processo de transição de uma sociedade rural, agrária para uma sociedade urbana industrial, continuava a privilegiar a formação moral e a prática em detrimento da teoria.

O movimento escolanovista defendeu a formação escolar como necessária para os educadores; era preciso fazer uma adequação aos métodos e às técnicas a fim de atender ao novo modo de produção. Por consequência, o ensino passa a ser visto como elemento de construção política e social, alargando o conhecimento com expansão dos sistemas públicos de ensino. Inicia-se, então, a elaboração de uma pedagogia social para compreender o processo educacional.

Alguns autores afirmam que as práticas e as teorias da educação ressentiram diretamente da massificação da vida social, do melhor conhecimento do homem e da sua individualização, da criação de um estilo de vida, do crescimento da democracia e da participação; logo, no que se refere à educação,

A prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo, impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente), renovou as instituições formativas (desde a família até a escola, a fábrica etc.) dando vida a um processo de socialização dessas práticas... a teoria alimentou um processo de esclarecimento em torno dos fins da educação, entregando-se a procedimentos epistêmicos variados e complexos e fixando um papel cada vez mais central para as ciências, especialmente humanas, que devem desenvolver e guiar os saberes da educação. (CAMBI, 1999, p. 512).

Podemos considerar que houve renovação pedagógica: entra em cena a “criança”. No século XIX, a modernidade contribui para a explosão de teorias não só de revisão das formas tradicionais de educar e dos problemas da educação em geral, como também uma nova compreensão das necessidades da infância inspirada em estudos da biologia e da psicologia. No Brasil, a expressão escola nova se associa com esse novo tratamento dos problemas e das descobertas educacionais, que começa no fim do século XIX para atravessar o século XX e ainda ser influente.

A renovação da escola — as escolas novas — nasceu como experimentos isolados de difusão predominante na Europa e nos Estados Unidos. Lá a infância passou a ser vista como idade pré-intelectual que demanda uma educação em contato com o mais natural possível mediante atividades intelectuais e de manipulação que respeitem o desenvolvimento global da criança e seu processo de maturação. No centro do processo de aprendizado, está o aluno: suas necessidades e capacidades. O fazer precede o conhecer; prevalece o aprendizado

significativo, e não o saber sistemático e codificado. A escola centrada na criança — afirma Lourenço Filho (1978, p. 26) — “[...] impunha uma nova compreensão das necessidades e capacidades dos alunos [...] e também maior compreensão da interdependência entre indivíduos e grupos”. Talvez por isso o movimento escolanovista tenha sido tão teorizado. Era uma forma de se opor à escola tradicional, supostamente fundada numa concepção de natureza infantil em que a criança é passiva: expectadora do processo de ensino e aprendizagem, enquanto o professor é agente: o centro, o detentor e transmissor do conhecimento; numa interpretação da atividade mental como algo mecânico e repetitivo, sem ação criativa e separado do ensino.

Em geral, a escola nova possibilitou a reflexão sobre um modelo de escola tradicional incoerente com o desenvolvimento industrial, com a sociedade moderna e seu novo modo de pensar, com o individualismo crescente na época, enfim, com um modelo de compreensão contrário ao mecanicismo que anuncia a importância de elevar a formação docente ao nível superior.

As tentativas de organizar e estruturar a educação nacionalmente foram discutidas no contexto da reforma Francisco Campos e da reforma de 1931, influenciadas pela tendência nacionalista do governo de Getúlio Vargas e marcadas pela educação enciclopédica. Mas essas tentativas não previram a formação de professores do ensino normal. As escolas normais não conseguiam preparar o professorado para a nova concepção de criança e educação, em um contexto de salários baixos, nível de qualificação precário, feminização do trabalho e desprestígio da profissão. Assim, eram necessárias novas propostas de formação que fossem capazes de se adequarem ao modelo econômico-social. Contraditoriamente, o curso Normal não possibilitava o acesso ao ensino superior, conforme o decreto-lei 8.530/46, que normatizou o ensino Normal na tentativa de criar uma identidade nacional para formação e formar administradores escolares.

Em meados dos anos 50, disseminaram-se as licenciaturas em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Logo, normalistas poderiam seguir o caminho das faculdades ou o curso Normal. Essa possibilidade criava a dualidade no processo de formação, pois os cursos superiores eram destinados à minoria ante o contingente numeroso de professores ainda dependentes dos cursos de magistério, cada dia mais sucateados pela rede pública ou particular de educação.

Em 1961, com aprovação da LDB, impôs-se outra estrutura para a formação docente para os anos iniciais de escolarização:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial. (BRASIL, 1961).

Como se pode deduzir, a formação do professorado para os anos iniciais nessa estrutura educacional permaneceu a mesma: uma formação técnica não convergente para os anseios da população de baixa renda e o processo de democratização do acesso à escolarização. Assim, a busca por condições mais propícias à subsistência passou a ser depositada na educação e na elevação do nível de escolarização. Como resultado, aumentou cada vez mais o número de professores que buscaram a formação inicial — isto é, universitária; como não havia oferta de vagas, permaneceu a dualidade: curso superior para uns — a elite da população — e curso profissionalizante para a maioria; ou seja, para formar mão de obra para o mercado de trabalho e para atender aos anseios do capitalismo e do sistema econômico.

Ao se referirem à adequação da educação escolarizada ao sistema econômico, Pimenta e Gonçalves (1990, p. 48) dizem que,

Para implantar a reforma do ensino de modo coerente com o modelo econômico que vinculava o país a blocos associados ao capitalismo internacional, foram firmados os acordos MEC/USAID, entre 1964 e 1968. Tais acordos visavam uma profunda alteração de todo sistema educacional brasileiro, incluindo a aplicação de vultosos recursos financeiros oriundos daquela agência americana, além de assistência técnica a órgãos, instituições e dirigentes do sistema.

Contudo, a lei 5.692, de 1971, prescreveu a oferta de cursos normais pelos estabelecimentos de ensino profissionalizante, que nem sempre tinham estrutura pedagógica suficiente a fim de formar profissionais para atuar nos primeiros anos do processo de escolarização. Esses cursos atraíram cada vez mais a classe popular, que buscava acesso rápido ao mercado de trabalho. Assim, havia um curso tecnicista — que habilitava o professor a trabalhar com crianças com idade de 3 anos — e desvinculado das necessidades reais de escolarização nos anos iniciais. Para Pimenta e Gonçalves (1990), essa lei ajudou a impedir que a habilitação do magistério tivesse uma identidade própria, pois esvaziou seu conteúdo ao estimular uma formação pedagógica fragmentada que leva à inconsistência e descontinuidade.

Com a existência de graduações em Pedagogia — as quais já formavam professores — e dado o sucateamento dos cursos normais, começa um processo de discussão para que,

prioritariamente, a formação docente para as séries iniciais fossem em nível superior. Em seu artigo 62, a LDB de 1996 prescreveu, que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 58).

Após a publicação dessa lei, intensificaram-se os debates acerca da necessidade de formação superior para os professores da educação básica. Noutros termos, não se descartou o curso de Magistério em nível médio — isto é, o antigo e conhecido curso Normal.

À parte o teor do artigo 62 da LDB, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) se posicionou a favor da formação dos professores em nível médio — vide o parecer 3/2003 e resolução 1/2003 — para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. No que se refere à fundamentação legal, cabe citar a meta 5 do PNE — nas alíneas “a” e “b”, que prescrevem a competência da União para estabelecer um programa de formação de profissionais da educação infantil; a meta 6 — onde se prescrevem critérios para admitir professores na educação infantil; e o parecer 15/98 do Conselho Estadual de Educação (CEE), que define as diretrizes curriculares para o ensino médio.

Kishimoto (1999) esclarece que o curso Normal Superior, recriado pela LDB de 1996, traz uma polêmica ao separar a formação docente da formação universitária, ou seja, ao propor um curso de duração menor. Isso demonstra a fragmentação entre o cuidar e o educar, além de desqualificar o quadro de profissionais responsáveis pelo curso. Para nós fica esta indagação: quem continuará a procurar os cursos de nível médio? Continuaremos com a cultura de que para as crianças menores a formação de professores pode ser menor, mais restrita, com menos anos de formação? Como dizer que a LDB contribuiu para o avanço no que se refere aos professores para a educação básica? Diante desse cenário em que encontramos modelos diversos de formação para o trabalho pedagógico escolar com crianças menores — Pedagogia, Normal Superior, Normal, Magistério em nível médio —, convém olhar mais detidamente para a formação docente na educação infantil: primeira etapa da educação básica que continua a ser palco de debates e que está repleta de desafios.

1.5 Professor para a educação infantil?

Falar de docência para educação infantil supõe reconhecer esta última como processo de escolarização; reconhecer que os profissionais nela atuantes têm de ser inseridos no quadro e na carreira do magistério; reconhecer a existência de instituições várias para crianças na faixa etária 0–5 anos e com maneiras distintas de fazer e conceber a educação, para as quais converge a formação docente, cuja importância a LDB de 1996 ressaltou. No dizer de Kramer (2006), em relação às formações distintas apresentadas nas instituições de educação infantil, a realidade se agrava quando voltamos o olhar para instituições comunitárias, onde a maioria dos profissionais que se dedicam a uma parcela significativa da população de 0 a 5 anos de idade não tem habilitação. Nesse caso, como pensar na formação para esses profissionais leigos ou não habilitados que atuam regularmente?

A qualificação de profissionais leigos da educação infantil se impõe como necessária quando o resultado de pesquisas sobre a formação de docentes atuantes na educação infantil aponta 20% de profissionais *sem o ensino médio*, segundo Kishimoto (1999); por outro lado, criar uma modalidade de curso de formação se justifica se for para ofertar alternativas ao acesso à universidade seguindo uma política de profissionalização que garanta a continuidade da proposta (KISHIMOTO, 1999).

Para Silva (2002), as referências dos profissionais sobre educação infantil não foram dadas; antes, estão sendo construídas no interior de uma diversidade de orientações e grupos sociais que se preocupam com a infância, a mulher e a família; sobretudo, que se preocupam com a educação infantil. Por isso, conhecer a natureza do trabalho desenvolvido é central para construir e organizar o processo de formação de profissionais envolvidos com a educação infantil. Para isso, dois questionamentos se impõem: como caracterizar ou construir um plano de carreira ou até traçar um perfil profissional da educação infantil se encontramos sujeitos e formações profissionais distintos para desempenhar o mesmo trabalho? As especificidades dessa modalidade educacional permeiam uma prática docente capaz de aliar cuidados pessoais e educação escolarizada?

As propostas de âmbito nacional, estadual ou municipal afirmam que não devemos dicotomizar o cuidar e o educar. Mas, se não existe dicotomia entre cuidado e educação, como explicar que numa sala de educação infantil haja profissionais com funções diferenciadas: quem cuida da higiene pessoal, da alimentação e quem conta histórias, ensina a ler e escrever e propõe jogos pedagógicos, desenhos etc. Em outras palavras: de um lado, monitores, educadores, auxiliares de creche, babás e mães crecheiras, dentre outras denominações; de

outro lado: os professores. Por que não pensarmos num perfil, numa identidade profissional: numa formação única para esses profissionais? Cremos ser preciso aferir como essas questões entram nas políticas públicas que permeiam o cotidiano das instituições destinadas a crianças pequenas: se os cuidados básicos com a higiene e alimentação compõem as especificidades e características da primeira infância; se a formação desse profissional deverá se basear e seguir esse caminho. Assim como historiadores, químicos, matemáticos, biólogos e outros profissionais têm seus conhecimentos próprios e suas disciplinas têm especificações próprias, os professores têm suas particularidades e especificidades teóricas e profissionais, em especial, o professor da educação infantil, que lida com uma importante fase do desenvolvimento humano.

Admitir só professores para o quadro funcional da educação infantil exige — é claro — pensar em plano de carreira, proposta e adequação da formação e habilitação e melhoria de salários; propor instituições escolares de educação infantil exige *formar professores* em vez de *categorizar um único profissional* para mascarar o processo e a urgência da formação. E vemos tal exigência como motivo-chave para a falta de formação e qualificação de profissionais que trabalham nas instituições escolares para crianças de 0 a 5 anos de idade; como entrave e gargalo para as políticas públicas. Afinal, é mais fácil permanecer estancado numa história de exclusão, alienação e comodidade.

Eis por que a formação do profissional para atuar na educação infantil precisa ser problematizada; e segundo critérios úteis à (re)construção (das concepções) dessa formação, precária e desconhecida, sucateada por práticas vazias e um discurso hegemônico. Nessa trajetória da formação docente para a primeira infância — marcada pela vulnerabilidade e fragilidade —, enquadra-se o Proinfantil: seu processo de formação e consolidação, os órgãos públicos e sujeitos envolvidos na elaboração e concretização do programa, o público-alvo, o impacto na prática cotidiana dos cursistas, o material didático e o papel do programa no campo das políticas públicas e da história da educação infantil brasileira.

2

Educação infantil para a infância

Nossas reflexões sobre as bases teórico-metodológicas do Proinfantil feitas até aqui abrem espaço para discutir as teorizações principais dos cuidados com a criança pequena e sua educação escolar. À discussão subjaz a tentativa de enriquecer um debate, que atravessou décadas mais recentes, sobre (o caráter singular da) educação infantil em nível nacional e internacional. O produto desse debate inclui a constatação de que as instituições de educação infantil têm de integrar a função de educar com a de cuidar, mas sem diferenciar e sem hierarquizar seus profissionais.

2.1 Educação infantil como nível de ensino

Tendo em vista as peculiaridades de seu público-alvo, na educação infantil

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de se estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, aos conhecimentos amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento e conhecimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

De acordo com Fidelis e Tempel (2006), a fim de que a educação seja significativa para o educando, deve-se considerar um processo de ensino e aprendizagem que seja criativo

e propicie uma realização prazerosa e empática da atividade educacional. Entendemos que alcançar tal proposta supõe um planejamento das atividades diárias que preveja o valor dos brinquedos, do brincar, das artes visuais, do teatro, da música, da literatura infantil, dos filmes e das atividades culturais orientadas. Além disso, o desenvolvimento integral das crianças depende não só de cuidados afetivos e biológicos, mas também de alimentação saudável, de saúde e de oportunidade de acesso a conhecimentos diversos. Cuidar integra o educar. Acima de tudo, é dar atenção à criança como pessoa que está em crescimento contínuo e em desenvolvimento; isto é, compreendendo suas especificidades e singularidades.

É importante ressaltar que a educação infantil não vem salvar a educação fundamental dos problemas de evasão, reprovação e dificuldades de aprendizagem; nem substituir a ação da família. A educação das crianças pequenas tem fins, proposta pedagógica, cotidiano e formação de profissionais específicos. Daí ser necessário que a família e a instituição se tornem parceiros, que falem a mesma língua e busquem um interesse em comum: o desenvolvimento integral da criança. Nessa educação, nem sempre seus profissionais foram reconhecidos como profissionais de direitos; e ainda carecem de formação específica para educar, pois a faixa etária com que lidam singulariza a primeira infância.

A experiência de conhecer crianças pequenas é muito interessante. Elas demonstram agir com inteligência e chamam nossa atenção pelas coisas que fazem, pelas perguntas que nos trazem. Desde seu nascimento, o bebê é confrontado não apenas com as características físicas de seu meio, mas também com o mundo de construções materiais e não materiais elaboradas pelas gerações precedentes, das quais, de início, ele não tem consciência. Essas construções comportam dimensões objetivas (formas de organização social, de atividade ou organização social de atividade de trabalho, ferramentas ou obras) e dimensões representativas, codificadas especialmente pelas palavras das línguas naturais, plenas de significações e de valores contextualizados. (OLIVEIRA, 2002, p. 135).

Ao longo dos tempos, a concepção de criança, historicamente construída e transformada, não se apresentou de forma homogênea; nem mesmo no interior de uma sociedade da época. Isso porque se trata de uma construção permanente — diga-se, porque é marcada pelo meio social em que a criança se desenvolve e constrói seu conhecimento, com base nas interações que estabelece com as outras pessoas e com o meio em que vive. O conhecimento não constitui cópia da realidade; é fruto de um trabalho de criação e ressignificação intenso.

Dito isso, o desafio da educação infantil é compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular da criança de ser e estar no mundo, visto que educar significa propiciar situações de

cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para fazer desenvolver as capacidades infantis de relação interpessoal — de ser e estar com os outros —, numa atitude básica de aceitação, respeito e confiança. Enquanto o cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades; o cuidado é um ato relativo ao outro e a si que tem uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos, também significa dar atenção à criança como pessoa que está em crescimento e desenvolvimento contínuos, compreendendo sua singularidade e identificando e suprimindo suas necessidades. O trabalho pedagógico na educação infantil deverá ser permeado por múltiplas linguagens. De acordo com Oliveira (2002), a multiplicidade de linguagens possibilitará às crianças trocar observações, ideias e planos, estabelecer novos recursos de aprendizagem, criar oportunidades de diálogo com as crianças e suscitar o aprender a ler e escrever numa lógica nova. Tais linguagens incluem a linguagem plástico-visual, corporal, verbal, musical e dramática, dentre outras. Como quer Arroyo (1994, p. 21), “Temos linguagens corpóreas tanto quanto a linguagem escrita e ambas têm que ser apreendidas, e não só uma em função da que é prioritária”, pois “Somos seres corpóreos tanto quanto matemáticos”.

Segundo os Referenciais Nacionais da Educação Infantil/RCN (BRASIL, 1998), a educação infantil objetiva que a criança:

- desenvolva uma imagem positiva de si;
- descubra e conheça aos poucos seu próprio corpo;
- estabeleça vínculos afetivos e de troca com adultos e pares;
- estabeleça e amplie as relações sociais;
- observe e explore o ambiente com atitude de curiosidade;
- brinque e lide com linguagens variadas;
- conheça as manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação e valorize a diversidade.

Nesse cenário, a ação pedagógica tem de ser inventiva e propor, como estratégia de ensino, a interdisciplinaridade via problematização e inter-relação com áreas de conhecimento, de modo a possibilitar mudanças sociais e políticas. O educador precisa se sustentar em uma prática social que valorize a imaginação, o brincar, a cidadania, os saberes e as linguagens que projetam os espaços lúdicos e socio-históricos na aprendizagem infantil. Além disso, um projeto pedagógico infantil que vise contribuir para mudanças e transformações sociais tem de se apropriar de fundamentações teóricas de áreas variadas do

conhecimento, tais como psicologia, filosofia, sociologia, artes e outras. Também cabe dizer que a educação infantil precisa suprir as reais necessidades da criança concreta, histórica e com direitos, inserida numa realidade contraditória e culturalmente unilateral; isto é, cuja cultura manifesta unicamente a visão de mundo e a sociedade de dada classe que, hegemonicamente, domina a realidade material e intelectual sob os auspícios de princípios neoliberais, excludentes.

Sabemos da importância de organizar e usar o tempo como elemento constituinte dos processos de formação pessoal e social na primeira infância. Mas nem sempre o tempo escolar foi entendido assim. Segundo Souza (1999), o tempo constitui uma ordem que se experimenta e se aprende na escola. No fim do século XIX e início do século XX — também um período em que se institui e se consolida a arquitetura temporal escolar —, o tempo era organizado com o objetivo de uniformizar e controlar a infância, os professores, a racionalização curricular, a seleção e distribuição do conhecimento em séries, as aulas, os horários, as disciplinas etc. As palavras de Souza (1999, p. 129) ilustram essa afirmação:

Tempo é uma construção histórica e cultural, um tempo social vinculado à constituição da infância como classe de idade cuja identidade se associa ao tempo de ir à escola. Esta concepção de tempo e infância difundiu-se amplamente a partir do século XIX, quando a escola tornou-se, na maioria dos países ocidentais, uma instituição de grande relevância política e social, dominante na vida das crianças e dos jovens. Uma nova distribuição do tempo surge, nesse período, forjada no processo de criação dos sistemas nacionais de ensino nos quais se consolida também uma nova organização administrativa e pedagógica da escola primária.

Eis por que não é possível desvencilhar o tempo do espaço escolar: ambos seguem a mesma direção e concepção de educação. Mas a organização do tempo e do espaço apresenta objetivos distintos em contextos diversos: podem promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia; ou o controle, a dependência e a apatia. O tempo em uma instituição escolar tem de ser vivido de modo que se possa aproveitar as oportunidades de aprender e se desenvolver plenamente com experiências diversificadas. Crianças e adultos precisam pensar coletivamente a organização do tempo. O professor, considerando o desenvolvimento dos projetos e o currículo escolar, discutirá com as crianças a rotina escolar. No caso daquelas muito pequenas, cabe a ele, pela observação diária, estabelecer uma rotina

em que as crianças desenvolvam as diversas atividades mediante as múltiplas, “as cem” linguagens infantis.⁹

Também a regularidade da rotina as ajuda a identificar os dias e a se situarem no tempo. Um exemplo disso é quando as ouvimos dizer “Hoje é dia do brinquedo de casa, então é sexta-feira”. A permanência de certas rotinas auxilia na construção do tempo, pois, para os infantes, conhecer a organização do tempo tende a ser algo mais complexo. Daí a necessidade de uma rotina agradável e coerente com nosso ideal de educação. Proença (2004) afirma que a rotina se refere aos caminhos percorridos e aos conhecimentos do sujeito, que, em geral, obedecem a horários e procedimentos já adquiridos e incorporados. A rotina organiza, orienta e norteia o grupo no espaço escolar; é o alicerce do trabalho docente. A seguir, descrevemos a diversidade da rotina escolar para a educação infantil.

Acolhimento na chegada das crianças. Momento importante para os pais e as crianças, o professor as recebe demonstrando carinho, segurança e tranquilidade. Às vezes, repassa informação e recebe informação de cada aluno. No caso de crianças pequenas, esse momento se torna essencial, porque é preciso falar sobre dado aspecto: físico, emocional etc. Muitos professores preparam brinquedinhos de montagem, organizam livros, brinquedos variados, enquanto todos vão chegando até o grupo.

Roda de conversa. Muitos professores gostam de realizar essa atividade após a entrada das crianças na escola ou após a higienização. É uma atividade muito rica, objeto de vários estudos. De acordo com Devries (1998), a roda é uma atividade comum na maioria das escolas de educação infantil e inclui músicas, literatura, lista de chamadas, marcação no calendário, observação do tempo, celebrações aniversariantes, feriados, ajudante do dia, temas especiais, introdução de temas, combinado do dia, regras, discussões sobre projetos, disciplina, atividades do dia, tomada de decisão, solução de problemas com o grupo, relatos de algo acontecido em casa etc.

Caderno de memória. Em geral, é uma atividade realizada durante o momento de roda que poderá acontecer conforme a necessidade do grupo ou do professor. Nesse caderno, as crianças exercitam em casa, com os pais ou responsáveis, a memória ou as lembranças dos acontecimentos da escola. No caso de crianças pequenas, elas relatam para os pais o/os acontecimento/os ou atividade/es que mais atraíram sua atenção por algum motivo especial ou pelo prazer de ter realizado. Um adulto escreve, e a criança representa por meio de desenhos.

⁹ Cf. *As cem linguagens infantis*, de Edwardes, Gandini e Forman (1999, editora Artmed), obra sobre a poesia de Loris Malaguzzi, idealizador da pedagogia em Reggio Emilia, região ao Sul da Itália onde a infância é respeitada em todas as suas linguagens.

Crianças que já escrevem ou tentam escrever, os pais acompanham, depois reescrevem com elas. Em seguida pode-se fazer representação com desenhos, colagens etc.

Artes plásticas. Modelagem, pintura e desenho são atividades centrais na rotina das crianças em qualquer faixa etária. Atento ao desenvolvimento do percurso criador do desenho infantil, o professor propõe atividades referentes a artistas — escultores, pintores etc. — e suas histórias como meio de valorizar e conhecer a cultura e fazer desenvolver o senso crítico e criativo na infância.

Atividade de registro individual e coletiva. Na educação infantil, essa atividade tem de acontecer individualmente. O professor pode interferir: reescrever com a criança, trabalhar as especificidades de cada uma, reconhecer o nível de desenvolvimento da leitura e escrita, assim como a criatividade de cada um. Nesse momento, o grupo pode construir um texto coletivo, participando ativamente, falando as hipóteses em relação ao que querem escrever, desenhar, pintar ou colar.

Brincadeira com água, piscina e ducha. Sabemos das condições físicas materiais de muitas instituições de educação infantil: muitas não têm piscinas para criança. Mas isso não impede as brincadeiras na água. Essa atividade é relaxante e importante para o desenvolvimento físico e emocional das crianças. Outra forma de aproveitar esse momento de lazer e brincadeiras é usar duchas ou mangueira. Elas adoram. Em tempo de calor, muitas escolas se adéquam a atividades com abundância de água como parte da rotina semanal. É claro: essa atividade requer conhecimento e autorização dos pais, pois o contato com a “friagem” da água pode deixar as crianças ainda mais suscetíveis a gripes e resfriados, por exemplo.

Tanque de areia. Sabemos que a criatividade das crianças durante os momentos que ficam na areia superam nossas expectativas. Dali, surgem castelos, rios, casas, bonecos etc. A areia deve ser cuidada para que seja uma atividade de rotina que não traga prejuízos à saúde das crianças.

Parque. Na escola ou na praça, o parquinho de diversões é fonte inesgotável de alegria para as crianças. Nosso cuidado deve focar, sobretudo, na estrutura e manutenção dos brinquedos, para que seja de fato momentos de prazer o contato com o parquinho. Mesmo escolas que não possuem parque podem providenciar passeios externos à escola com brincadeiras que incluam cordas, bolas e bambolês, por exemplo.

Essa descrição de atividades comuns a grande parte das instituições de educação infantil aponta um cotidiano específico e uma rotina de atividades diversas. Cada escola, de acordo com sua realidade, tem de organizar coletivamente uma rotina para as crianças. Essas

atividades de permanência são importantes para ajudá-las a construir a noção de tempo e espaço. A proposta da escola deve ser clara na necessidade de respeitar a criança como tal. Por isso deve reservar tempos significativos para brincadeiras, conversas, risos e entretenimento. Isto é, deve tornar o espaço cada vez mais lúdico e criativo. Essa possibilidade se mostra plausível quando compreendermos a educação infantil como modalidade escolar que se distingue das demais modalidades. A faixa etária da educação infantil demanda um ambiente rico e acolhedor, para que seu público-alvo desenvolva suas potencialidades. Se quisermos uma educação para a vida, então se deve excluir desse espaço práticas autoritárias: tudo precisa ser pensando coletivamente com e para as crianças, também, como alunos: fim último da profissão docente.

A maneira como as instituições educacionais organizam seus espaços é, também, uma construção histórica, reveladora de dada época, dada sociedade, dada concepção de educação, de criança e de infância. Um olhar sobre os espaços escolares a partir do século XIX mostrará a trajetória diversa da compreensão desses espaços. De acordo com Vinão Frago (2000), o espaço escolar era observado a partir da infraestrutura do edifício em todos os aspectos. Assim, espaços específicos para o ensino e a disposição interna refletem as concepções que se tem de tal lugar.

O espaço escolar expressa o dado mais simbólico e ritualístico da educação; o tipo de educação que se tem em parte. Por exemplo, quando a educação escolar se destinava a uma parcela menor da população — quando a educação era para as elites —, os prédios eram suntuosos e localizados na região central das cidades, em locais privilegiados. Com efeito, no dizer de Zabalza (1998), as paredes, os móveis e sua distribuição, os espaços não utilizados, as pessoas, a decoração e outros elementos internos a uma escola apontam o tipo de atividades realizadas, a comunicação entre as crianças e os professores, as relações com a parte externa e seus interesses. A distribuição dos alunos e o uso do espaço da classe se relacionam com os conteúdos ensinados, os métodos e os objetivos para o ensino e a aprendizagem. A existência de dado mobiliário informa o modo de agir, a maneira de ser da instituição; aspectos da arquitetura, da fachada e da pintura dialogam com todo ambiente escolar. Assim, da existência de quadras de esportes, parques, laboratórios à disposição dos sanitários e o modo como organizamos e dispomos as carteiras: tudo se reflete em nosso ideal de educação.

Com a massificação do acesso a educação — escola para todas as classes sociais —, a construção de unidades escolares nos arredores das cidades fez surgir um modelo de arquitetura e de espaço escolar, pois configura dentro desse contexto um novo ideal de escola, logo um novo espaço para as crianças. Na escola tradicional, onde a interação dos discentes

não importava — importante era o professor: condutor e detentor dos saberes —, a disposição para as carteiras situavam as crianças de modo que uma não precisava encarar a outra. Eram os espaços organizados por fileiras.

Com o movimento da escola nova — que era pró-formação escolar e primava pela adequação da escola a métodos e técnicas coerentes com o modo de produção capitalista —, a educação escolar passou a ser vista como elemento de construção política e social; visão esta advinda de um alargamento do saber sobre o sistema educacional público. Começa aí a elaboração de uma pedagogia social para compreender o processo educacional.

Para Zabalza (1998), o termo espaço se refere ao físico: locais para atividades caracterizadas por objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. O termo ambiente se refere ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem com ele — relações de afeto e envolvimento, por exemplo. Caso se considere o aspecto escolar, esse autor define o ambiente como estrutura com quatro dimensões: uma física, uma funcional, uma temporal e uma relacional. Eis por que se diz que a concepção de criança é construída e se transforma historicamente, ou seja, que não é homogênea nem mesmo em dada sociedade e em dada época. Tais dimensões salientam o dado social em que a educação se desenvolve: a interação que se estabelece entre as pessoas e o meio em que vivem.

A infância hoje nos leva a repensar nos paradigmas de formação docente para a infância. Corazza (2006) reitera a necessidade de “artistar” a infância, o que demanda modificar a formação do professor: priorizar a formação cultural para fazer (re)nascer uma

Docência que, ao exercer-se, inventa. Re-escreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a “artistagem” de práticas, que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta dos mesmos sujeitos e saberes, dos antigos problemas e das velhas soluções. Dispersam a mesmice e fazem diferença ao educar as diferenças infantis. Uma “artistagem” de ordem poética, estética e política, derivada dos sobressaltos e alegrias de trabalhar nas fronteiras entre disciplinas, os sujeitos e não sujeitos, os sentidos e os sem sentidos. Docência de um artista, que promove o auto-despreendimento, implicado no questionamento dos próprios limites, que renova e singulariza o seu educar. Docência artística, portanto, nos convoca a trabalhar na materialidade da cultura. [...] Assumir o risco de educar sem deixar que as ilusões fechem os horizontes sociais, nos empurrem para o conservadorismo ou violentam a heterogeneidade da infância. (CORAZZA, 2006, p. 81).

Feitas essas considerações, cabe dizer que o Proinfantil traduziu a tentativa de construir um professor capaz de (res)significar a infância e a educação infantil nos municípios onde a maioria dos educadores era leiga, a ponto de não ter nem a formação mínima que a lei exige. Saber se esse programa possibilitou as mudanças necessárias ao trabalho docente, na

concepção de criança, infância e educação infantil e nos impactos da organização dos espaços e do planejamento, de modo a construir uma educação infantil coerente com as especificidades da criança e da infância; saber isso exige ouvir os sujeitos envolvidos no processo: saber o que pensam, como fizeram e o que entenderam do Proinfantil; as dificuldades, as mudanças e os impactos no cotidiano escolar.

A leitura da fundamentação metodológica do Proinfantil nos fez notar um apelo a algo que pode ser definido como “aprender a aprender”: muitas vezes, a transfiguração do exercício empírico de uma função sem que haja oportunidade para refletir sobre o ato pedagógico, como se a teoria fosse secundária e substituível pela troca de experiências. Contudo, trata-se de experiências empíricas que passam longe da teoria educacional, seja marxista, fenomenológica ou construtivista. Trata-se de uma prática alienada da teoria. Essa situação desfavorável à educação escolar foi explorada por Duarte (2013, p. 86) para quem o vínculo da postura alienada do “aprender a aprender” com as políticas neoliberais se caracteriza pelo “[...] caráter solipsista e fragmentário”. Assim, convém fazer uma leitura crítica desse programa governamental para capacitar o docente da educação infantil.

3

O Proinfantil em contexto

Uma vez explicitadas as ações governamentais em prol da infância e da educação infantil, convém demonstrar o processo histórico de implantação, a base legal, a matriz curricular, a organização e os sujeitos envolvidos no Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), meta do Plano Nacional de Educação (PNE) discutida na Conferência Nacional de Educação (CONAE). Nas últimas décadas, o Brasil investiu em programas para formar professores em serviço. Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394), de 1996, a rede educacional pública começou a adotar medidas para capacitar e formar os educadores, sobretudo quem atua nas séries/anos iniciais do ensino fundamental. A lei prescreve a necessidade de todos os educadores terem, no mínimo, graduação.

3.1 Ações de formação docente (em Minas Gerais)

Valendo-se dos recursos do Banco Mundial, entre 1997 e 2003 Minas Gerais iniciou e desenvolveu o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), voltado a quase 90 mil profissionais atuantes nos anos escolares iniciais da rede pública. Em 2001, o programa se desdobrou no PROCAP II, que complementava o primeiro. Os dois podem ser considerados pioneiros quanto a capacitar docentes da rede educacional estadual mineira na modalidade educação a distância. Tinham uma proposta de uso de material didático impresso e em vídeo,

além de momentos presenciais. Depois, para suprir uma demanda de 12 mil gestores escolares — dentre diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos — e com a mesma proposta para capacitação em massa, surgiu o Programa de Capacitação de Gestores Escolares (PROCAD). Enfim, em 2002, a Secretaria de Estado de Educação propôs, em parceria, com 18 instituições de ensino superior, o projeto Veredas após perceber que eram medidas que impactavam em curto prazo e atendiam um número expressivo de profissionais. Também na modalidade educação a distância, o projeto ofereceu 14.136 vagas para professores em exercício, além de material didático instrucional, acompanhamento de tutores¹⁰ e encontros presenciais periódicos.

Em meados de 1998, apoiado pelo MEC e em parcerias com a Secretaria de Educação a Distância e outros órgãos federais, o governo do Mato Grosso do Sul iniciou um curso de formação de docentes para séries/anos iniciais do ensino fundamental que não tinham habilitação específica em magistério, mas tinham nível fundamental completo. Denominado Proformação, o programa objetivou habilitar tais professores para o magistério em nível médio e usou material impresso instrucional, vídeos, encontros presenciais quinzenais e apoio aos educadores cursistas com acompanhamento de tutores, professores formadores, agência formadora com apoio da Universidade Federal do Mato Grosso. Percebemos que esses programas foram destinados aos mestres das séries iniciais do ensino fundamental, logo seria contraditório que os profissionais que exercem a função docente na educação infantil não tivessem formação mínima para tal atividade, visto que a legislação tem tratado de uma política de formação para esses profissionais.

Em 2004, como parte das ações do governo representado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva para a educação, a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED), ao lado do MEC, conceberam um programa de nível médio na modalidade normal para docentes em exercício na educação infantil em creches ou pré-escolas, das redes pública e privada sem fins lucrativos (instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não) e que não tinham formação exigida pela legislação. No início, o programa ficou a cargo da Coordenação da Educação Infantil/COEDI, ligada à SEB e ao MEC, que formou uma equipe de

¹⁰ A título de ilustração, cabe indicar a leitura do artigo “Tutoria pedagógica em formação docente a distância”, publicado na revista *Em Extensão*, da UFU. Disponível em:

<file:///H:/Meus%20documentos/TEXTUall/Servi%C3%A7os/em%20prepara%C3%A7%C3%A3o-%20edi%C3%A7%C3%A3o/Polyana/Editado/Artigo_tutora_Veredas.pdf>. O texto “[...] relata uma experiência de tutoria nesse projeto [o Veredas] numa perspectiva que articula analiticamente essa formação com questões centrais que se impõe ao professor hoje, tais como a relação entre profissionalismo e profissionalidade e a autonomia docente” (GONÇALVES, 2012, p. 71).

pesquisadores de várias regiões do país para elaborar o material didático das disciplinas pedagógicas do programa.

Dito isso, o Proinfantil seria uma sequência a esses programas até então desenvolvidos e implementados segundo um discurso político-ideológico. Para justificar a formação dos professores que trabalham com as crianças pequenas, o programa recorreu a documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a LDBEN. Nessa lógica, docentes da educação infantil seriam todos que exercem tal função, mesmo que historicamente tenham sido denominados de auxiliar de creche, pajem, babá, monitor, recreador, educador infantil, mãe crecheira, jardineira, dentre outros. Essa análise se vincula também a uma questão de gênero: de valorização ou desvalorização do trabalho feminino, da inserção da mulher no processo de industrialização e, depois, no mercado do trabalho e das políticas de reconhecimento da infância e da educação infantil como primeira etapa da educação básica.

3.1.1 *Base legal*

Conforme as diretrizes gerais do Proinfantil, cabe ao MEC um papel decisivo na LDBEN, que atribui ao município e, supletivamente, ao Estado e à União, a incumbência de “[...] realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996, s. p.). Note-se que, por mais que a lei prescreva formação superior para o professorado, na educação infantil ela admite como formação mínima o magistério de nível médio, como se lê no artigo 62: “[...] como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental [...]”, é “[...] admitida [...] a[quela] oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996, s. p.).

Além disso, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) também se posicionou a favor da formação docente em nível médio no parecer 3/2003 e na resolução 1/2003 para professores da educação infantil e dos anos iniciais do nível fundamental. A fundamentação legal se apoia na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), alíneas “a” e “b”, que determina a competência da União para estabelecer um programa de formação de profissionais da educação infantil; na meta 6, que estabelece critérios para admitir professores na educação infantil; e no parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) 15/98, o qual define as diretrizes curriculares para o ensino médio. Nesse sentido, o objetivo do Proinfantil foi habilitar, em magistério de nível médio, os professores em exercício na educação infantil, conforme a legislação vigente. Supostamente, isso elevaria

o nível de conhecimento e o aprimoramento da prática pedagógica, além de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento profissional e pessoal, contribuindo para a qualidade social da educação das crianças na faixa etária 0–5 anos em instituições de educação infantil.

Por meio do Proinfantil e em parceria com as universidades públicas, o MEC oferecia aos envolvidos na formação desses profissionais momentos de preparação e capacitação dos formadores e tutores, além de encontros nacionais entre coordenadores e formadores. Pelas diretrizes gerais do programa, o governo federal financiava o material autoinstrucional, os vídeos, os encontros de formação das equipes envolvidas, o processo de gerenciamento do programa em nível nacional e o sistema de monitoramento e avaliação. Os estados participavam com provisão de infraestrutura como linha telefônica com discagem a cobrar ou 0800, disponibilidade de recursos humanos para a equipe estadual de gerenciamento (coordenador, técnicos administrativos e de informática) e para as agências formadoras (coordenadores, professores formadores, articulador pedagógico da educação infantil) e o transporte para a equipe estadual de gerenciamento e o assessor técnico do Proinfantil.

Assim, a estrutura organizacional do Proinfantil era composta pelos níveis nacional, estadual e municipal, o que tornou sua implementação descentralizada. Em relação às competências de cada gestão e ao financiamento, de acordo com as diretrizes gerais do programa, aos municípios cabia a responsabilidade de transportar, alimentar e hospedar tutores e cursistas de seu município nas fases presenciais do programa; transporte e alimentação para que o tutor acompanhasse a prática pedagógica dos cursistas nas instituições e participar de jornada mensal na agência formadora. O salário dos tutores era de responsabilidade do município. O compromisso financeiro entre as partes efetivou-se com a assinatura do acordo de participação que devia prever as responsabilidades de cada instância. Cabe reiterar que essa formação teve caráter emergencial: capacitar profissionais que desenvolviam trabalho pedagógico com crianças da faixa etária 0–5 anos e ainda não tinham tido a oportunidade de se qualificar minimamente para o trabalho.

Em 2011, a Secretaria da Educação à Distância (SEED) foi extinta. Com isso, a administração do Proinfantil retornou para a Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (DAGE) e a Secretaria de Educação Básica (SEB). Para entendermos o funcionamento do Proinfantil, ilustramos a seguir sua estrutura organizacional e os agentes envolvidos.

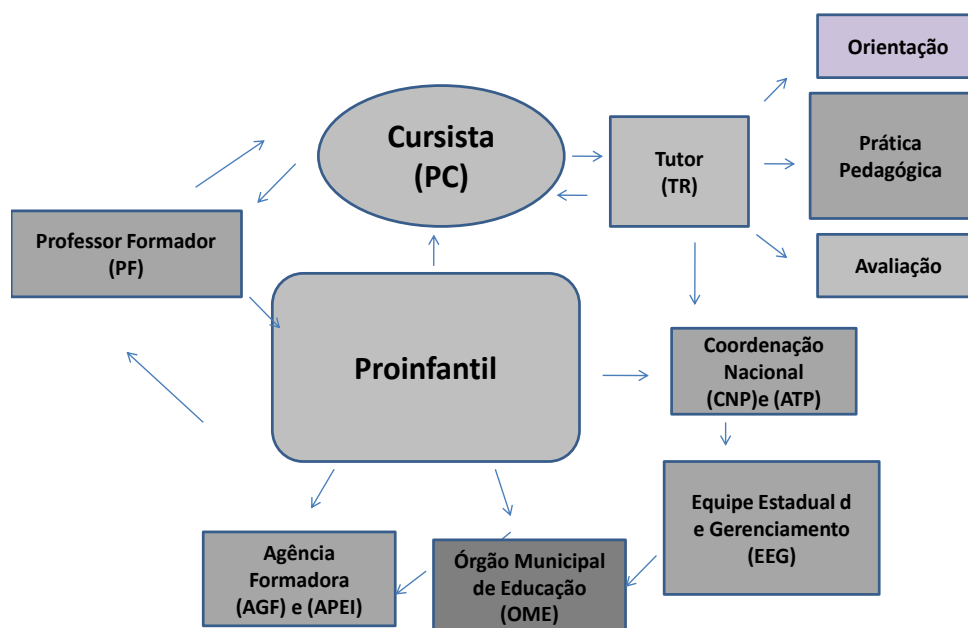


FIGURA 1 – Diagrama ilustrativo da estrutura organizacional e dos agentes envolvidos no Proinfantil

Fonte: elaboração da pesquisa

3.2 Agentes envolvidos

As diretrizes gerais do Proinfantil (BRASIL, 2005p. 25; 26) apontavam os agentes a seguir.

Agência formadora/AGF. Núcleo de apoio pedagógico e administrativo ao Proinfantil composto por uma equipe de professores formadores disponibilizados pela SEE. Um docente assumia cada área temática do currículo (linguagens e códigos; identidade, sociedade e cultura; matemática e lógica; vida e natureza; fundamentos da educação; organização do trabalho pedagógico e língua estrangeira). Para áreas de fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico, os professores deveriam ter experiência em educação infantil. Essa equipe era selecionada segundo critérios técnicos e respondia pelo planejamento e pela execução da fase presencial, pelo acompanhamento e monitoramento sistemático do trabalho dos tutores, pelo desempenho do cursista e pelo serviço de apoio à aprendizagem para professores cursistas dos municípios definidos na sua área de abrangência. Além dos formadores, compunham a AGF um coordenador e um articulador pedagógico da educação infantil, que deveriam dedicar 40 horas semanais ao programa.

Articulador pedagógico da educação infantil/APEI. Professor com experiência em formação docente, conhecimentos na educação de 0 a 6 anos de idade; de preferência, com

formação superior e experiência na área de educação infantil e disponibilizado pela Secretaria Estadual/Municipal de Educação. Deveria ter disponibilidade de 40 horas para atuar na AGF.

Assessor técnico do Proinfantil/ATP. Técnico representante da coordenação nacional do programa em cada estado, trabalhava na equipe estadual de gerenciamento (EEG), acompanhando e monitorando o desenvolvimento das atividades nas AGFs e nos municípios, bem como o processo de implementação do programa.

Coordenação Nacional do Proinfantil/CNP. Grupo executivo que representava a SEED e a SEB em todas as atividades de implementação, coordenação, execução, acompanhamento e monitoramento das atividades do programa nos estados e municípios. Além de uma equipe central, integravam a coordenação os assessores técnicos do Proinfantil (ATP) nos estados.

Equipe estadual de gerenciamento/EEG. Equipe técnica constituída e mantida pela SEE, respondia pelo gerenciamento, pela execução, pelo acompanhamento e pelo monitoramento das atividades do programa no âmbito estadual.

Órgão municipal de educação/OME. Equipe técnica constituída e mantida pela Secretaria Municipal de Educação, era responsável pelo gerenciamento, pela execução e pelo acompanhamento dos trabalhos a ser desenvolvidos pelo Proinfantil no município.

Professor cursista/PC. Educador em exercício na educação infantil que não tinha formação mínima exigida por lei para o magistério (nível médio, modalidade Normal) e que participava como aluno do Proinfantil.

Professor formador/PF. Profissional habilitado em curso compatível com a área temática pela qual seria responsável, assim como por outras atividades desenvolvidas pela AGF, com disponibilidade mínima de 20 horas semanais para o programa.

Tutor/TR. Profissional, preferencialmente, de nível superior com formação na área de educação, experiência em magistério e na educação infantil, era responsável pelo acompanhamento pedagógico sistemático do cursista nas atividades autoinstrucionais, na sua prática pedagógica e nas demais atividades do curso, com disponibilidade de 40 horas semanais para o programa.

3.3 O problema de pesquisa

Pensamos que os desafios da formação de professores para educação infantil são tão imensos quanto a necessidade de investir e ampliar o atendimento ao público dessa modalidade. Com efeito, a leitura dos documentos demonstra que o financiamento desse programa era responsabilidade das três instâncias governamentais. Mas não é clara a origem dos recursos para efetivá-lo. Dado seu caráter não regulamentar, a LDBEN não se pronuncia

sobre o financiamento da educação infantil; a lei 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), define-a como prioridade na aplicação de recursos para o ensino fundamental, desobrigando, porém, todas as instâncias de governo quanto ao financiamento da educação para crianças de 0 a 6 anos de idade. Portanto, na educação infantil, a LDBEN (BRASIL, 1996) deixa uma lacuna quanto ao atendimento para elas. O artigo 11, inciso V, que discrimina as competências dos municípios, afirma que lhes cabe “[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]”. Subentende-se que o município só investirá em educação infantil quando o orçamento municipal permitir, posto que a prioridade é o nível fundamental. Assim, a LDBEN regulamenta a modalidade, mas não esclarece a procedência dos recursos.

Com efeito, Faria (2005, p. 10) afirma que:

Ainda hoje estamos sem uma política de financiamento para o setor, o que impede o cumprimento da Constituição, pois os artigos como lá aparecem *não são auto-aplicáveis*. Necessitam não somente da sistematização de conteúdo, como propõe a LDB de 1996, como também da definição de fontes de recurso e criação de verba própria para seu cumprimento.

Nessa perspectiva, conhecer e analisar os documentos oficiais sobre o financiamento do Proinfantil permite revelar o que está em jogo nas entrelinhas do programa: a inexistência de órgão responsável pelo financiamento da educação infantil, coadunando-se com uma modalidade de educação que surge sem uma política clara e sistêmica, em especial quanto à formação docente. A LDBEN, em seu título VI — “Dos profissionais da Educação”, artigo 62 —, especifica a formação mínima de professores para atuar na educação infantil: magistério de nível médio; contraditoriamente ao parágrafo 4 do artigo 87, o qual exigiu que, até o fim de um período de dez anos (2006), todos os educadores estivessem habilitados em nível superior. Configura-se como contradição interna à lei e às políticas dela originárias: como propor leis e metas destoantes da realidade? Em 2002, seis anos após a publicação da lei, o Censo da Educação mostrou que 14% do professorado não tinha nem o nível fundamental. Em sua origem, portanto, percebe-se que as orientações e propostas recentes de organização da educação apresentavam ambiguidades quantos aos espaços de formação e ao perfil do professor.

Visto que a educação infantil compõe a educação básica, é inadmissível não haver professores qualificados atuando nesse nível educacional, ao qual se atribui uma tarefa pedagógica peculiar que demanda habilitação específica. É difícil aceitar que, para lidar educacionalmente com crianças de 0 a 6 anos de idade, os professores dominem só conteúdos

curriculares do nível médio, enquanto a atuação nas séries iniciais do nível fundamental demanda curso superior de quatro anos. Ainda não superamos a discrepância entre exigências legais e condições reais de formação dos profissionais que hoje atuam nas creches e pré-escolas. É preciso reconhecer seu o direito à formação e compreender esta como espaço de reflexão sobre a prática docente na condição de prática social.

Na tentativa de suprir a carência de uma formação docente mínima peculiar a um contingente expressivo de profissionais da educação infantil, a LDBEN recriou o curso Normal Superior e alguns cursos de nível médio com duração menor em relação ao curso de Pedagogia para assegurar a formação de profissionais que pudessem atuar na educação infantil e nas séries iniciais de nível fundamental. Mas essa recriação não ficou isenta de críticas nem de posicionamentos diversos. Segundo Kishimoto (1999, p. 4), a formação dos profissionais começou “[...] a ser discutida, com maior vigor, neste final de milênio [...]”; isto é, após a promulgação da LDBEN, cujo artigo 87 § 4º prescreve que “Até o final da década somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Ainda segundo esse autor,

O curso Normal Superior fora de seu contexto universitário deixa de oferecer a diversidade, essencial para a formação docente, não se beneficia do caldo cultural propiciado pelas reflexões sobre as ciências da educação aliadas ao tratamento dos conteúdos, em um espaço que se torna pedagógico, transformando-se em campo fértil de flexibilidade, ações criativas e estratégias de aprendizagem. (KISHIMOTO, 1999, p. 6).

Se a educação infantil foi inserida na educação básica, então seus profissionais requerem o mesmo tratamento, a mesma formação de outros que atuam no nível básico. Precisamos eliminar esse preconceito de que profissionais que trabalham com crianças pequenas devam ter uma formação inferior. Devemos lutar por cursos de formação qualificados e permeados pelas ciências da educação, a fim de que possibilite uma visão crítica da realidade e do contexto educacional.

Nessas circunstâncias, o Proinfantil integra as políticas de educação formuladas e implementadas nas últimas décadas pelo Estado. No entanto, além das condições históricas específicas de seu surgimento, qual foi seu propósito? E seu significado para o contexto atual da educação brasileira?

O que se percebe é um nível de educação que passa a contar com a responsabilidade legal do Estado, ainda que contraditória quanto ao financiamento e à formação de professores, mas que se apoiou, de forma nunca vista antes, em uma formação centrada na educação a

distância. Não se pode desconsiderar o peso desta na formação de educadores, a ponto de merecer uma análise que permita compreender seu significado para constituir a educação infantil. As orientações gerais do Proinfantil (BRASIL, 2005, p. 16) depositaram na educação a distância grande responsabilidade para o êxito do programa, mencionando características e vantagens para o processo de ensino e aprendizagem, dentre as quais citamos:

O programa de ensino é realizado no local em que o aluno se encontra, ou seja, em casa ou no trabalho, não exigindo que ele se dirija para onde a escola está situada. Assim, o ensino a distância abre oportunidade para pessoas estudarem, independentemente do local onde fica a residência, em áreas rurais e/ou de difícil acesso [...] o ensino a distância *promove, portanto, a igualdade de oportunidades* garantindo, inclusive, que o material elaborado chegue a um grande número de alunos [...] apesar de o investimento financeiro para a produção do material e sua implementação ser grande, considerando a enorme quantidade de alunos atingida, seu *custo médio é mais barato* que o custo dos métodos convencionais. (Grifo nosso).

Com efeito, nos últimos anos, a educação a distância tem experimentado uma valorização nas políticas de formação de educadores, o que é relevante para compreender o encontro do Proinfantil com ela. Contudo, dadas as particularidades da educação infantil, qual é a concepção de formação que norteou o programa? Que modelo de formação política hegemonizou sua proposta? De onde provinham os recursos financeiros aplicados no programa? Quais critérios guiaram o investimento? Houve algum processo de avaliação externa desse programa? Algum diferencial no material-base de apoio e na metodologia aplicada em diferentes regiões? O curso seguiu a mesma estrutura em todos os espaços geográficos? Houve mudanças em concepções e práticas pedagógicas do professorado após a conclusão do curso? Quais os foram efeitos positivos e/ou negativos no meio social local e nos contextos escolares? E mudanças no contexto de trabalho dos professores formados: houve? Como os docentes usaram as tecnologias da educação a distância e em quais aspectos elas contribuíram para o aprendizado deles?

Nesses termos, se a legislação apresenta aspectos contraditórios — afirma que todos os profissionais da educação devem ter a formação em nível superior —, não seria mais pertinente oferecer programas de formação superior para todos esses profissionais? Até quando o país não conseguirá quebrar as barreiras da não escolarização nos diversos setores? O Proinfantil oportunizou ensino de qualidade e contextualizado com as especificidades da infância e do ensino médio? A educação na modalidade a distância é metodologicamente pertinente para esses profissionais, que na maioria não frequenta escola como aluno há dez, vinte trinta anos?

Qual é a concepção de educação, criança e infância apresentada nesse programa pelo materiais didáticos impressos, textos disponíveis no ambiente virtual de ensino/aprendizagem, coordenadores, tutores e professores convidados? O modelo de avaliação e a organização curricular são coerentes com a proposta do Proinfantil? Em relação à frequência e evasão, qual é a porcentagem apresentada? Qual é o perfil dos educadores inseridos no programa?

Essas inquietações permitem conceber o Proinfantil como problemática de estudo que sustenta a tese de que a educação no Brasil passa por um momento de transformações paradigmáticas e de crescimento relevantes, quase sempre norteadas por programas compensatórios que, em vez da formação de educadores, prioriza a qualificação de recursos humanos. Com isso, tem-se um retorno velado a uma concepção tecnicista de formação docente, centrada no âmbito das habilidades e competências, nas técnicas do “como ensinar melhor”, deixando de lado as dimensões sociais e políticas da escola como local de produção de conhecimento.

3.4 Estrutura do Proinfantil

Como afirmamos, o Proinfantil recorreu à educação a distância, mas se valeu de materiais impressos e serviço de apoio à aprendizagem: professores tutores, atividades coletivas presenciais e atividades individuais. A fase presencial abrangia 76 horas de atividades para o cursista na fase inicial de cada módulo, as quais eram ministradas por docentes da equipe estadual, ou seja, das AGFs. Havia encontros quinzenais, com duração total de 64 horas distribuídas em oito encontros presenciais ministrado pelos tutores. Por fim, uma fase presencial intermediária, com 20 horas de atividades distribuídas em dois módulos realizadas durante cada módulo e coordenadas pela equipe estadual, os professores das agências formadoras.

As atividades presenciais ocorriam no período de férias escolares. Havia encontros quinzenais aos sábados, além de atividades pedagógicas nas instituições onde os cursistas atuavam acompanhados por tutores e distribuídas por todo o período letivo. Os momentos de estudos individuais eram totalmente desenvolvidos pelos cursistas com base nos materiais impressos autoinstrucionais relativos a atividades sobre os conteúdos das áreas temáticas, atividades reflexivas, construção do portfólio (planejamento diário e memórias a respeito da vivência dos cursistas) e registro de atividades desenvolvidas nas instituições com as crianças direcionadas pelas leituras e pelo acompanhamento do tutor. Assim, o curso Proinfantil previa 3.392 horas, distribuídas em quatro semestres, 848 horas por módulo, incluindo as fases presencial e intermediária, os encontros quinzenais e as atividades individuais. O quadro a seguir ilustra a distribuição das horas semanais das atividades, estruturando o módulo I e IV.

QUADRO 1
Distribuição das horas semanais das atividades estruturantes do módulo I e IV do Proinfantil

ATIVIDADES	SEMANAS																				TOTAL DE HORAS
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Fase presencial	38	38																			76
Fase presencial intermediária									10										10		20
Livros de estudo e cadernos de aprendizagem			12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12			192
Encontro quinzenal				8		8			8			8		8		8		8			64
Prática pedagógica			20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20				320
Portfólio - Planejamento diário			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			32
Elaboração do memorial			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			32
Registro de atividades			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			32
Projeto de Estudos																					80
Total por módulo																					848

Fonte: BRASIL, 2005, p. 43

QUADRO 2
Distribuição das horas semanais das atividades estruturantes do módulo II e III do Proinfantil

ATIVIDADES	SEMANAS																				TOTAL DE HORAS
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Fase presencial	38	38																			76
Fase presencial intermediária									10										10		20
Livros de estudo e cadernos de aprendizagem			12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12			192
Encontro quinzenal				8		8			8			8		8		8		8			64
Prática Pedagógica			20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20				320
Portfólio - Planejamento diário			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			32
Elaboração do memorial			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			32
Registro de atividades			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2			32
Projeto de estudos										48											48
Língua estrangeira										32											32
Total por módulo																					848

Fonte: BRASIL, 2005, p. 44

3.5 Currículo do Proinfantil

Tanto a matriz curricular segundo as discussões e os estudos dos pesquisadores da infância quanto sua elaboração convergiram para uma matriz curricular estruturada em conhecimentos básicos para o nível médio e conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência na educação infantil em seis áreas temáticas: 1) base nacional do ensino médio: linguagens e códigos (língua portuguesa); 2) identidade, sociedade e cultura (sociologia, filosofia, antropologia, história e geografia); 3) matemática e lógica (matemática); 4) vida e natureza (biologia, física e química); 5) formação pedagógica; fundamentos da educação (fundamentos sociofilosóficos, psicologia e história da educação e da educação infantil); 6) organização do trabalho pedagógico (sistema educacional, bases pedagógicas do trabalho e da ação docente na educação infantil). Foram acrescentados língua estrangeira — escolhida pelo estado para compor o currículo pleno —, eixos integradores pelos quais os conteúdos de áreas distintas são articulados em torno da prática de professores cursistas — de modo a convergir para todas as áreas e todos os eixos temáticos relativos à formação pedagógica — e um projeto de estudo referente à atividade de pesquisa ou ação pedagógica sobre a realidade local.

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

FIGURA 2 – Quadro da matriz curricular — volume 1: base nacional do ensino médio
Fonte: BRASIL, 2005, p. 16

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: <i>Perspectivas históricas, sociológicas e políticas de EI</i>	O desenvolvimento Infantil
II	A criança e suas interações	Promovendo as interações e brincadeiras infantis	Infância e Cultura: <i>Linguagem e desenvolvimento humano</i>	Ciência e cultura no mundo contemporâneo
III	Proposta Pedagógica: conceitos, elementos constitutivos e mediadores	Contexto de aprendizagem e desenvolvimento	Crianças, adultos e a gestão da educação infantil	O professor: ser humano e profissional
IV	Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente	O trabalho do professor: organização e gestão do cotidiano	Contextos de aprendizagem e trabalho docente	Ética

FIGURA 3 – Quadro da matriz curricular — volume 2: formação pedagógica

Fonte: BRASIL, 2005, p. 14

Dessa forma, o Proinfantil produziu 34 livros de estudos das áreas temáticas do ensino médio que contêm os textos para estudos individuais, correspondendo à parte autoinstrucional do curso; e 32 livros de estudo das áreas pedagógicas da educação Infantil: fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico, além de 32 cadernos de aprendizagem contendo exercícios com base nos livros de estudo.

3.6 Processo avaliativo no Proinfantil

Para a equipe gestora do Proinfantil, a avaliação teria como princípios a observação, o incentivo à escrita, a formação do leitor, a promoção dos professores cursistas e de sua aprendizagem, a autonomia, a autoavaliação, o compromisso social e o caráter formativo da

avaliação. O cursista era avaliado durante todo o curso por meio de instrumentos como caderno de aprendizagem, portfólio, prática pedagógica, provas bimestrais e projeto de estudo.

A avaliação no caderno era realizada em casa, no período de duas semanas de estudo para cada unidade; esse momento compreendia todas as atividades relacionadas com os conteúdos estudados. Para o nível médio e as áreas específicas da formação do magistério, a avaliação cabia ao tutor; ao aluno cabia obter pontuação igual a 60% ou superior em 10 pontos distribuídos. Caso obtivesse nota inferior, seria reorientado pelo tutor a fazer outras leituras referentes às questões incorretas e refazê-las. O portfólio era um instrumento voltado essencialmente às disciplinas pedagógicas. Nele se registrava o planejamento diário do trabalho pedagógico observado pelo tutor em sua visita mensal. Como instrumento avaliativo, incluía a escrita livre do aluno sobre suas vivências durante todo o curso; ou seja, a produção de um memorial. Também no portfólio o cursista poderia relatar alguma atividade desenvolvida com as crianças que contivesse o planejamento e a avaliação do que foi feito. O projeto de estudo incluía atividades de pesquisa ou ação pedagógica sobre algum aspecto da realidade social do cursista. As provas eram bimestrais e realizadas duas vezes em cada módulo.

Sabemos que um professor na modalidade a distância não pode avaliar o aluno apenas através de testes e trabalhos. A avaliação tem de empregar meios diversos, e o docente tem de estar à disposição do aluno para orientá-lo. Certamente, não pode medir só quantidades nem refletir um momento pontual. Entender o processo de avaliação exige compreender como a educação a emprega ante as especificidades e singularidades do ensino a distância; repensar nos modelos de avaliação para se adequar a esse novo sistema; buscar conhecimentos e maneiras de entender o processo de ensino e aprendizagem, também, na sua vertente *on-line* — por sinal, ainda pouco conhecida e explorada. Romão (1998) afirma que os problemas da avaliação da aprendizagem têm vínculos fortes com a má-formação dos professores e se associam a aspectos ideológicos presentes nas concepções da educação elitista. Isso sem falar nos aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação, que têm de ser complementares, em vez de excludentes.

Esse contexto salienta a importância de oferecer formação continuada em áreas novas de conhecimento, como informática educacional e gestão da educação a distância; igualmente, salienta a necessidade de aprofundar os estudos para encontrarmos caminhos que não levem a uma dissociação entre discursos e práticas do ensino e da avaliação. Jussara Hoffmann (2001) defende a avaliação como caminho útil para evidenciar o sucesso do aluno; para isso —

afirma ela —, faz-se necessário visualizar tais crescimentos. Também Hoffmann sugere o uso do portfólio, isto é, uma pasta individualizada que permita ver o crescimento do aluno diacronicamente, em especial sua evolução diária refletida em anotações de trabalhos organizadas. Assim, conforme seja empregada a avaliação (em geral), pode haver contribuições para promover a reflexão entre os alunos de modo a aumentar a autoestima deles e fazê-los ver a escola como lócus de crescimento individual e coletivo.

Na avaliação presencial ou a distância, o educador tem de recorrer não só à observação diária e multidimensional, mas também a instrumentos variados e propostos com objetivos definidos. Para que o diagnóstico sirva ao aprendizado, é fundamental reconhecer cada educando e suas necessidades singulares, assim o docente pode refletir e trabalhar para que todos alcancem os objetivos. Se for seguida de decisões e ações úteis para fazer os alunos construírem seu conhecimento com mais segurança, fundamento e reflexão, então a avaliação pode garantir resultados favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente à avaliação na educação básica, o artigo 24 da LDBEN prescreve:

V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalências dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) Possibilidades de aceleração de estudos para o aluno com atraso escolar; c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) Aproveitamento dos estudos concluídos com êxito; e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo; para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996, s. p.).

Na avaliação *on-line*, o diálogo se mostra essencial porque permite ultrapassar o instrucionismo e suscitar o interesse de todos os agentes envolvidos; e à medida que se torna mais dialética e que permeia o curso todo, a avaliação tende a ficar mais consistente. Ela precisa entrelaçar aspectos quantitativos e qualitativos, além de estimular a autoavaliação como elemento-chave para alunos e docentes se conscientizarem de suas dificuldades e conquistas. Acima de tudo, a avaliação é um instrumento transformador, instrumento de mudança. Na formação de professores, é preciso usar materiais pertinentes à aprendizagem e que permitam conhecer a comunicação mediada pelo computador e a teoria e prática da educação a distância. Avaliar é uma ação complexa, cuja responsabilidade não é competência única do educador, ou professor tutor, mas sim de todos os elementos complementares do processo educacional. O compromisso do aluno tem de ser não com a informação, mas com o

uso bem-sucedido desses instrumentos. Ao avaliar, o educador tem de saber das prioridades e dos objetivos da avaliação para traçar competências, cognitivas e produtivas. Dessa forma, a avaliação pode se tornar uma oportunidade de aprendizagem.

A avaliação do aprendizado necessita ter como objetivo-chave a qualidade do aprendizado; isto é, o processo de avaliar tem de apresentar novas oportunidades de aprender que permitam ao educando refletir sobre seu desenvolvimento e, partindo de intervenção externa, ter atitudes que façam avançar seu ciclo de desenvolvimento. Ao educador cabe observar e acompanhar o educando durante o processo de observação: professor ou tutor precisam intervir para que os alunos desenvolvam de fato suas competências e o processo seja registrado, de modo a possibilitar uma análise comparativa do início com o fim do processo. Uma avaliação que sugira oportunidade de aprender necessita enfatizar e auxiliar o desenvolvimento de capacidades com base em ações do professor como observação, questionamento, registro e tomada de notas tendo indicadores como parâmetro para todo o processo. O foco da aprendizagem tem de ser no educando, ou seja, tem de ser benéfica e prazerosa.

Igualmente, a avaliação tem de subsidiar a definição de objetivos a ser alcançados e aferir os que o foram; sobretudo, precisa subsidiar uma reflexão sobre as interferências do educador para ajudar o aluno a atingir os objetivos propostos inicialmente. A avaliação é necessária como ferramenta de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem. Afinal, parece plausível esperar que a educação resulte na aprendizagem dos números (da linguagem numérica), por exemplo, e não nos números da aprendizagem: as taxas de aprovação e aproveitamento escolar associáveis com índices de desenvolvimento educacional para organismos internacionais verem. Quando se atribuem — no papel — notas ao trabalho discente, aos resultados obtidos pelo aluno, fragmenta-se e burocratiza-se o processo de avaliar em detrimento de seu significado e da dinâmica da aprendizagem.

Dito isso, o desafio para construir caminhos é avaliar com critérios de entendimento reflexivos, conectados, compartilhados e autônomos no processo de ensino e aprendizagem, para que a escola possa formar cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos. É claro: mudar o processo, os meios, os instrumentos e os fins da avaliação, talvez, implique mudanças maiores na educação: seja na educação presencial ou a distância, a avaliação faz mais que revelar as conquistas pessoais, porque possibilita ao professor problematizar seu trabalho e saber quando e como intervir para que as situações de ensino e aprendizagem sejam mais significativas.

4

Formação docente além dos muros da escola

Nos últimos anos do século XIX, a Revolução Industrial e as transformações tecnológicas do saber tiveram impactos fortes; enquanto a ciência moderna, herdeira do iluminismo, renovava-se com base em si mesma e com um discurso de ruptura com um “mundo de trevas”, senso-comum e crenças em nome de um desenvolvimento moral e espiritual. Ciência e sociedade caminhariam juntas até o século XX, com a descoberta de que todas as fontes seriam informação e que o conceito de ciência passaria pela maneira de organizar e distribuir informações. Em contrapartida, o anúncio do pós-moderno a identifica com dada quantidade de informações, e a pesquisa científica deixa de ter como foco a formação da humanidade para dar campo à tecnologia intelectual, pois a riqueza dessa humanidade está na dimensão do saber científico-técnico. Nessa mudança paradigmática, a educação — e a educação escolar — converge para o moderno; e mesmo para o pós-moderno, tomando como tal as mudanças trazidas pelo desenvolvimento e uso de novas tecnologias nas instituições escolares. Para Belloni (2009), essas mudanças se refletem, sobretudo, na educação a distância, que surge como caminho incontornável não só para ampliar rapidamente o acesso ao ensino superior, mas também para fazer uma adequação às características do século XXI.

Discutir temas da educação a distância no Brasil é significativo em virtude da procura crescente por essa modalidade. Uma retrospectiva história mostrará que ela remonta à Alemanha do século XV, ao contexto de Gutenberg e sua imprensa. Ali, ir à escola passou a ser “desnecessário”. Como o mestre precisava ler, ante seus discípulos — livros copiados a mão — a disponibilidade de várias cópias de livros impressos criou a possibilidade de os discípulos adquirirem os seus. Além disso, a educação sueca registrou uma primeira experiência por volta de 1883; mas foram as contribuições da França, Alemanha e Inglaterra que a propagaram rapidamente mundo afora.

Faltam registros precisos do surgimento desse tipo de educação no Brasil. Mas em 1881 o *Jornal do Brasil* anunciou curso de datilógrafo por correspondência. Depois veio a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1941; o Instituto Universal Brasileiro, com ensino profissional, fundamental e médio; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); e outros. Em meados dos anos 70, o Ministério da Educação (MEC) apontava 31 estabelecimentos de ensino a distância, a maioria na cidade do Rio de Janeiro e na capital paulista. Hoje percebemos procura expressiva por cursos de capacitação, formação continuada, graduação e pós-graduação nessa modalidade; sobretudo, por pessoas que não conseguiram concluir seus estudos e estão na faixa etária acima de 30 anos. Esses alunos veem a possibilidade de concluir seus estudos e se capacitarem para entrar no novo trabalho ou até para se manterem nesse mercado, que — sabemos — a cada dia requer pessoas (in)formadas e capacitadas. Nesse sentido, a educação a distância tem sido um espaço de acesso à democratização e facilitação da aprendizagem e do conhecimento.

Esse crescimento exigiu que as instituições que oferecessem cursos à distância ampliassem seus recursos, implantando novas mídias a fim de atender seu público. Convergentes a essas ideias, Neder (2005, p. 6) afirma que

A educação, no contexto de novo paradigma, não pode mais ser pensada como sistema fechado. Como prática social, precisa ser pensada em relação a outras práticas, em um determinado contexto sócio/econômico/político/cultural, portanto como sistema aberto. Como uma instituição social intersecta-se, sob vários aspectos, com a sociedade mais ampla, estando sujeita aos mesmos movimentos econômicos, culturais e políticos dessa sociedade.

Esse processo de ampliação do acesso educacional via educação a distância deixa entrever que as políticas públicas educacionais usaram cada vez mais essa modalidade para formar, capacitar e aperfeiçoar um número expressivo de professores. Não por acaso, a partir da década de 90, algumas universidades ofertaram cursos de formação docente à distância para os anos iniciais do ensino fundamental.

A formação nessa modalidade evidencia um novo paradigma: um movimento em que a informação e informatização das ideias compõem nosso cotidiano. Para Alonso (2005), os processos educacionais mais tradicionais não conseguem formar os contingentes necessários para um mundo em transformação, daí ser preciso pensar em processos educativos que cheguem a novos ambientes de aprendizagem; sobretudo numa sociedade que vive uma crise civilizatória graças a transformações decorrentes da internacionalização do mercado, da globalização e do avanço das tecnologias de informação e comunicação. Tais transformações produzem dilemas para os modelos de educação, o que pede um repensar sobre o novo paradigma educacional e profissional.

Falar em educação a distância supõe se referir não só a uma nova modalidade e nova estrutura, mas também a um novo jeito de lecionar e a uma maneira de se qualificar que se expandiram significativamente desde o final da década de 90, em especial após a promulgação da LDB, cujo artigo 80 prevê que

O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. [...] A educação a distância, organizada com abertura e regimes especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. [...] A União regulamentará os requisitos para realização de exames e registros de diploma relativos a cursos de educação a distância.¹¹

Sabemos que a implantação de programas na modalidade a distância para formar e capacitar professores fora um avanço quantitativo ante a qualidade oferecida por esses cursos, cuja maioria apresentava uma proposta emergencial de formação a fim de chegar ao número máximo de docentes. Preti (2003), porém, salienta que a maioria dos programas implementados fora desativada em virtude de mudanças de governos que não lhes deram continuidade nem estabilidade. Além disso, a falta de atualização dos materiais didáticos e de atendimento sistematizado aos alunos, bem como a não consideração das diferenças regionais pelos programas ofertados, fizeram que a eficácia destes fosse

¹¹ Alguns projetos para atendimento, capacitação e formação de professores da educação básica incluem: Proformação, Salto para o Futuro, Telecurso 2000, Veredas, PROCAP etc.

questionada. (No caso do Proinfantil — objeto deste estudo —, buscamos compreender o emprego desses materiais, o atendimento aos cursistas e a metodologia para as práticas avaliativas.) Mesmo com essas vicissitudes e com desafios-chave — por exemplo, superar os limites da socialização desse saber e fazê-lo chegar à maioria; mesmo assim, entendemos que a educação a distância possibilita democratizar o saber. Mas isso não nos exige de repensar no papel das mídias nessa modalidade educacional, sobretudo o uso de impressos — e dos Correios. Pensamos que o ensino a distância tem de ser flexível e adequado à realidade de cada um.

Nesse viés, buscamos retratar a educação numa totalidade: o conhecimento integrado, em que conhecer pressupõe inserção em um novo paradigma no qual se pretende — diz Morin (2004, p. 2) — “[...] educar pessoas inteiras, que integrem todas as dimensões: corpo mente sentimentos, espírito, psiquismo, pessoal, grupal e social”. O uso da tecnologia como outra ferramenta pedagógica para formar esses profissionais e torná-los agentes de mudança visa, também, provocar transformações no currículo acadêmico, uma vez que o grande desafio é lidar com a falta de informação. Mas é preciso salientar que as tecnologias de comunicação na formação de educadores são mais uma ferramenta, sujeita à criatividade e à individualidade de quem as manipula.

4.1 Material didático e proposta metodológica do Proinfantil

O uso da tecnologia na educação a distância não anula a força dos impressos como recurso didático central. Estes ainda são úteis em meio às mídias digitais e coerentes com a metodologia do Proinfantil para alcançar até os profissionais que não tinham computador, acesso à internet e outros recursos necessários a videoconferências, bate-papos, fóruns e outras formas de comunicação pela internet. O programa recorreu basicamente a essa tecnologia para desenvolver o curso e chegar a todos os cursistas inseridos no programa.

Alguns autores reconhecem que a palavra escrita estimula a formação de imagens e evoca metáforas, além de ainda ser a tecnologia mais popular no Brasil.

Trata-se de uma tecnologia que não é nova, no entanto ainda tem espaço garantido numa sociedade em que tecnologias novas se tornam cada vez mais populares e sedutoras. [...] Tem crescido enormemente a indústria de material impresso, indicando que o fim do livro está longe de acontecer. [...] É a tecnologia que faz parte de nossa formação escolar (e de nossos estudantes), de nosso campo profissional (ainda mais quando os estudantes são professores em exercício), tecnologia que melhor dominamos. (PRETI, 2009, p. 14).

Embora o Proinfantil tenha usado a mesma metodologia e formatação do Proformação, o material do curso fora elaborado e produzido por pesquisadores, consultores do Ministério da Educação (MEC) e profissionais ligados ao nível médio e à educação infantil que consideraram as especificidades e peculiaridades da infância e da criança pequena. O material didático instrucional¹² incluía livros de estudos organizados por unidades e cadernos de aprendizagem contendo atividades correspondentes ao estudo individual orientado do curso e aos registros reflexivos. Os livros para formação pedagógica tratam de fundamentos da educação (história, legislação e política educacional, a criança e suas interações, a proposta pedagógica e os pressupostos teóricos metodológicos do trabalho docente) e da organização do trabalho pedagógico (interações e brincadeiras infantis, contexto de aprendizagem e desenvolvimento e trabalho do professor: a organização e gestão do cotidiano). Além disso, a construção da identidade profissional constitui eixos do material didático: 1) educação, sociedade e cidadania: perspectivas históricas, sociológicas e políticas da educação infantil, infância; 2) cultura: linguagem e desenvolvimento humano, crianças, adultos e a gestão da educação infantil, contextos de aprendizagem e trabalho docente; aliados a eixos verticais: o desenvolvimento infantil, a ciência e a cultura no mundo contemporâneo; professor: ser humano e profissional. De acordo com o *Guia geral do Proinfantil* (BRASIL, 2005, p. 33),

Coordenando os eixos integradores dos módulos e buscando dar organicidade ao curso como um todo, estrutura-os em um contínuo que parte das relações entre a realidade social e a educação, sendo mediado pela dinâmica da instituição que dimensiona o trabalho com as crianças e oferece condições para a compreensão da especificidade profissional do professor.

Para possibilitar essa compreensão, os livros de estudo foram elaborados por módulo e unidade. Cada unidade refere-se a um exemplar ou fascículo. O livro de estudo tem textos pequenos complementados por atividades que objetivam estimular uma reflexão sobre a dinâmica do cotidiano por meio das teorias estudadas. Além de imagens, glossário e resumo do que fora apresentado, oferece sugestões de leitura, música, poesia etc. O caderno de aprendizagem previa atividades correspondentes ao estudo individual dos livros, enquanto os registros reflexivos se referiam a atividades com questões de múltipla escolha e dissertativas. O prazo para ler os livros de estudo e realizar as atividades do caderno era de 15 dias, com

¹² Cabe reiterar que os livros de estudos se dividiram em dois volumes: o vol. 1 trata das áreas temáticas do ensino médio; o vol. 2, das áreas temáticas de fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico. Nossos comentários enfocam o segundo volume, por se tratar da área específica do nosso objeto de estudo.

acompanhamento da tutoria nos encontros presenciais. O tutor fazia correções das atividades apresentadas e, se necessário, reorientava o cursista para recuperar o conteúdo. Conteúdos e atividades autoinstrucionais foram sugeridas por áreas temáticas, e cada unidade correspondia a um caderno.

Embora o Proinfantil tenha usado materiais impressos como recurso didático-chave para garantir que todos os cursistas acessem os conteúdos e participassem ativamente do curso, sabemos que muitos, por causa da formação escolar que não excedeu o nível fundamental e está distante no tempo, apresentaram dificuldades de leitura e compreensão dos conteúdos trazidos pelos livros de estudo e cadernos de aprendizagem. Mas devemos considerar que, por ter sido o Proinfantil de alcance nacional, encontraremos contextos e culturas distintos para efetivar esse aprendizado. Nesse sentido, é provável que a elaboração do material não tenha considerado a pluralidade regional e a diversidade cultural; ou seja, que não tenha cumprido seus objetivos uniformemente. As equipes de elaboração do material se concentraram na região central do país e abrangeram pesquisadores e autores de projeção nacional, que certamente têm muito com que contribuir para teorizações sobre a infância; mas entender as necessidades de cada diversidade regional demandaria pessoas que ali estivessem inseridas. Muitas vezes, a existência de equipe que pensa e elabora e de outra que executa fragmenta o trabalho; e o sujeito que queremos alcançar — o professor da educação infantil — sente-se excluído do processo.

De fato é fundamental que o material didático instrucional estabeleça interação com o professor cursista, mas se não houver uma adequação da linguagem nem uma compreensão do que fora estudado, então como o professor redimensionará tal prática pedagógica? Percebemos que muitos cursistas desistiram do programa durante seu desenvolvimento porque se sentiram incapazes de compreender o que estava escrito no material didático. Assim, faz-se necessário elaborar materiais mais próximos da realidade de cada região; para isso, é preciso envolver outros agentes que possam garantir a aproximação entre livros de estudo e realidade cotidiana dos cursistas. Noutras palavras,

As atividades a serem elaboradas no material didático necessitam, então ser formativas, processuais e possibilitadoras de provocar, no estudante, reflexão sobre sua prática na perspectiva que isso leve a mudanças. [...] As atividades de aprendizagem são propostas no texto didático exatamente para responder a este princípio e concretizá-lo: o estudante como protagonista de sua aprendizagem. (PRETI, 2010, p. 142).

Por ser o curso a distância, às vezes isso pode dar a ideia de alunos totalmente autônomos. Mas existem materiais didáticos instrucionais que tornam o cursista mais dependente do que na aula presencial. Daí a necessidade de um texto que o faça se sentir protagonista de seu aprendizado; que dialogue com ele, oriente, motive e possibilite aprender pela compreensão conceitual e organizar seus estudos autonomamente. Para Morin (2001), uma “cabeça bem feita” sabe que mais importante do que acumular saber é dispor de uma aptidão geral para tratar dos problemas; isto é, precisa de princípios organizadores que permitam estabelecer conexões, associações, relações e correlações, dentre outros atributos do pensamento racional, para dar sentidos aos saberes acumulados.

4.1.1 *Livros e cadernos de aprendizagem: alicerce para formação docente*

Para (res)significar os saberes e conteúdos que compõem a grade curricular do Proinfantil, uma equipe de profissionais e pesquisadores de renome construíram os materiais/conteúdos a ser apreendidos pelos professores leigos/cursistas do programa. Os materiais foram testados primeiramente por um grupo piloto no Ceará, em Goiás, Rondônia e Sergipe. A equipe responsável pela escrita dos materiais da área de fundamentação e prática pedagógica incluiu Sônia Kramer, Cláudia de Oliveira Fernandes, Luis Basílio Cavallieri, Regina Carvalho, Amalier Cristine Atallah, Luciane Sá de Andrade, Roseana Pereira Mendes, Suzi Mesquita Vargas, Vitória Líbia Barreto de Faria, Karina Rizek Lopes e outros. Pelas diretrizes gerais do Proinfantil, os materiais sobre formação pedagógica foram divididos em “fundamentos da educação” e “organização do trabalho pedagógico”.

Os textos de Fundamentos da Educação focalizam conceitos e explicações teóricas, ainda que também tragam muitas situações de prática. Os textos de Organização do Trabalho Pedagógico têm o foco nas situações da prática e seu objetivo é propor sempre que possível, um movimento em direção à teoria, em direção aos textos de Fundamentos da Educação, para que se possa compreender a prática ou os problemas que a teoria traz e também para encontrar respostas ou sugestões para resolver os problemas ou encaminhar as atividades com as crianças. A diferença é sutil e o mais importante é que o movimento de estudar a teoria e de pensar a prática possa acontecer. (BRASIL, 2005, p. 11).

Teoria e prática são processos indissociáveis: para compreender esta é fundamental conhecer aquela. Aos cursos de formação docente cabe transformar a prática. Se assim o for,

vejamos como os livros do programa organizaram e selecionaram os conteúdos de fundamentos e organização da prática pedagógica para atingir seus objetivos e quais conhecimentos privilegiou.

Os conhecimentos foram compreendidos por eixos integradores, isto é, um espaço de interdisciplinaridade em que os conteúdos disciplinares das diferentes áreas são articulados em torno das experiências dos cursistas, coerentemente com as especificidades do trabalho docente em educação infantil. Os livros de estudo elaborados pelos especialistas da área — membros da equipe da coordenação geral do programa — objetivaram, sobretudo, dialogar com o professor cursista em seus estudos individuais nos momentos não presenciais, a fim de sustentar e redimensionar teoricamente sua prática pedagógica. Convém salientar que após a conclusão de cada unidade de “fundamentos da educação” e “organização do trabalho pedagógico” havia sugestão de atividade integradora para articular teoria e prática a ser realizada no encontro presencial quinzenal.

4.1.2 *Área de fundamentos da educação*

Os conteúdos elaborados relativamente à área “fundamentos da educação” nos materiais didáticos do Proinfantil estão resumidos no quadro a seguir, organizado conforme a linearidade em que foram trabalhados com os alunos: à esquerda do quadro, os temas; à direita, os conteúdos, divididos em seções no interior dos cadernos didáticos. Ao construirmos esse quadro, almejamos não só analisar os conteúdos de fundamentos da educação, mas também ajudar a preservar a memória desses materiais; pois é tarefa árdua reunir os cadernos — os órgãos diretamente relacionados ao Proinfantil não se preocupam em arquivá-los para preservar a memória de um programa significativo para a história da educação e da formação de professores para educação infantil. Nossas buscas por material didático permitem afirmar que há descaso e desinteresse pela preservação de materiais que permitem reconstruir historicamente os programas de formação. Não fosse a ação da Universidade Federal de Minas Gerais, o acervo de tutores e os acervos *on-line* (*websites*), não teríamos ido além do que encontramos espalhados em caixas nos corredores do MEC. Esperamos que os dados do Quadro 1 sejam úteis a pesquisas futuras sobre a formação de professoras para a infância.

QUADRO 3

Livros do Proifantil sobre fundamentos educacionais: conteúdos e distribuição

LIVROS	CONTEÚDO
<i>História da educação escolar no Brasil</i>	História da educação no Brasil: 1549–1870. Um século de movimentos de reforma da educação no Brasil: 1870–1970. História da educação no Brasil pós-1970: lei 5.692/71 - Constituição Federal de 1988.
<i>A história da educação infantil no Brasil — uma história sobre educadores e crianças numa sociedade que custa a aprender o que é infância</i>	As crianças e o direito à infância; As instituições no contexto da modernidade; Expansão da educação infantil e sua relação com as políticas públicas e os movimentos sociais.
<i>A educação infantil no contexto da legislação e das políticas de Educação básica</i>	Características da organização do sistema educacional brasileiro: seus objetivos e finalidades, composição e responsabilidades federativas; Elementos sobre a estrutura de financiamento da educação básica no Brasil; A regulamentação da educação infantil nos sistemas de ensino; A educação infantil e a oferta da educação básica no Brasil.
<i>Educação e cidadania na sociedade contemporânea</i>	A educação brasileira no século XXI: principais processos que a afetam, seus embates, problemas e desafios; O papel dos movimentos sociais na conquista da educação pública de qualidade para todos: os fóruns de educação infantil; Principais temas da cultura na sociedade do conhecimento e do desafio da educação contínua ao longo da vida.
<i>Concepções e práticas na educação infantil</i>	A pedagogia iluminista e escolanovista: tendências pedagógicas e seus educadores nos diversos contextos históricos; A pedagogia sociocultural: tendências pedagógicas e seus educadores nos diversos contextos históricos; As concepções de infância e a educação na contemporaneidade.
<i>Proposta pedagógica: concepção, elaboração, implementação e avaliação</i>	Conceito da proposta pedagógica; Fundamentos legais, políticos e pedagógicos; A sistematização de propostas pedagógicas nas creches, pré-escolas e escolas que têm turmas de educação infantil: elementos constitutivos; Os processos de elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas.
<i>A gestão democrática na instituição de educação infantil</i>	Gestão na educação: conceitos e práticas; Educação: um trabalho que se faz no coletivo; Os múltiplos atores: integração e responsabilidade. Avaliação das creches, pré-escolas e escolas que possuem turmas de Educação Infantil.
<i>Teorias do desenvolvimento humano e a criança de 0 a 6 anos</i>	Teorias do desenvolvimento Humano; Como se chega a ser o que a gente é? A criança nasce ou se torna inteligente? O desenvolvimento humano como objeto de estudo sistemático.
<i>O brinquedo e a brincadeira</i>	O brinquedo e a brincadeira como produção cultural histórica; A cultura lúdica; Ontem e hoje: a criança e suas formas de brincar; O brincar e a construção de significados.
<i>Crianças com necessidades educacionais especiais</i>	Por que se diz que algumas crianças têm necessidades especiais? Como reconhecer as necessidades das crianças com necessidades especiais? O brincar das crianças com necessidades especiais?
<i>A construção do conhecimento e da subjetividade pela criança e o desenvolvimento da função simbólica</i>	Interações sociais e a construção do conhecimento e da subjetividade. A brincadeira, a imitação e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A construção da autonomia pela criança.
<i>Educar e cuidar</i>	Principais elementos socio-históricos da conceituação contemporânea de educação infantil; Cuidar e educar são funções complementares e indissociáveis na educação infantil; O cuidar-educar como prática social profissional: dimensões éticas e políticas; Identidade da instituição de educação infantil no contexto da educação básica.
<i>A instituição de educação infantil e o contexto sociocultural: função social, diversidade, relação com a família e a comunidade</i>	A função social da instituição de educação infantil: compromisso com a educação e o cuidado das crianças; A relação entre instituição de educação infantil, família e comunidade; Os contextos socioculturais e a diversidade.

Fonte: dados da pesquisa.

QUADRO 3 — continuação

LIVROS	CONTEÚDO
<i>Escrita, alfabetização e letramento</i>	Alfabetização e letramento; A escrita na sociedade atual; O papel da instituição de educação infantil e do professor na formação de sujeitos letrados.
<i>Saúde coletiva: ambiente saudável</i>	Ambiente e saúde: conceitos básicos de saúde e ambiente; Atenção básica à saúde: a articulação da instituição de educação infantil com outros profissionais e programas de saúde e saneamento básico; Cuidados básicos com ambientes da instituição de educação infantil; Prevenção de acidentes e primeiros socorros.
<i>Múltiplas linguagens: alfabetiza na educação infantil? Os processos de constituição das crianças leitoras e escritoras</i>	A linguagem escrita enquanto objeto histórico-cultural de conhecimento; O contexto de letramento que constitui as crianças e suas famílias; Os processos de construção da linguagem escrita: a constituição do sujeito leitor e escritor numa sociedade letrada; A criança de 0 a 6 anos e a aprendizagem da língua escrita.
<i>As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura: música, dança e gestualidade.</i>	Movimento é vida: música, dança, teatro, brincadeiras, corpo, conhecimento e linguagem; O lugar do corpo na escola e o divórcio entre movimento e conhecimento; Música, dança, teatro: o gesto e o movimentar-se humano como linguagem.
<i>Mediadores da aprendizagem: ambiente, espaços e materiais</i>	Os espaços internos e externos das creches, pré-escolas e escolas com turmas de educação infantil, função, mobiliário e material; Os espaços da comunidade: ampliando horizontes; Materiais: jogos, brinquedos, sucatas, instrumentos e ferramentas, elementos da natureza.
<i>Organização dos ambientes: tempos e agrupamentos</i>	As atividades de rotina e diversificados; O planejamento dos fazeres na instituição de educação infantil; As formas de Organização dos grupos.
<i>O cotidiano da educação infantil como espaço de materialização do direito à cidadania</i>	Educar para a inclusão de todas as crianças; Acolher as crianças em suas múltiplas dimensões humanas; Educação infantil e qualidade de vida.
<i>Princípios para planejar: a criança como protagonista</i>	As funções do planejamento no cotidiano — a importância da participação das crianças; O planejamento no dia a dia: organização institucional e a intencionalidade educativa; Tipos de planejamento e formas de planejar; A articulação da educação infantil com o ensino fundamental no planejamento institucional.
<i>Didática da educação infantil ii- fundamentos da avaliação da aprendizagem</i>	Concepções de avaliação e princípios norteadores; Componentes do processo de avaliação; O papel da família no processo de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças; A avaliação como instrumento orientador de formas de articulação com o ensino fundamental.
<i>O conhecimento do mundo social e natural</i>	O conhecimento do mundo que nos cerca; Descobrimos o mundo natural e social através das práticas culturais; O papel das instituições de Educação Infantil na apropriação do conhecimento do mundo social e natural.
<i>As múltiplas Linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura: música dança e gestualidade</i>	Movimento é vida: música, dança, teatro, brincadeiras, corpo, conhecimento e linguagem; O lugar do corpo na escola e o divórcio entre movimento e conhecimento; Música, dança, teatro: gesto e o movimentar-se humano como linguagem.
<i>As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura: conhecimento matemático</i>	A matemática está presente na cultura e tem história; A matemática que se aprende nas práticas culturais; A matemática que se aprende na escola; Processos de apropriação do conhecimento matemático pela criança.
<i>As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura: artes visuais</i>	Arte: o singular que abrange o plural; A construção do olhar, da escuta e dos movimentos sensíveis: processos de apropriação artístico-cultural; A diversidade expressiva das crianças nas artes visuais: desenhos, pinturas, colagens, fotografias, cinema, expressões tridimensionais etc.

Fonte: dados da pesquisa

QUADRO 4
Livros do Proinfantil sobre organização do trabalho pedagógico: conteúdos e distribuição

LIVROS	CONTEÚDO
<i>Como estudar a criança e suas interações sociais</i>	O conhecimento do senso comum e o conhecimento científico sobre o homem e seu desenvolvimento; A observação e o registro de comportamentos infantis; A análise de interações adulto–criança e criança–criança.
<i>A comunicação com bebês e com as crianças pequenas</i>	Imitar é conhecer: interações e desenvolvimento infantil; O que é e o que não é brincar? Pode-se dizer que o bebê brinca? O desenvolvimento pela criança de sua capacidade de fazer de conta, de agir a partir de sua própria capacidade de imaginar.
<i>Linguagens e códigos, escrita, alfabetização e letramento</i>	Alfabetização e letramento; A escrita na sociedade atual; O papel da instituição de educação infantil e do(a) professor(a) na formação de sujeitos letrados.
<i>O faz-de-conta infantil e as múltiplas formas de representação e expressão pela criança</i>	Contextos lúdicos; Motricidade, afetividade, expressividade, pensamento e linguagem na aprendizagem; Corporeidade e o desenvolvimento da sexualidade da criança; Observar, registrar e avaliar a brincadeira infantil.
<i>Inclusão: a prática pedagógica para todos</i>	A educação inclusiva das crianças; Como incluir?
<i>Relações Interpessoais: educação para a paz e a solidariedade</i>	Direitos humanos e educação; Aprender a conviver; Situações do cotidiano da educação para a paz: superando conflitos e discriminações.
<i>Como conhecer e trabalhar com a comunidade (incluindo instituições, locais e serviços básicos) e as famílias</i>	Aspectos e fundamentos do trabalho com as famílias; A parceria com a comunidade e as famílias; Creche/pré-escola/escola, família e comunidade na defesa dos direitos da criança I; Creche/pré-escola/escola, família e comunidade na defesa dos direitos da criança II.
<i>Retrato de um cotidiano</i>	As práticas cotidianas como expressão de concepções de infância e educação; A ação pedagógica como promotora do educar e do cuidar; O registro e a documentação das instituições de educação infantil; Os canais de comunicação nas instituições de educação infantil.
<i>A expressão da proposta pedagógica no cotidiano</i>	O papel do(a) professor(a) na proposta pedagógica; A explicitação das concepções norteadoras da proposta pedagógica; A definição de metas e objetivos; A organização de uma prática intencional e coerente.
<i>Desenvolvimento de projeto institucional</i>	O trabalho cooperativo no cotidiano da instituição de educação infantil; A família como parceira na construção de projetos institucionais da instituição de educação infantil; A avaliação institucional como um projeto da instituição de educação infantil.
<i>Cuidados essenciais: sono, higiene e alimentação</i>	Necessidades básicas: desenvolvimento infantil e práticas culturais; Alimentação: as práticas e costumes alimentares; Higiene e cuidados corporais das crianças; Repouso e sono.

Fonte: dados da pesquisa

QUADRO 4 — continuação

LIVROS	CONTEÚDO
<i>Organização dos ambientes, espaços e materiais</i>	A dimensão pedagógica do espaço e dos materiais; As funções dos diferentes espaços das creches, pré-escolas e escolas com turmas de educação infantil: integrando o educar e o cuidar; Arranjo espacial: forma de acolher e promover desenvolvimento infantil; Materiais: a diversidade de recursos.
<i>Mediadores da aprendizagem: tempos e agrupamentos</i>	O tempo: dimensões naturais e culturais; O tempo: rotina e diversidade; A criança e os grupos; A integração das crianças da educação infantil com o ensino fundamental.
<i>Inserção e acolhimento</i>	Inserção: momento delicado; Criando estratégias para acolher as crianças e suas famílias; As crianças são todas diferentes; Inserção e acolhimento: processo de ricas interações.
<i>Metodologia de intervenção: a criação de ambientes de aprendizagem e desenvolvimento</i>	A organização do trabalho cotidiano: participação das crianças, integração e desdobramento das atividades; O planejamento como recurso na organização do trabalho cotidiano; Os projetos de trabalho; Oficinas/ateliês: atividades diversificadas, organização de cantinhos, salas-ambiente.
<i>O trabalho com a matemática</i>	Os processos de ensino/aprendizagem da matemática na infância; Aprendendo matemática na prática cotidiana da instituição de educação infantil; Desenvolvendo estratégias de trabalho com a matemática na creche, pré-escola e escola.
<i>O trabalho com artes visuais</i>	Desenhos: marcas e expressões das crianças; Cores, formas e texturas; Cantos, oficinas, ateliês e materiais: organizando o trabalho com as artes visuais; Experiência estética: sensibilidade e gosto.
<i>Corpo e movimento na educação infantil</i>	O corpo em movimento. As múltiplas linguagens corporais e sonoras; Folclore e práticas culturais — um encontro de regiões, cidades, adultos, idosos, crianças, bichos, espaços, tempo e muito mais; O corpo em movimento e a organização de tempos e espaços na educação infantil.
<i>O trabalho com o conhecimento do mundo social e natural</i>	Transformando a curiosidade infantil em conhecimento cotidiano nas creches, pré-escolas e escolas; Estratégias de trabalho pedagógico para o desenvolvimento do conhecimento do mundo social; Estratégias de trabalho pedagógico para apropriação do conhecimento do mundo natural.
<i>Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.</i>	Parâmetros para organização de instrumentos de acompanhamento, observação e avaliação das crianças; Parâmetros para organização de roteiros de acompanhamento, avaliação, registro e análise das atividades cotidianas e de sua prática pedagógica; A organização de portfólios como instrumentos de registro da trajetória de aprendizagem das crianças no âmbito dos projetos de trabalho.
<i>Práticas de alfabetização, leitura e escrita</i>	O contexto de ensino aprendizagem da linguagem escrita e o papel das instituições de educação infantil; O trabalho com a literatura; A organização do trabalho pedagógico com a linguagem escrita na educação infantil.

Fonte: dados da pesquisa

A leitura dos livros didáticos do Proinfantil e a explicitação de seus eixos norteadores dos conteúdos explicitados nos dois quadros permitem perceber que a fundamentação para elaborar e escrever os livros se alinha à perspectiva da construção de uma infância e educação infantil socio-histórica cultural. Mas devemos entender que usar fontes nessa perspectiva para a escritura do material difere de utilizar os textos desses autores para sustentar e fundamentar conhecimentos dos professores cursistas. Cabe dizer que os textos dos livros didáticos do Proinfantil refletem a interpretação de seus elaboradores; isto é, fragmentos de obras e pesquisas científicas sobre a infância e educação infantil no Brasil e no mundo. Se assim o for, então esse viés no livro didático do Proinfantil ecoa o diz Preti (2010, p. 16):

O livro didático contribuiu também na concretização do projeto capitalista de manter o trabalhador disciplinado, ordenado, sob seu controle, no trabalho fabril. Nesse sentido, o livro didático pode ser percebido como estratégia de disciplinamento, de treinamento à submissão, ao que está predeterminado, pré-escrito. O professor se torna, assim, um “maestro”, isto é, em seu sentido etimológico, um “adestrador”, um “amansador”. E o estudante, como sujeito passivo, levado a copiar, a reproduzir e a decorar o que está exposto (imposto) no livro didático. [...] O livro didático, portanto, é marcado por um passado que não o qualifica para uma educação libertadora, de questionamento reconstrutivo, embora, ao longo da história da educação, houvesse e haja propostas pedagógicas que buscam fazer dele instrumento de libertação.

Servir-se dessas teorias para elaborar material didático difere de explorar essas fontes para possibilitar o conhecimento do professor cursista. Vimos que uma lacuna dos cursos de formação emergencial e aligeirada é a falta de fundamentação teórica sólida, o que parece por em segundo plano o conhecimento mais sistemático da infância e educação infantil como objetos de conhecimento. Um curso de formação que preveja aprendizagem e apropriação de conhecimentos para ensino médio e magistério apenas em dois anos parece desconsiderar a reflexão sobre a prática e sua fundamentação como ponto central à prática docente. Parece por em xeque a formação. Eis por que se faz necessário repensar nos critérios para formar professores. Estamos tratando da formação de crianças na primeira fase de suas vidas, na qual o conhecimento tomado superficialmente tende a não redimensionar a prática docente de modo a entender a infância: seu desenvolvimento sociocultural, biológico e psicológico. Enfim, entendemos que um trabalho envolvendo as especificidades e singularidades da infância foi tentado; provam isso os conteúdos dos livros didáticos. Mas a maneira de apresentar — superficial — e desconsideração da realidade culturalmente diversa que permeia o território brasileiro impedem uma formação docente que capacite mesmo o professor para educar crianças pequenas.

Impactos do Proinfantil em Minas Gerais

As discussões sobre o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) começaram em 2004 para que em 2005 houvesse adesão ao grupo piloto, que se iniciou com 1.408 cursistas inscritos, 782 cursistas formados, 259 formadores e 217 tutores, em 2005. Vários estados aderiram à proposta: Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe foram os primeiros, à época sob os auspícios da Coordenação da Educação Infantil e Secretaria da Educação Básica (COED/SEB), coordenadora nacional. Implantado o grupo piloto, em 2006 foi criado o grupo I, como ficara conhecido. Incluía Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Piauí e Rondônia. Começou com quase o dobro de inscritos no grupo piloto: 2.443 cursistas, 1.440 cursistas formados, 328 formadores e 317 tutores.

Em 2008, foi implantando o grupo II, que reunia Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe, agora sob a coordenação nacional da Secretaria de Educação a Distância (SEED). O grupo começou com 3.566 cursistas inscritos, 1.643 cursistas formados, 491 formadores e 525 tutores. Em 2009, mais estados aderiram: Alagoas, 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 e Sergipe. Esse último grupo se iniciou com 8.971 cursistas inscritos, 8.885 cursistas formados, 763 formadores e 1.122 tutores. O gráfico a seguir explicita a abrangência nacional do programa após a implantação do grupo piloto.

Nessa projeção do programa — adesão de vários estados e número de cursistas, professores e tutores —, Minas Gerais aderiu em 2009, justamente quando a adesão se intensificou. (A adesão ou não adesão era escolha dos estados e municípios.) A inserção dos estados fora gradativa, à medida que conheceram o Proinfantil e seu processo, estados e municípios começaram a adesão. Enquanto o Ministério da Educação (MEC) entrava com a organização pedagógica (materiais didáticos instrucionais, manutenção do *website* e grupo de apoio: a estrutura nacional do Proinfantil), estados e municípios respondiam pela organização da agência formadora e contratação de formadores, articuladores, coordenadores e tutores, além do espaço físico para os encontros e as aulas (ou seja, a estrutura local).

O MEC fez parceria com as universidades federais para descentralizar os créditos. Por sua vez, elas articularam com as equipes estaduais que gerenciavam o programa. Às universidades cabia planejar, coordenar e operacionalizar encontros estaduais de formação de professores e tutores, além de elaborar e distribuir avaliações nos estados. O estado ficou responsável pela certificação, pelo acompanhamento das equipes das agências formadoras e pelo gerenciamento das bolsas de estudo do programa, do sistema de informatização, da contrapartida e do acordo de participação dos municípios. A estes coube selecionar tutores para orientar todo o processo de formação dos cursistas. Cada tutor teria dez cursistas sob sua responsabilidade. A estrutura operacional do Proinfantil pode ser depreendida da Figura 4.

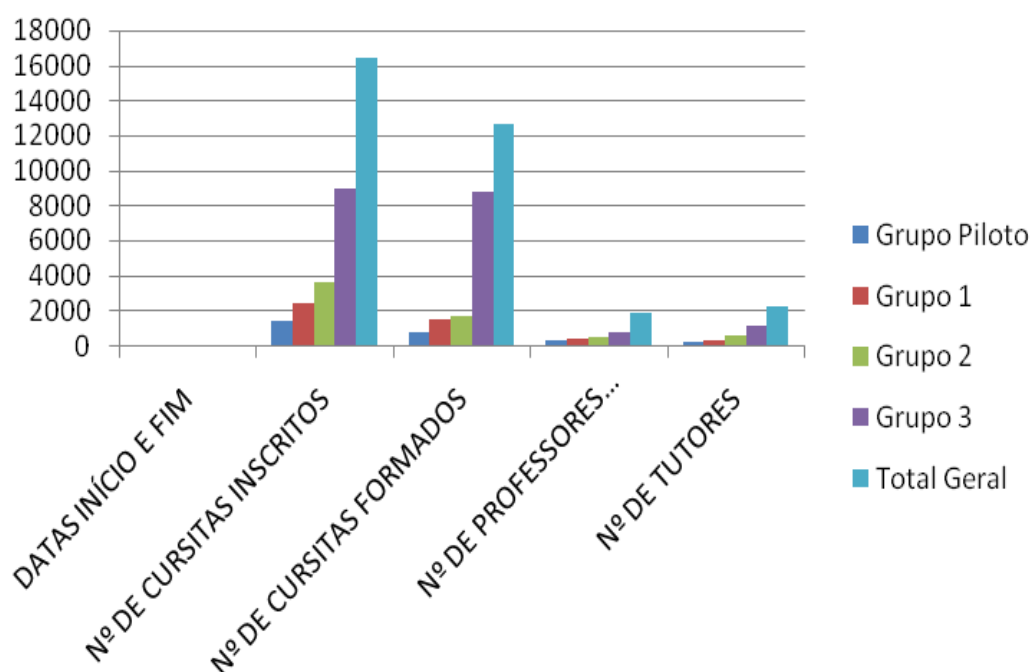


GRÁFICO 1 – Abrangência do Proinfantil após a implantação do grupo piloto
Fonte: BRASIL, 2011.

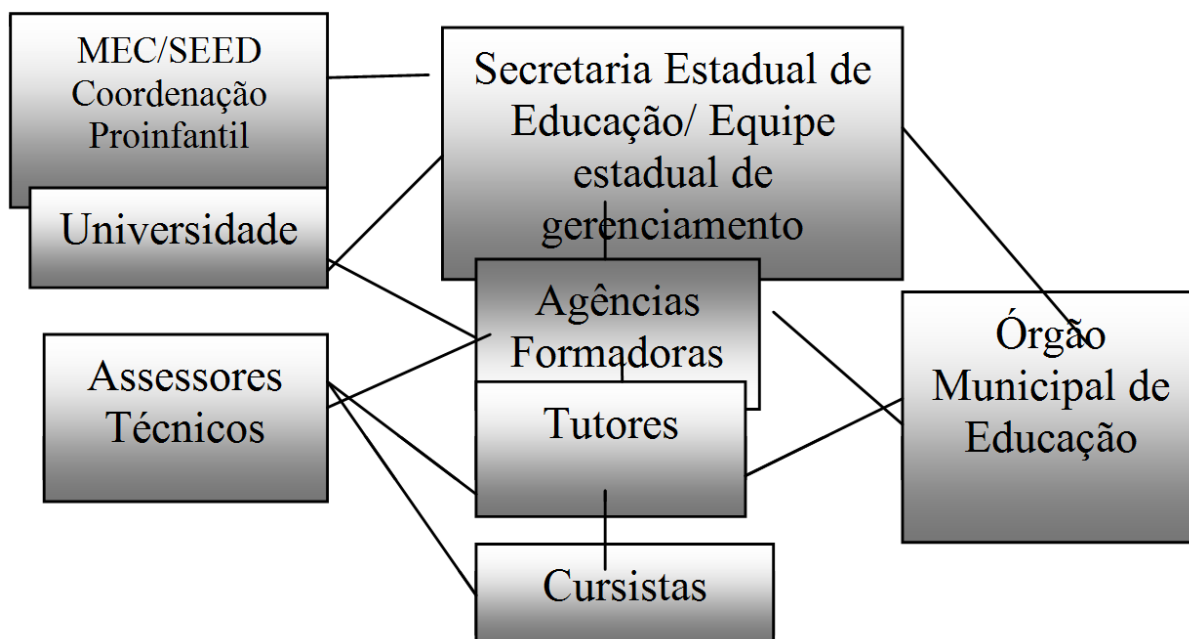


FIGURA 4 – Estrutura operacional do Proinfantil
Fonte: dados da pesquisa

Como se pode depreender desse organograma, houve necessidade de diálogo e interação do nacional com estadual e o municipal. A parceria aconteceu desde a assinatura que selou o envolvimento formal da União com os estados e municípios até o acompanhamento e gerenciamento do programa. A estrutura de funcionamento do Proinfantil seguiu esse modelo de gestão; mas cada estado, com seus municípios e conforme suas especificidades, funcionaram e se organizaram de maneira a enfrentar dificuldades, trilhar um caminho e, enfim, construir uma identidade para o programa coerente com as singularidades de cada região, cada cidade interiorana. Eis por que convém explicitar e discutir o Proinfantil em Minas Gerais, estado de relevância política, econômica, social, territorial e populacional no cenário brasileiro.

5.1 Proinfantil no contexto mineiro

Minas Gerais aderiu ao programa na formação do grupo III. A Universidade Federal de Minas Gerais, com o núcleo de pesquisas sobre infância e educação infantil (NEPEI), deu o apoio técnico: planejamento, coordenação e assessoria pedagógica para preparar os formadores e tutores, além da organização dos encontros estaduais. A demanda suprida foi de 415 cursistas matriculados em 17 municípios (Andradas, Cambuquira, Cataguases, Cardoso, Divinolândia de Minas, Guarda-Mor, Ibiaí, Jenipapo

de Minas, Matias, Novorizonte, Pará de Minas, Perdizes, Periquito, Ponte Nova, Ribeirão das Neves, Santo Antônio do Monte, Serra do Salitre e Três Marias). Situam-se na região metropolitana de Belo Horizonte, no norte, sul e sudoeste, noroeste e na região central do estado; no Triângulo Mineiro, na Zona da Mata e no vale do Jequitinhonha. O maior município — Ribeirão das Neves — está na região metropolitana; o menor — Novorizonte —, no norte mineiro. A maioria tem população entre 10 mil e 30 mil habitantes. Embora a adesão ao Proinfantil fosse escolha do município, entendemos que as escolhas nunca estão alheias a interesses e questões políticas. Mesmo a vontade e necessidade das instituições e seus profissionais não bastaram para alavancar a política de formação profissional na educação. Dos mais de 850 municípios, 17 aderiram ao Proinfantil. Com efeito, Campos (2002) salienta o fato de que muitas prefeituras apresentam resistência ou até interpretam diversamente a legislação que prevê formação mínima (magistério em nível médio para professores da educação infantil) a fim de justificar a permanência de profissionais leigos nas creches; o que parece anular parte dos esforços em prol de uma pedagogia para a primeira infância.

Como início de atividade, a equipe da UFMG e a equipe estadual de gerenciamento organizaram o primeiro encontro estadual, entre 6 e 10 de julho de 2009, com o objetivo de capacitar tutores, professores formadores, coordenadores e articuladores pedagógicos para realizar a fase presencial com os cursistas. De acordo com o relatório do NEPEI, participaram 45 tutores, 27 profissionais da agência formadora, 3 professores formadores, 3 coordenadores e 3 articuladores pedagógicos. Como se lê no relatório feito pelo NEPEI,

O conteúdo desenvolvido neste primeiro encontro visa familiarizar os participantes com o campo da educação infantil, especialmente os professores das diversas áreas do núcleo comum. Em sua maioria, são profissionais que têm pouco ou nenhum contato com este segmento educativo, direcionando seus trabalhos à docência do ensino médio. Os demais profissionais já possuem uma experiência na educação infantil. No entanto, esta primeira formação é o momento de afinarmos concepções, ajustarmos as diversas visões de infância e da educação das crianças pequenas. É ainda o momento de levantarmos os dilemas próprios deste campo em formação tanto no que se refere às políticas para o atendimento da primeira infância, quanto à discussão do currículo e das práticas pedagógicas. É, ainda, neste primeiro encontro que os participantes vão se familiarizando com a estrutura e a dinâmica do PROINFANTIL, especialmente no que se refere à educação a distância. Esta possui uma especificidade e um saber que é preciso ser apropriado por todos os integrantes do programa, especialmente na utilização da Plataforma Moodle que é uma oportunidade de formação e interação entre os participantes. (PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL/PROINFANTIL, 2009, p. 7).

Para alcançar os objetivos propostos, o primeiro encontro estadual apresentou as diretrizes gerais do Proinfantil, o estudo do guia geral pela agência formadora e duas palestras: “Políticas no contexto da educação infantil brasileira” e “Concepções de infância e de educação infantil”. Além disso, foram ofertadas duas oficinas com temáticas relacionadas com a área pedagógica da educação infantil e duas oficinas com temáticas do ensino médio. O encontro abordou questões específicas da educação a distância e as funções da tutoria. Por fim, houve a avaliação por todos envolvidos no encontro: tutores, professores formadores e demais equipes. Para a coordenação,

O Encontro superou nossas expectativas tanto em termos da infraestrutura e organização, quanto em termos de aproveitamento e impacto na formação dos cursistas. Os participantes se envolveram nas propostas de oficinas, palestras, mini-cursos e encontros por AGF, demonstrando entusiasmo e entusiasmo. Todos trabalharam em equipe sempre trocando ideias, sugestões e sendo flexíveis para atender as demandas que surgiram. Este foi também um momento de conhecimento do grupo, de mobilização, sensibilização e articulação dos municípios e dos profissionais em relação ao seu desenvolvimento no programa, importante para alavancar as condições necessárias para o início do curso a distância. O encontro também significou um momento de relevância para um maior conhecimento do campo da educação infantil e ajustamento das diretrizes conceituais. O material didático, que não foi enviado pelo MEC, foi o único ponto negativo de destaque no evento, mencionado tanto pela coordenação quanto pelos participantes em sua unanimidade. (PROINFANTIL, 2009, p. 22).

Tais comentários convergem para a opinião dos participantes. Aqueles momentos se tornaram importantes para a interação, a socialização e o conhecimento da equipe. Infelizmente, os órgãos governamentais demonstraram ineficácia ao não encaminhar o material a tempo. É provável que tivesse feito diferença, pois quem estava no encontro poderia manusear o material, conhecê-lo para, depois, recebê-lo em seus pólos com mais condição de explorá-los com os cursistas.

Como se pode deduzir, esse encontro simbolizou o início do Proinfantil em Minas. A proposta era realizar quatro módulos até dezembro de 2009. Nesse mês houve o segundo encontro estadual, com o objetivo de analisar criticamente a prática pedagógica ampliada e ressignificada pela discussão dos conteúdos e discutir os dilemas da educação infantil e a formação do professor para lidar com crianças pequenas. Esse encontro pode ser visto como avaliação inicial de como caminhava o Proinfantil. Os tutores que trabalhavam diretamente com os cursistas puderam apresentar as discussões e os trabalhos desenvolvidos nas instituições de educação infantil. De acordo com o relatório

do NEPEI, “A análise dos trabalhos apresentados evidenciou a importância do planejamento que antes não existia. Além disso, foram discutidos aspectos da relação entre o planejar e o executar na sala de aula, como momentos distintos e indispensáveis” (UFMG, 2009, p. 9).

Ao oportunizar aos tutores poder explicitar os momentos vivenciados com os cursistas, as tensões e os dilemas do cotidiano, o Proinfantil toma novos rumos: possibilita outros olhares para construir e reconstruir uma proposta pedagógica no interior das instituições. Esses encontros organizados pelo NEPEI foram centrais para nortear e dar mais embasamento teórico, uma vez que os materiais didáticos instrumentais não conseguem aprofundar nas temáticas infantis.

No primeiro semestre de 2010, aconteceu o terceiro encontro estadual, em Belo Horizonte; e de novo coordenado pela equipe da UFMG em parceria com a equipe estadual de gerenciamento. Em 40 horas de duração, foram avaliados o trabalho do Proinfantil no semestre e as perspectivas para o andamento do curso; também se discutiu a infância e suas múltiplas linguagens. O relatório do NEPEI de julho de 2010 evidencia o comentário de um coordenador do evento:

Outro ponto importante a ser destacado é o protagonismo dos participantes. Notamos um envolvimento diferenciado dos professores e tutores demonstrando maior autonomia tanto no que concerne ao manejo do programa quanto a uma desenvoltura no próprio evento. Como entendemos a formação humana para além da aquisição de informações, estamos cientes de que vivenciar um evento como o Encontro Estadual não só traz aprendizagens significativas para o campo de conhecimento específico da educação infantil, como também expande o acesso aos bens culturais fundamentais para o crescimento profissional e pessoal de todos. Entendemos, ainda, que a formação se faz pelos sujeitos desejosos de aprender. E esse desejo tem sido despertado e fomentado durante todo o processo de formação. (UFMG, 2010, p. 9)

O comprometimento da equipe estadual, dos profissionais da UFMG envolvidos e dos bolsistas do NEPEI impediu o encontro estadual de se tornar cumprimento de formalidades ou prestação de conta do trabalho desenvolvido ao longo do semestre. Todos tiveram um compromisso social com os sujeitos envolvidos, em especial as crianças vinculadas às instituições participantes, pois seriam receptoras do aprendizado e da transformação no jeito de pensar e fazer educação infantil. Nesse encontro, foi apresentado o quantitativo de professores tutores e professores cursistas de Minas Gerais. O gráfico traduz os dados.

PROFESSORES E CURSISTAS DE MINAS GERAIS

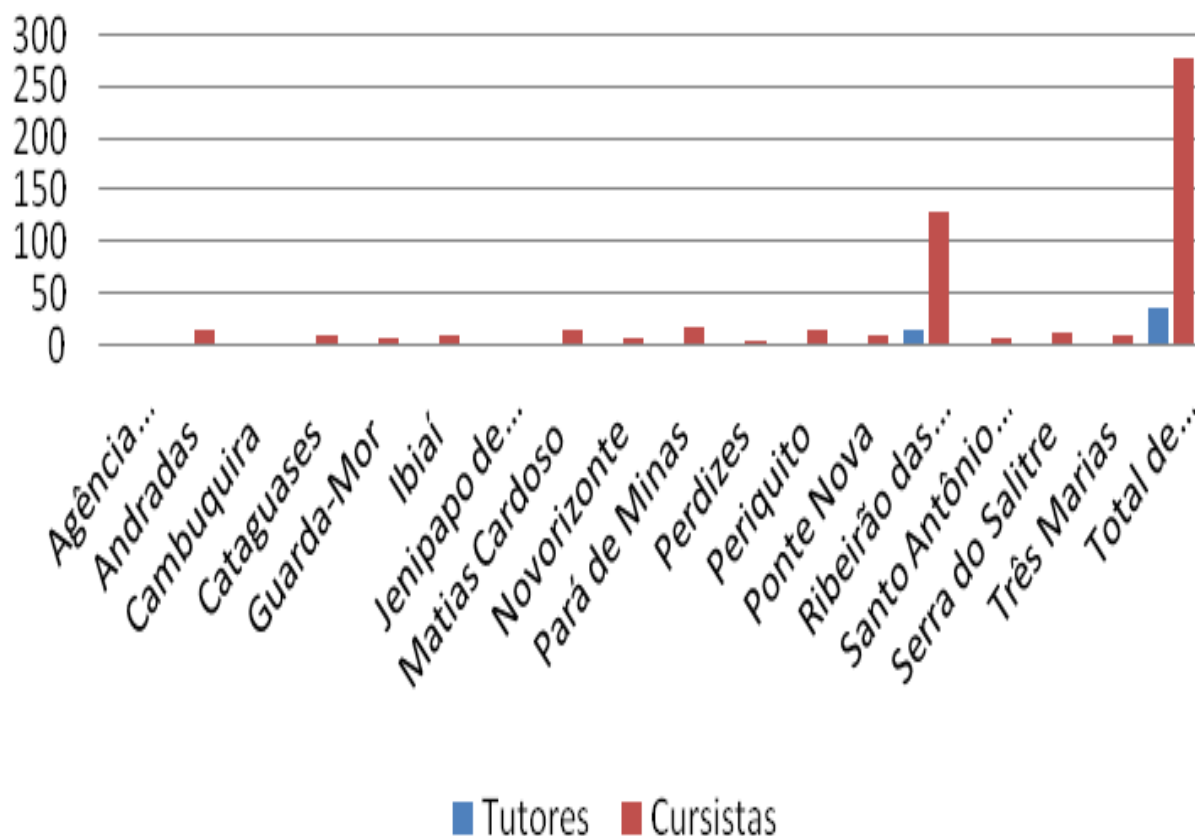


GRÁFICO 2 – Quantitativo de professores tutores e cursistas de Minas Gerais
Fonte: PROINFANTIL, 2010

O gráfico mostra que as cidades com menor número de cursistas concluintes foram: Jenipapo de Minas, Perdizes, Santo Antônio do Monte, Novorizonte, Cataguases, Ibiaí, Ponte Nova, Três Marias, Andradas, Matias Cardoso, Periquito, Pará de Minas; enquanto a cidade com maior número fora Ribeirão das Neves. Na maioria das dezessete cidades que aderiram ao Proinfantil, a população varia de 5 mil a 20 mil habitantes. São cidades pequenas. Tendo em vista essa quantidade de habitantes, os resultados do Proinfantil podem ser relevantes. A evasão do programa até julho de 2010, segundo o NEPEI, chegou a 31 cursistas e 2 tutores, os quais atribuíram a desistência a problemas de saúde, mudança de cidade e dificuldade em conciliar o tempo, dentre outros assuntos pessoais.

A importância desses encontros para o aprendizado, a troca de experiência e o conhecimento e reconhecimento dos tutores em relação ao Proinfantil e da própria equipe formadora pode ser medida pela realização da quarta edição do encontro, em dezembro de 2010. Alguns dados apresentados se referem a resultados de uma pesquisa feita pelo NEPEI para conhecer o perfil dos profissionais presentes no cotidiano das instituições de educação infantil e ainda carentes da formação mínima exigida por lei. O relatório da pesquisa informa que

Os dados e opiniões dos professores cursistas foram colhidos por meio de um instrumento que teve por base o “Questionário do Professor”, utilizado no projeto “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, realizado pela Fundação Carlos Chagas. Os quesitos do questionário foram agrupados em cinco blocos: (a) identificação e perfil sócio-econômico; (b) escolaridade e formação; (c) experiência profissional; (d) experiência cultural; (e) experiência no PROINFANTIL. (UFMG, 2010, p. 20).

Os resultados demonstraram que mais 90% dos cursistas são de instituições públicas e do sexo feminino. De 50% a 60% se autodenominaram como da cor parda e se situavam na faixa etária 35–49 anos. Possuíam casa própria, eram casados e tinha renda familiar de até quatro salários mínimos. Sobre as motivações para ingressar no Proinfantil, quase 44% responderam que tinham de cumprir a formação mínima exigida por lei para continuar atuando na educação infantil; os demais cursistas disseram que gostariam de se qualificar para melhorar a prática pedagógica. Em relatório, o NEPEI afirma que

O curso realmente tem gerado resultados. Observamos pelas avaliações, pelos portfólios e pela fala das tutoras que as professoras e os professores cursistas mudaram não apenas sua própria prática quanto aspectos de sua vida pessoal. Diante de tais avanços, faz-se premente a socialização desses resultados por meio de publicações de diversos aspectos. (UFMG, 2010, p. 32).

A relevância dos encontros para desenvolver o programa não aplacou o silêncio dos protagonistas centrais: profissionais que trabalham diretamente com as crianças e cursavam as disciplinas oferecidas. Por mais que estivessem representados pelos tutores, distanciavam a execução prática da reflexão, o real do ideal. Receberam pacotes prontos para uma formação fragmentada e distante da realidade que os circunda. Os memoriais dos cursistas ajudam a avaliar o impacto da formação na vida deles. Foram construídos ao longo do curso e compõem o portfólio de cada um. Uma cursista diz que o

O PROINFANTIL foi uma etapa muito importante em minha vida. Estamos chegando a fase final e estou muito feliz com o meu progresso. Essa é uma formação que veio de encontro as minhas habilidades, pois descobri que gosto de lidar com crianças. Com os estudos do PROINFANTIL, me tornei mais segura para exercer a minha função. Confesso que em determinados momentos pensei em desistência pois eram muitos os obstáculos. Mas com a ajuda de minhas colegas e da tutora, comecei a acreditar que era capaz e poderia ser uma grande profissional da Educação Infantil, principalmente com os pequeninos da faixa etária de 0 a 1 ano de idade. Tive o privilégio de experimentar essa turma e pude ter certeza, que posso ser uma ótima educadora, pois aprendi que com amor dedicação e responsabilidade, todos os meus ideais poderão ser alcançados. Hoje pode dizer que o PROINFANTIL e pessoas que estavam em minha volta, fizeram a minha vida ter mais sentido, digo isso principalmente pensando em meus pequeninos. Agradeço a Deus te der a oportunidade dessa formação, e a todos que contribuíram para essa mudança que estou sentindo em minha vida. (UFMG, 2010, s. p.)

A participação no programa e o fato de estar concluindo o curso proporcionaram aos cursistas o sentimento da conclusão, a certeza do dever cumprido: venceram uma etapa de suas vidas. E chama a atenção que o espírito do magistério como dom materno e profissionalmente sedimentado no amor à profissão continuam presentes. Entendemos que o Proinfantil, como primeira iniciativa de apoio à formação docente, foi relevante para os profissionais leigos e as instituições que o ofertaram. Mas precisamos ir além dessa proposta de formação. Faz-se necessário uma formação mais sólida, com discussões aprofundadas, fundamentada em leituras de obras clássicas ou fontes primárias. O material didático-instrumental, por melhor que seja, não substitui a obra de um autor, pois são comentários de quem lê as teorias, passíveis de formas diversas de ser entendidas.

Nesse sentido, uma perspectiva de formação em contexto reclama de todos um papel ativo de construtores de saber, não de meros consumidores passivos de programas de formação e créditos correspondentes. Assim, os professores são considerados sujeitos e não objetos da formação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p. 73).

Precisamos entender o magistério como profissão que requer, como qualquer outra, planos de carreira, condições de trabalho, formação acadêmica em espaços públicos e de boa qualidade, reconhecimento pelo trabalho, e não pelo dom, e assim por diante.

Outra fonte da pesquisa aqui descrita fora o jornal *Regional* de Perdizes, que noticiou o programa, como se vê nas figuras a seguir.

PROINFANTIL: FPI em Sete Lagoas

As Professoras Cursistas (PC) participaram da FPI (Fase Presencial Intermediária) no dia 17 de abril, se preparando para as primeiras provas do módulo II, que serão realizadas dia 08 de maio.

O Encontro com os Professores Formadores de Sete Lagoas teve uma carga horária de 10 horas. As PCs foram orientadas nas temáticas: LC – Linguagem e

Código; ML – Matemática e Lógica; ISC – Identidade, Sociedade e Cultura; FE – Fundamentos da Educação; OTP – Organização do Trabalho Pedagógico.

Em cada módulo composto de oito unidades, são realizadas duas provas de cada temática e antes dessas provas, na FPI, as Professoras Cursistas e Tutora, recebem orientações de quatro unidades, por bimestre.

O PROINFANTIL se realizará em quatro módulos, portanto dois anos de estudos. Já na conclusão do primeiro módulo, podemos afirmar que o resultado está sendo produtivo. A atuação da turma de Perdizes está sendo reconhecida pela Agência Formadora de Sete Lagoas e pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) que coordena os trabalhos do Proinfantil.

Na oportunidade, as cursistas agradecem a Administração Municipal de Perdizes pelo investimento e apoio à Secretaria de Educação para que as Educadoras dos CMEI's: Geral da Rita de Oliveira e Lar da Criança Feliz, possam realizar seus trabalhos com segurança e profissionalismo na área da Educação Infantil. **TUTORA: Vilma Fraga**



Professoras Cursistas de Perdizes, Tutora Vilma Fraga e Coordenadora da Agência Formadora de Sete Lagoas: Gislene Silva



PC's em estudo - Sete Lagoas

FIGURA 5 – Cursistas do Proinfantil ganham destaque em notícia de jornal

Fonte: JORNAL REGIONAL DE PERDIZES, s. d, s. p.

PRÓ-INFANTIL RETORNA À ATIVIDADES

O pro- infantil retomou com as atividades dia 27/02/10, com o primeiro Encontro Quinzenal do Módulo

As professoras cursistas demonstraram estar prontas para recomençar os estudos, e na expectativa da chegada dos livros fizeram uma expectativa do encontro em Sete Lagoas, Fase Presencial do Curso, que aconteceu de 11 a 13 de janeiro de 2010, no encontro este, que deu suporte para concluir as atividades do módulo II, que terão sequência no semestre com estudos e avaliações.

As cursistas estão se preparando para a realização do Projeto de Estudo, e para receberem orientações específicas, a professora Alba Dornellas, funcionária

E.M Lúcio dos Santos e orientadora de Projetos Científicos (Monografia) ministrou uma palestra que também aconteceu nesse dia, deixando as professoras mais tranquilas para enfrentarem mais essa etapa do Programa, que com certeza estará ampliando seus conhecimentos na área da Educação Infantil.

No dia 11/03, buscando troca de experiência, as cursistas visitaram o CMEI Prof. Íris Eurípedes Carvalho onde foram recebidas com muita atenção por toda a equipe e ficaram admiradas com o trabalho que é desenvolvido com as crianças, nesse ambiente dedicado à Educação Infantil. Parabéns a todos os envolvidos!

Continuando os trabalhos, dia 13/03 realizou-se

mais um Encontro Quinzenal, que foi de grande importância, pois contou com a presença da funcionária da SRE de Patrocínio, Analista da Educação, Fátima Lopes, que abordou numa palestra, assuntos sobre a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), os quais todo o Profissional da

Educação deve ter conhecimento.

As orientações foram passadas de forma que levou a todas a compreender com clareza não só os direitos e deveres das crianças e educadores, mas também que é dever de todo cidadão estar atento às leis que organizam de modo geral, a sociedade.

"Enfim o que estamos pretendendo com nossos estudos é ter consciência do exercício do nosso trabalho e levar as nossas crianças a se descobrirem, estabelecendo vínculos afetivos e de troca, expressando emoções, sentimentos, pensamentos e

acima de tudo fazer CRIANÇAS FELIZES." Dá a tutora do pro- infantil.

Tutora do Proinfantil
Vilma de Fátima Fraga



Visita ao CMEI Prof. Íris Eurípedes Carvalho



Cursistas e Tutora de Perdizes com os Professores Formadores de Sete Lagoas - MG

FIGURA 6 – Notícia de jornal enfoca o Proinfantil

Fonte: JORNAL REGIONAL DE PERDIZES, s. d, s. p.

Um ano de estudos do PROINFANTIL

Os estudos do Proinfantil, que vem se desenvolvendo desde julho de 2009, continuam acontecendo e agora com pleno entendimento do processo.

Os encontros para concretizar resultados dos estudos e receber orientações, acontecem quinzenalmente na Escola Municipal “Lucio dos Santos”.

No sexto encontro do modulo II, a Secretária Municipal de Educação Oneida Carvalho, nos deu a

honra de sua visita. Em suas palavras, ela realçou estar acompanhando os trabalhos desenvolvidos no Proinfantil e disse ainda estar ciente que os estudos proporcionados em todas as áreas temáticas, contribuirão muito para a formação plena das cursistas, as quais poderão atuar com segurança na área da Educação Infantil e em demais segmentos alfabetizadores.

A secretária acredita que o programa é valioso e veio ao encontro de nossas necessidades enquanto

profissionais de educação infantil. Incentivou as cursistas dizendo que todo esforço e dedicação valerão a pena.

No dia 21 de maio, de volta a Agência Formadora de Sete Lagoas, recebemos orientações dos professores formadores, que de forma clara e objetiva apresentaram a proposta adequada tendo em vista a demanda do Proinfantil. O trabalho foi desenvolvido sobre as quatro últimas unidades do módulo

II, sendo que os estudos serão estendidos com mais dois EQs e, posteriormente o módulo será concluído com as provas no dia 19 de junho.

Assim, estamos chegando ao final de mais uma etapa de nossos estudos certas de que: “São grandes os desafios no mundo da Educação, mas é gratificante ver os objetivos e metas alcançados na trajetória rumo a um tempo melhor”.

Tutora: Vilma Fraga



Sete lagoas – P. F. - Ida – Linguagem e Códigos



Secretária Municipal de Educação visitando um Encontro Quinzenal

FIGURA 7 – Notícia de jornal destaca o tempo de realização do Proinfantil
Fonte: JORNAL REGIONAL DE PERDIZES, s. d, s. p.

A notícia exibida na Figura 7 se refere ao encontro presencial em Perdizes, quando houve visita da secretária Municipal de Educação, reforçando a importância da formação do Proinfantil para as atividades docentes e a vida das cursistas. O discurso da secretária evidencia que a formação em nível médio oferecida pelo Ministério da Educação bastava para desenvolver pessoal e profissionalmente as cursistas. A equipe de gestores não percebia que uma formação “plena” — conforme argumenta a secretária — não se constrói em dois anos de um curso. A formação docente precisa ser levada mais a sério, com cursos superiores e políticas públicas de formação continuada.

À assessoria do programa era dado a incumbência de verificar e avaliar como os tutores e as professoras cursistas desempenhavam suas atividades a distância; ou seja, longe do ambiente de formação de Sete Lagoas. Para que a proposta tivesse uma continuidade, era preciso que as tutoras locais acompanhassem de perto todas as atividades: as práticas — que aconteciam no ambiente das creches — e as teóricas — leituras e exercícios dos cadernos didáticos.

ASSESSORA TÉCNICA PEDAGÓGICA DA UFMG VISITA TURMA DO PROINFANTIL DE PERDIZES

No dia 21 de novembro a tutora do Proinfantil, Vilma de Fátima Fraga Silva, juntamente com as professoras cursistas tiveram o privilégio de receber a visita da Professora Mestre da UFMG, Ângela Bibiana Nogueira – Assessora Técnica Pedagógica (ATP) do programa

Proinfantil.

Ângela coordenou o encontro deste dia, orientou e incentivou as cursistas a aproveitarem o máximo desta oportunidade de participar deste programa de formação. Falou da continuidade do programa e orientou também a tutora Vilma.

Fizeram-se

presentes também neste encontro a diretora do CMEI “Geraldina Rita de Oliveira” – Professora Idilaine e a diretora do CMEI “Lar da Criança Feliz” – Professora Renata, que afirmaram à Professora Ângela já estarem percebendo os efeitos do programa no desempenho e resultado do trabalho das cursistas

no dia a dia dos Centros de Educação Infantil.

Ângela demonstrou grande satisfação com sua vinda a Perdizes.

Tutora e cursistas agradeceram a assessoria da Professora Ângela que foi muito enriquecedor para o grupo.



À esquerda, Vilma Fraga, diretora do CMEI Lar da Criança Feliz; no centro, a diretora do CMEI Geraldina Rita Idilaine e a Professora Mestre da UFMG, Ângela Bibiana Nogueira.



Tutora, diretora e cursistas durante um dia de muito aprendizado.

FIGURA 8 – Notícia de jornal divulgando visita de equipe da UFMG às atividades do Proinfantil

Fonte: JORNAL REGIONAL DE PERDIZES, s. d, s. p.

Em 30 de abril, foi lançada uma proposta da agência formadora para o estado e os municípios envolvidos no Proinfantil: que se organizassem para repensar na educação infantil em Minas Gerais. A Figura 9 reproduz o convite da Secretaria Estadual de Educação, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais; enquanto a Figura 10 reproduz reportagem do jornal *Regional* de Perdizes, apresentando como fora organizado o dia “D” na cidade.

O Programa Proinfantil é uma iniciativa do MEC em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação e Municípios de Minas Gerais.

O Dia de Mobilização pela Educação Infantil em Minas Gerais, que traz o Programa Proinfantil como eixo central de debate, é uma iniciativa com objetivo de valorizar os professores de creches e pré-escolas e reconhecer as necessidades de cuidado e educação das crianças entre 0 e 6 anos de idade.

SERÃO VÁRIOS ENCONTROS QUE CONTARÃO COM A PARCERIA DE SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E PROFESSORES DA REDE PÚBLICA, EM CONJUNTO COM A COORDENAÇÃO ESTADUAL DO PROGRAMA E O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MESAS DE DEBATE, MOBILIZAÇÃO NAS RUAS, RODAS DE CONVERSA, ENTRE OUTRAS ATIVIDADES, REUNIRÃO EDUCADORES E A SOCIEDADE EM TORNO DAS REFLEXÕES E INICIATIVAS DE VALORIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

CONHEÇA OS 17 MUNICÍPIOS PARTICIPANTES:

ANDARAÍ, CAMBUQUARA, CATAGUASES, OLIMPIÂNIA, DE MINAS GUARDA-MOR, IBIRÁ, JENIPAPO DE MINAS, MARTAS CARDOSO, NOVOHORIZONTE, PARÁ DE MINAS, PERDIZES, PERIQUITO, PONTE NOVA, RIBEIRÃO DAS NEVES, SANTO ANTÔNIO DO MONTE, SERRA DO SALITRE, TRÊS MARIAS

30 Abril

Realização: Secretaria de Estado de Educação, GOVERNO DE MINAS, UFMG, FaE Faculdade de Educação

FIGURA 9 – Notícia divulga visita de equipe da UFMG às atividades do Proinfantil

Fonte: JORNAL REGIONAL DE PERDIZES, s. d, s. p.

DIA “D” DO PROINFANTIL EM PERDIZES

Tutora, cursistas do Proinfantil e Secretaria Municipal de Educação, realizaram em Perdizes, em parceria com SEE de Minas Gerais e AGF de Sete Lagoas, o dia “D” – Mobilização pela Educação Infantil em Minas Gerais.

A programação foi dividida em dois momentos: no primeiro, foi realizado no auditório da Câmara Municipal, o momento cívico onde a execução do Hino Nacional foi uma bela apresentação do grupo

TIMBÓ. Estavam presentes todas as professoras da Educação Infantil, diretoras e coordenadoras pedagógicas, supervisoras e secretária Municipal de Educação, tutora e cursistas do Proinfantil, pais e alunos representando a Educação Infantil em Perdizes



FIGURA 10 – Notícia de jornal enfoca mobilização em prol da educação infantil
Fonte: JORNAL REGIONAL DE PERDIZES, s. d, s. p.

As agências formadoras do Proinfantil fizeram essa proposta para todos os municípios que participaram do programa como meio de divulgar os resultados e ressaltar a importância da qualidade da educação em seus municípios. Foi também um meio de tornar público a toda cidade o investimento proporcionado às professoras; um ato voltado às políticas públicas municipais, que de uma forma ou de outra necessitam garantir a popularidade para sua permanência e perpetuação.

Considerações finais

A fim de tanto compreender como a formação de professores para educação infantil se organizou historicamente e como a sociedade traçou os caminhos de tal organização quanto de ajudar a construir o debate sobre uma nova visão de educação infantil (que considere as especificidades e peculiaridades da criança: o espaço físico, a proposta pedagógica, o tempo e a organização da rotina envolvendo questões básicas como a dicotomia entre cuidar e educar), construímos esta tese, que discute as concepções, a legislação e o pensamento relativos à criança, infância e formação docente para educação infantil.

Buscamos compreender como o sistema educacional se mantém como sustentação central das políticas educacionais vigentes em todas as épocas, trazendo determinadas rupturas e descontinuidades para a educação de uma forma geral e para a infantil em particular. Vimos como o liberalismo e o neoliberalismo se instauram e mantêm sua ideologia presentes no discurso, nas concepções, nos fundamentos e na práxis pedagógicos; como reiteram a fragmentação, a hierarquização e a precarização do trabalho docente, legitimando a ausência de um pensamento crítico transformador e de uma educação progressista. Explicitamos a opção metodológica que sustentou a trajetória da pesquisa. Evidenciamos a pesquisa documental, o materialismo histórico, para analisar os documentos que retratam o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

(Proinfantil) entre 2004 e 2010. Buscamos a história da formação docente para os anos iniciais de escolarização a fim de entender como a política de dada época interfere na construção da legislação (direitos e atribuições do profissional da educação) e a necessidade de que o professor da educação infantil crie uma identidade própria. Explicitamos a organização, a concepção e a estrutura do programa: a base legal, a descrição dos agentes envolvidos, o currículo, o processo avaliativo e o material didático instrucional, alicerces de toda a formação dos cursistas. Tratamos de questões específicas da trajetória do Proinfantil em Minas Gerais. Conhecemos os sujeitos envolvidos, a caracterização do trabalho, os encontros, os caminhos percorridos pelos cursistas, o papel dos tutores, os formadores, a relevância para a sociedade local e os impactos dessa formação na docência na educação infantil.

Ao fazermos as últimas considerações deste estudo, tivemos a clareza de que a escrita carrega intenções, as que explicitamos no início do trabalho em forma de objetivos e as implícitas em nosso jeito de ser, viver e de nos construirmos profissionalmente ou não na educação; nas escolhas e leituras que privilegiamos e nas que descartamos; no modo de nos posicionarmos ante um livro, um documento, a descrição de um fato, uma narrativa, os sujeitos que surgem nas reportagens e ante os caminhos por onde passa a pesquisa. O que se materializa no papel — a tese — é revestido da subjetividade e autoridade que temos como pesquisadores, escritores de ideias e ideais; também de pontos de vista e de interpretações que fazemos do objeto que definimos para investigar. O texto se torna refém de seu autor — o criador, definidor da construção de todas as frases, da organização das palavras. Portanto, a pesquisa que ora apresentamos não está isenta nem dos aspectos políticos, econômicos e sociais nem da subjetividade de quem a sustenta. Também é um constructo de sua história. Na busca de possíveis interpretações, lançamos incertezas e mais questionamentos.

Diríamos que finalizar um texto é ter clareza que abrimos outras possibilidades de ver o mesmo objeto de pesquisa. Assim, o Proinfantil cumpriu seu papel: abrir possibilidades de interpretação da realidade das professoras em exercício naquele momento; que puderam dar início a um processo de escolarização e formação inerentes à prática docente. Mas ressaltamos que esse programa não pode ser entendido como curso de formação acadêmica. As concluintes precisam entender que podem se organizar para que os municípios onde atuam estabeleçam parcerias para que cursos universitários públicos, gratuitos e de qualidade sejam realidade local. Dessa forma, é possível romper com paradigmas de que educadores que lidam com infância não precisa de formação superior: basta ter vocação — espírito materno — para

os cuidados específicos que a faixa etária 0–5 anos requer relativamente ao desenvolvimento humano.

A sociedade capitalista em que vivemos incute em nós que é dever de cada um buscar sua formação, esteja onde estiver; esquece que subjacentes às nossas ações estão as condições materiais para viabilizar processos. A formação humana que o capitalismo preconiza declina há muito tempo. Precisamos de docentes que entendam que nossa sociedade é permeada por contradições cuja superação demanda uma formação humanista, progressista e crítica. Temos de ser protagonista de nossa história, resistir ao sistema por meio do conhecimento, pois somente este pode nos tirar das mazelas da alienação e da aceitação natural dos fatos.

Entender o cotidiano da criança é ir além da organização de seus espaços, da proposição de brincadeiras, da confecção de materiais pedagógicos. É repensar em toda estrutura social do meio onde estamos inseridos. É a possibilidade de buscar a construção constante de uma escola coletiva, dinâmica, onde a comunidade local se sinta parte da história. Precisamos de profissionais da educação infantil engajados, contrariando a lógica excludente do neoliberalismo. Na coletividade, os grupos se fortalecem mediados pela ação de conhecer e refletir sobre a realidade hierarquizada, submissa e competitiva. O Proinfantil teve contribuições inenarráveis para docentes leigos que não se enxergavam como protagonistas do sistema educacional. Para aqueles cujas denominações de seus cargos eram estereotipadas, reconhecidos como babás, cuidadores, educadores infantis, mãe crecheira, fora a denúncia de que era preciso modificar essa realidade: direcionar os profissionais para o reconhecimento de seu trabalho.

A leitura de documentos permitiu identificar uma transformação nos professores leigos — que passaram a entender as especificidades da criança, infância e educação infantil — e nos órgãos públicos — que viram ser preciso dar resposta à sociedade. Estamos norteados por uma legislação educacional que não prevê pessoas leigas como profissionais de instituições escolares. Assim, que esta primeira experiência de formação para docentes da educação infantil não seja silenciada pela inconstância das políticas nem falta de continuidade nas ações para melhorar a qualidade da educação da criança pequena. Esperamos que a formação docente seja tratada não como programa que tem início e fim, mas como política pública educacional permanente. Superar as contradições, não se conformar e entender os espaços de formação como resistência e luta contra as desigualdades determinadas pelo neoliberalismo parece ser um caminho para acumular forças e buscar aos poucos uma nova realidade socioeducacional: um educador com formação sólida, integral e uma escola *da* infância, e não para infância.

Referências

- ANDREOTTI, Azilde L. *Acervo de fontes de pesquisa para a história da educação brasileira: características e conteúdo*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_024.html Acesso em: 18 fev. 2014.
- ALONSO, Kátia Morosov. A educação a distância e um programa institucional de formação de professores em exercício. In: PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância: construindo significados*. Brasília: Plano; Cuiabá: ed. UFTM, 2005.
- ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. O significado da infância. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Anais...* Brasília; MEC ISEF COEDI, 1994.
- ATALLAH, Amaliair Cristine et al. *Livro do tutor*. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.
- BELLONI, Maria Luisa. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 1999. (Coleção: Questões da Nossa Época, v. 56).
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. O uso das fontes documentais na pesquisa em história da educação e as novas tecnologias. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 85–110, jul./dez. 2004.
- BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: _____; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 218–27.
- BURKE, P. *A escola dos Annales, 1929–1989. A revolução francesa da historiografia*. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: ed. UNESP, 1997.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: ed. UNESP, 1999.
- CAMPOS, Maria M. (Coord.). *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/MEC/BID, 2002.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; documento final*. Brasília: MEC, 2010.
- CORAZZA, Sandra. Dispositivos sociais na construção das diferentes cenas da infância atual. In: _____. *Cenas da infância atual*. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2006.
- DEVRIES, Rheta. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender” — crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Pesquisa, memória e documentação: desafios e novas tecnologias. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000. (Coleção Memória da Educação).

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. *Cultura Vozes*, Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 111–24, maio/jun. 2000.

FERREIRA, Vanessa de Souza. *Creches comunitárias e Democracia Participativa: novas perspectivas à infância uberlandense (1983–98)*. 2010. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

FIDELIS, Silvio; TEMPEL, Monica. *Educação infantil: uma proposta lúdica*. São Paulo, Carlini, 2006.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação a distância. In: PRETTO, Nelson L. (Org.). *Globalização e educação*. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão, crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 73–102.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57–70, jan./abr. 2008.

GENTILI, Pablo (Org.). *Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias*. Pedagogia da Exclusão, Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 215–37.

GONÇALVES, Carlos Luis; PIMENTA, Selma g. *Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção magistério – 2º grau).

GONÇALVES, Sonia A. Silva. Tutoria pedagógica na formação docente a distância. *Em Extensão*, Uberlândia: ed. UFU, v. 11, n. 1, p. 71–84, jan./jun. 2012. GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos; o breve século XX — 1914–1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. Tradução de Júlio Fischer. São Paulo Martins Fontes, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei. As novas tecnologias e a pesquisa em história da educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000. (Coleção Memória da Educação).

- LOPES, Regina Maria G. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez, 2012.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- FRANCO, Antonio C. Melo. Professor, escola e associações docentes (1979). *Pro-posições*, Campinas, v. 14, n. 2 (41), p. 209–17, maio/ago. 2003.
- MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. *HISTEDBR* on-line, Campinas, n. 31, p. 127–41, set. 2008.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004.
- NEDER, Maria Lucia Cavalli. A educação a distância e a formação de professores: possibilidades de mudança paradigmática. In: PRETI, Orestes (Org.). *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber Livro; Cuiabá: ed. UFMT, 2005.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2001.
- OLIVEIRA, Zilma R. de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.) *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo: Xamã, 1999, p. 101–20.
- PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso na pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179–95, Nov. 2011.
- PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância. (Des)construindo metanarrativas e metáforas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 82, n. 200/201/202, p. 26–39, set. 2003.
- PRETI, Oreste. *Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas*. Cuiabá: UAB/UFTM, 2009.
- PRETI, Oreste. *Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas*. Cuiabá: UAB/UFTM, 2010.
- PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed, 2004.

- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo, IPF/Cortez, 1998.
- ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63–78.
- ROSEMBERG, F. Educação infantil Pós-fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele (Org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.
- ROSSATO, Ricardo. A desumanização da educação. In: HENZ, Celso I.; ROSSATO, Ricardo. *Educação humanizadora na sociedade globalizada*. Santa Maria: Biblos, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1990.
- SILVA, Tomaz T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SILVA, Jair Militão da. *Os educadores no cotidiano escolar*. São Paulo: Papyrus, 2002.
- SOUZA, Rosa de Fátima. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892–1993). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127–43, jul./dez. 1999.
- SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão — crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 239–55.
- VIÑAO FRAGO, A. El espacio y tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro: IEC, ano v, n. 7, p. 93–110, 2000.
- ZABALZA, Miguel. *Qualidade em educação infantil*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Fontes

Legais

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 4.024, de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 5 set. 2012.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71*, de 11 de Agosto de 1971. Diário oficial da União, 12 de ago. 1971.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: jan. 2014.
- BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. SEF/MEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Proinfantil — Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil* (diretrizes gerais). Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

Documentais

PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA EDUCADORES EM EXERCÍCIO/PROINFANTIL. ENCONTRO ESTADUAL, 2. (Grupo 3 — Minas Gerais), 7–11 de dez./2009, Belo Horizonte, Liberty Palace Hotel. *Relatório* (elaborado por Maria Inês Mafra Goulart, Marília Barcellos Guimarães, Angela Bibiana Nogueira, Fernando Pires Oliveira, Patrícia Virgínia de Souza Magalhães, Sátila Gonçalves Bispo). Belo Horizonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, 40p. (Arquivo eletrônico/pdf.)

PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA EDUCADORES EM EXERCÍCIO/PROINFANTIL. ENCONTRO ESTADUAL, 4. (Grupo 3 — Minas Gerais), 29 nov.–2 dez./2010, Belo Horizonte, Liberty Palace Hotel. *Relatório* (elaborado por Maria Inês Mafra Goulart, Marília Barcellos Guimarães, Angela Bibiana Nogueira, Fernando Pires Oliveira, Thays Pierangeli, Juliana Basílio Medrado, Patrícia Virgínia de Souza Magalhães). Belo Horizonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010, 46p. (Arquivo eletrônico/pdf.)

Jornalísticas

JORNAL REGIONAL DE PERDIZES, s. d, s. p.

Anexo 1 – Portaria 1 da Secretaria de Educação Básica



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO Nº 9 DE 12/01/2007 (SEXTA-FEIRA) - SEÇÃO 1 - PÁGS. 12/13

Ministério da Educação

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

PORTARIA Nº 1, DE 9 DE JANEIRO DE 2007

Regulamenta as Disposições Gerais do Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do PROINFANTIL.

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, no uso das suas atribuições e considerando a necessidade de estabelecer as Disposições Gerais do Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Programa de Formação de Professores em Exercício - PROINFANTIL, resolve:

1. APRESENTAÇÃO

O Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores, e Tutores e Supervisores de Curso do PROINFANTIL, é um programa de formação continuada para os colaboradores que atuam no Serviço de Apoio à Aprendizagem do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL.

O PROINFANTIL - é um curso, em nível médio, na modalidade Normal, que proporciona 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. Além de atividades individuais e atividades coletivas presenciais, o cursista do PROINFANTIL conta com um Serviço de Apoio à Aprendizagem composto pelas equipes das Agências Formadoras (Supervisores de Curso e Professores Formadores) e pelos tutores.

2. NATUREZA DO PROGRAMA

O Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do PROINFANTIL é composto de três tipos de cursos modulares específicos para cada uma das funções que compõem o Serviço de Apoio à Aprendizagem do PROINFANTIL. O Programa conferirá certificado específico para Supervisor de Curso, Professor Formador e Tutor de cada módulo cursado.

3. PÚBLICO-ALVO

O Programa é destinado a professores das redes estaduais e municipais em exercício no PROINFANTIL que atuam no Serviço de Apoio à Aprendizagem do Programa, no exercício das seguintes funções: Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores.

Para ser matriculado e permanecer no curso o professor deverá, ainda:

Ter sido selecionado para atuar em uma das três funções do Serviço de Apoio à Aprendizagem do PROINFANTIL;

Estar disponibilizado para o Programa, cumprindo a carga horária mínima definida nas Diretrizes do PROINFANTIL;

Permanecer em exercício, em uma das três funções do Serviço de Apoio à Aprendizagem durante a realização do PROINFANTIL, mantendo o vínculo estabelecido com a rede de ensino estadual ou municipal.

4. BASE LEGAL

Constituição Federal de 1988 - art. 214;
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001;
Lei nº 11.178, de 20 de setembro de 2005;
Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006.



Lei nº 11.306, de 16 de maio de 2006.

Resolução 01/03 do CNE.

Decreto 5.622/05.

5. OBJETIVOS GERAIS

São objetivos gerais do Programa:

promover uma formação continuada específica para os colaboradores que atuam no Serviço de Apoio à Aprendizagem do Proinfantil (Professores Formadores, Tutores e Supervisores de Curso);
fornecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação do curso a distância PROINFANTIL;

e elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes em exercício no Proinfantil;

fomentar a prática da pesquisa e da produção de material didático e pedagógico por parte dos professores matriculados no programa de formação continuada;

contribuir para a qualidade social da educação das crianças de 0 a 6 anos, nas instituições de educação Infantil.

6. METODOLOGIA

O Programa é constituído de três cursos específicos, de acordo com a função exercida no PROINFANTIL. Cada curso organiza-se de forma modular, na modalidade de educação a distância, e tem como possibilidade se constituir de um ou mais módulos. Cada módulo é composto de formação teórica presencial, estudos teóricos a distância, atividades práticas, utilização de materiais auto-instrucionais impressos e serviço de apoio ao participante do curso.

6.1 Curso de Formação Continuada para Supervisores de Curso do PROINFANTIL:

a) Formação Teórica Presencial:

Encontro de Supervisores de Curso: 8 horas de atividades presenciais, orientadas pela Equipe Estadual de Gerenciamento e, quando necessário, pela Coordenação Nacional do PROINFANTIL.

Formação da AGF: 24 horas (3 dias) de atividades presenciais, orientadas pela Coordenação Nacional do PROINFANTIL e, quando necessário, também por consultores contratados especificamente para essa Formação.

Duração prevista: 6 meses.

Estudo Teórico a distância:

Estudo individual: efetuado pelo Supervisor de Curso com base nos seguintes documentos:

Diretrizes Gerais do PROINFANTIL;

Guia Geral do PROINFANTIL;

Livro do Tutor do PROINFANTIL;

34 Livros de estudo das áreas temáticas do Ensino Médio;

32 Livros de estudo das áreas pedagógicas da Educação Infantil.

Duração prevista: 64 horas

c) Atividades Práticas: as Atividades Práticas visam possibilitar ao participante do curso colocar em prática os conteúdos propostos na formação teórica presencial e nos estudos teóricos a distância.

Fase Presencial: 76 horas de atividades práticas, no início do módulo, junto aos professores cursistas e tutores do PROINFANTIL;

Fase Presencial Intermediária: 20 horas de atividades práticas. Às 20 horas são distribuídas, no módulo, em dois encontros que antecedem as provas bimestrais dos professores cursistas do PROINFANTIL.

Jornadas Mensais: quatro encontros de 8 horas, junto aos tutores.

Relatórios Técnicos da AGF: um relatório técnico, referente ao módulo cursado, desenvolvido em grupo pela equipe da AGF, conforme documento em anexo.

Duração prevista: 6 meses.

d) Serviço de Apoio ao Participante:



Serviço de Apoio: acompanhamento sistemático das atividades dos Supervisores de Curso realizado pelo Assessor Técnico do PROINFANTIL (ATP) - quando disponível no estado, pela Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) e pela Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP).

Serviço de Comunicação: elo de comunicação, incluindo o agendamento de encontros para atendimento realizado pelo ATP ou EEG e as chamadas telefônicas, permitindo o fluxo de informações e o esclarecimento de dúvidas junto a EEG e a CNP.

e) Duração e carga horária do curso

O curso de Formação Continuada para Supervisores de Curso do Proinfantil será desenvolvido de forma modular. Cada módulo corresponde a 234 horas, assim distribuídas:

Carga horária da Formação Continuada para Supervisores de Curso do PROINFANTIL
--

Nome da Atividade	Carga horária	Percentual mínimo de presença a ser cumprida	
Formação Teórica	Encontro de Supervisores de Curso	8 h	100%
	Formação da AGF	24 h	100%
	Estudos Teóricos a distância	64 h	não se aplica
Atividades Práticas	Fase Presencial	76 h	75%
	Fase Presencial Intermediária	20 h	75%
	Jornadas Mensais	32 h	75%
	Relatório Técnico da AGF	10 h	não se aplica

f) avaliação

A avaliação da Formação Continuada para Supervisores de Curso do PROINFANTIL será feita por meio dos critérios descritos no QUADRO GERAL DAS ATIVIDADES AVALIADAS. Para cada atividade avaliada será atribuída pontuação 1(um) se for cumprido o mínimo exigido e pontuação 0 (zero) se não for cumprido o mínimo exigido:

Quadro Geral das Atividades Avaliadas Formação Continuada para Supervisores de Curso		
Atividade Avaliada	Critério de Avaliação	Pontuação
Encontro de Supervisores de Curso	Cumpriu 100% de frequência.	1
	Não cumpriu 100% de frequência	0
Formação da AGF	Cumpriu 100% de frequência.	1
	Não cumpriu 100% de frequência	0
Fase Presencial	Cumpriu o mínimo de 75% de frequência	1
	Não cumpriu o mínimo de 75% de frequência	0
Fase Presencial Intermediária	Cumpriu o mínimo de 75% de	1



	freqüência	
	Não cumpriu o mínimo de 75% de freqüência	0
Jornadas Mensais	Cumpriu 75% de freqüência	1
	Não cumpriu 75% de freqüência	0
Relatório Técnico	Entrega do Relatório Técnico completo	Obrigatório para aprovação

Serão consideradas, para efeitos de avaliação, as atividades realizadas a partir da assinatura do Termo de Adesão do Bolsista. Caso tenham ocorrido atividades anteriormente, estas não serão pontuadas.

6.2 Curso de Formação Continuada para Professores Formadores do PROINFANTIL:

Formação Teórica Presencial:

Formação da AGF: atividades presenciais para o Professor Formador, orientadas pela Coordenação Nacional do PROINFANTIL e, quando necessário, também por consultores contratados especificamente para essa Capacitação.

Duração prevista: 24 horas

Estudos Teóricos a distância:

Estudo individual: efetuado pelo Professor Formador com base nos materiais auto-instrucionais:

Diretrizes Gerais do PROINFANTIL;

Guia Geral do PROINFANTIL;

Livro do Tutor do PROINFANTIL;

34 Livros de estudo das áreas temáticas do Ensino Médio;

32 Livros de estudo das áreas pedagógicas da Educação Infantil.

Duração prevista: 64 horas

c) Atividades Práticas: as Atividades Práticas visam possibilitar ao participante do curso colocar em prática os conteúdos propostos na formação teórica presencial e nos estudos teóricos a distância.

Fase Presencial: 36 horas de atividades práticas, no início do módulo, junto aos professores cursistas e tutores do PROINFANTIL;

Fase Presencial Intermediária: 8 horas de atividades práticas. Às 8 horas que são distribuídas, no módulo, em dois encontros que antecedem as provas bimestrais dos professores cursistas do PROINFANTIL.

Jornadas Mensais: quatro encontros de 8 horas com os tutores, com a participação mínima de 4 horas pelo Professor Formador em cada encontro, junto aos tutores.

Relatórios Técnicos da AGF: um relatório técnico, referente ao módulo cursado, desenvolvido elaborado em grupo pela equipe da AGF, conforme documento em anexo.

Duração prevista: 6 meses

d) Serviço de Apoio ao Participante:

Serviço de Apoio: acompanhamento sistemático das atividades dos Professores Formadores realizado pelo Assessor Técnico do PROINFANTIL (ATP) - quando disponível no estado, pela Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) e pela Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP).

Serviço de Comunicação: elo de comunicação, incluindo o agendamento de encontros para atendimento realizado pelo ATP ou EEG e as chamadas telefônicas, permitindo o fluxo de informações e o esclarecimento de dúvidas junto a EEG e a CNP.

e) Duração e carga horária

Cada módulo é composto de 158 horas, assim distribuídas:

Carga horária da Formação Continuada para Professores Formadores do PROINFANTIL



Nome da Atividade		Carga horária	Percentual mínimo de presença a ser cumprida
Formação Teórica	Formação da AGF	24 h	100%
	Estudos Teóricos a distância	64 h	não se aplica
Atividades Práticas	Fase Presencial	36 h	75%
	Fase Presencial Intermediária	8 h	75%
	Jornadas Mensais	16 h	75%
	Relatório Técnico da AGF	10 h	não se aplica

Avaliação

A avaliação da Formação Continuada para Professores Formadores do PROINFANTIL será feita por meio dos critérios descritos no QUADRO GERAL DAS ATIVIDADES AVALIADAS. Para cada atividade avaliada será atribuída pontuação 1(um) se for cumprido o mínimo exigido e pontuação 0 (zero) se não for cumprido o mínimo exigido:

Quadro Geral de Atividades Avaliadas Formação Continuada de Professores Formadores do PROINFANTIL		
Atividade Avaliada	Critério de Avaliação	Pontuação
Formação da AGF	Cumpriu 100% de frequência.	1
	Não cumpriu 100% de frequência	0
Fase Presencial	Cumpriu o mínimo de 75% de frequência	1
	Não cumpriu o mínimo de 75% de frequência	0
Fase Presencial Intermediária	Cumpriu o mínimo de 75% de frequência	1
	Não cumpriu o mínimo de 75% de frequência	0
Jornadas Mensais	Cumpriu 100% de frequência	1
	Não cumpriu 100% de frequência	0
Relatório Técnico	Entrega do Relatório Técnico completo	Obrigatório para aprovação

Serão consideradas, para efeitos de avaliação, as atividades realizadas a partir da assinatura do Termo de Adesão do Bolsista. Caso tenham ocorrido atividades anteriormente, estas não serão pontuadas.

6.3 Curso de Formação Continuada para Tutores do Proinfantil:

a) Formação Teórica Presencial:

Formação do Tutor: 32 horas (4 dias) de atividades presenciais para o Tutor, orientadas pela Coordenação Nacional do Proinfantil e, quando necessário, também por consultores contratados especificamente para essa Formação.

Fase Presencial: 76 horas de atividades práticas no início do módulo, sob a orientação da Agência Formadora;



Fase Presencial Intermediária: 20 horas de atividades práticas. Às 20 horas são distribuídas o módulo, em dois encontros que antecedem as provas bimestrais dos professores cursistas PROINFANTIL, sob a orientação da Agência Formadora.

Jornadas Mensais: quatro encontros de 8 horas, sob a orientação da equipe da Agência Formadora.

Duração prevista: 6 meses

Estudos Teóricos a distância:

Estudo individual: efetuado pelo Tutor com base nos seguintes documentos:

Diretrizes Gerais do PROINFANTIL;

Guia Geral do PROINFANTIL;

Livro do Tutor do PROINFANTIL;

34 Livros de estudo das áreas temáticas do Ensino Médio;

32 Livros de estudo das áreas pedagógicas da Educação Infantil.

Duração prevista: 64 horas

c) Atividades Práticas: as Atividades Práticas visam possibilitar ao participante do curso colocar em prática os conteúdos propostos na formação teórica presencial e nos estudos teóricos a distância.

Encontros Quinzenais: 8 encontros de 8 horas, junto aos professores cursistas do PROINFANTIL.

Observação da prática pedagógica do professor cursista do PROINFANTIL: uma observação mensal da prática pedagógica de cada professor cursista que o tutor orienta. A observação da prática pedagógica constitui-se de 2 horas de observação propriamente dita e de 2 horas de discussão junto ao professor cursista.

Relatório Técnico do Tutor: um relatório técnico, referente ao módulo cursado, desenvolvido individualmente, conforme documento em anexo.

Duração prevista: 6 meses

d) Serviço de Apoio ao Participante:

Serviço de Apoio: acompanhamento sistemático das atividades dos Tutores realizado pela equipe da Agência Formadora, pelo Assessor Técnico do PROINFANTIL (ATP) - quando disponível no estado, pela Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) e pela Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP).

Serviço de Comunicação: elo de comunicação, incluindo o agendamento de encontros e o atendimento realizado pela equipe da Agência Formadora, permitindo o fluxo de informações e o esclarecimento de dúvidas.

e) Duração e carga horária do curso

O primeiro módulo que o Tutor participa é composto de 330 horas, assim distribuídas:

Carga horária da Formação Continuada para Tutores do PROINFANTIL				
Nome da Atividade		Carga horária	Percentual	mínimo de presença a ser cumprida
Formação Teórica	Curso Básico de Formação de Tutor	32 h		100%
	Formação de Tutor	32 h		100%
	Fase Presencial	76 h		75%
	Estudos Teóricos a distância	64 h		não se aplica
Atividades Práticas	Fase Presencial Intermediária	20 h		75%
	Jornadas Mensais	32 h		75%
	Encontros Quinzenais	64 h		100%
	Relatório Técnico do Tutor	10 h		não se aplica



Os outros módulos são compostos de 298 horas, assim distribuídas:

Carga horária da Formação Continuada para Tutores do PROINFANTIL			
Nome da Atividade		Carga horária	Percentual mínimo de presença a ser cumprida
Formação Teórica	Formação de Tutor	32 h	100%
	Fase Presencial	76 h	75%
	Estudos Teóricos a distância	64 h	não se aplica
Atividades Práticas	Fase Presencial Intermediária	20 h	75%
	Jornadas Mensais	32 h	75%
	Encontros Quinzenais	64 h	100%
	Relatório Técnico do Tutor	10 h	não se aplica

Avaliação

A avaliação da Formação Continuada para Tutores do PROINFANTIL será feita por meio critérios descritos no QUADRO GERAL DAS ATIVIDADES AVALIADAS.

Para cada atividade avaliada será atribuída pontuação 1(um) se for cumprido o mínimo exigido pontuação 0 (zero) se não for cumprido o mínimo exigido:

Quadro Geral de atividades avaliadas - módulo I Formação Continuada de Tutores do PROINFANTIL		
Atividade Avaliada	Critério de Avaliação	Pontuação
Curso Básico de Formação de Tutor	Cumpriu 100% de frequência.	1
	Não cumpriu 100% de frequência	0
Formação do Tutor	Cumpriu 100% de frequência.	1
	Não cumpriu 100% de frequência	0
Fase Presencial	Cumpriu o mínimo de 75% de frequência	1
	Não cumpriu o mínimo de 75 % de frequência	0
Fase Presencial Intermediária	Cumpriu o mínimo de 75% de frequência	1
	Não cumpriu o mínimo de 75% de frequência	0
Jornadas Mensais	Cumpriu o mínimo de 75% de frequência	1
	Não cumpriu o mínimo de 75% de frequência	0
Encontros Quinzenais	Cumpriu 100% de frequência.	1
	Não cumpriu 100% de frequência	0



Relatório Técnico	Entrega do Relatório Técnico completo	Obrigatório param aprovação
Quadro Geral de atividades avaliadas - módulo II, III e IV Formação Continuada de Tutores do PROINFANTIL		
Atividade Avaliada	Critério de Avaliação	Pontuação
Formação do Tutor	Cumpriu 100% de freqüência.	1
	Não cumpriu 100% de freqüência	0
Fase Presencial	Cumpriu o mínimo de 75% de freqüência	1
	Não cumpriu o mínimo de 75 % de freqüência	0
Fase Presencial Intermediária	Cumpriu o mínimo de 75% de freqüência	1
	Não cumpriu o mínimo de 75% de freqüência	0
Jornadas Mensais	Cumpriu o mínimo de 75% de freqüência	1
	Não cumpriu o mínimo de 75% de freqüência	0
Encontros Quinzenais	Cumpriu 100% de freqüência.	1
	Não cumpriu 100% de freqüência	0
Relatório Técnico	Entrega do Relatório Técnico completo	Obrigatório para aprovação

Serão consideradas, para efeitos de avaliação, as atividades realizadas a partir da assinatura do Termo de Adesão do Bolsista. Caso tenham ocorrido atividades anteriormente, estas não serão pontuadas.

7. APROVAÇÃO NO MÓDULO

Em todos os cursos, para a aprovação no módulo, o participante deverá entregar o Relatório Técnico completo, conforme o documento em anexo, e não poderá obter pontuação ZERO em mais de uma atividade avaliada. Embora os módulos possam ser cursados independentemente da seqüência estipulada, a participação em novos módulos está condicionada a aprovação em módulos anteriormente cursados.

FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO DELIBERATIVO**

RESOLUÇÃO/ FNDE/CD/ Nº 039 DE 01 DE DEZEMBRO DE 2006.

Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo no âmbito do programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:

Constituição Federal de 1988 – art. 214;
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001;
Lei nº 11.178, de 20 de setembro de 2005;
Lei nº 11.306, de 16 de maio de 2006;
Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006.
Resolução 01/03 do CNE

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE, no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas pelo art. 14, do anexo I do Decreto nº 5.973, de 29 de novembro de 2006 e os artigos 3º, 5º e 6º do anexo da Resolução/CD/FNDE nº 31, de 30 de setembro de 2003, e

CONSIDERANDO que a Constituição Federal estabelece que o PNE deverá elevar o nível da qualidade do ensino no país;

CONSIDERANDO o compromisso do Ministério da Educação em realizar, em parceria com estados e municípios, programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (LDB – Lei nº 9.394/96, Art. 87, § 3º, inciso III);

CONSIDERANDO que os sistemas de ensino devem oferecer a formação em nível médio, na Modalidade Normal, até que todos os docentes da Educação Infantil possuam, no mínimo, essa habilitação (Resolução 01/03 do CNE); e

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer normas e diretrizes para a concessão de bolsas, no âmbito do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL.

RESOLVE, “AD REFERENDUM ”:

Art. 1º Aprovar os critérios e as normas para concessão de bolsas de estudo no âmbito do PROINFANTIL.

I – DO PROGRAMA E SEUS PARTICIPANTES

Art. 2º O PROINFANTIL é um curso a distância, de formação inicial para o Magistério, em Nível Médio, na modalidade Normal, oferecido para professores em efetivo exercício no magistério da Educação Infantil da rede pública de ensino e que não possuem a formação exigida pela legislação vigente.

Art. 3º A concessão de bolsas de estudo, de que trata essa Resolução, se dará aos professores em formação nas funções de formadores, supervisores de cursos e tutores e é condicionada à adesão dos respectivos entes federados aos programas instituídos pelo Ministério da Educação, mediante celebração de instrumento em que constem os correspondentes direitos e obrigações.

§ 1º – O período de duração das bolsas será de até 2 (dois) anos, podendo ser por tempo inferior ou mesmo sofrer interrupção, desde que justificada.

§ 2º - A renovação das bolsas de estudo somente poderá ocorrer após o prazo de que trata o parágrafo anterior, desde que o professor seja novamente selecionado.

Art 4º São participantes do PROINFANTIL:

I – As Secretarias de Educação Básica - SEB e de Educação a Distância – SEED – órgãos responsáveis pela gestão do projeto, às quais compete:

- a) compor a Coordenação Nacional do Proinfantil (CNP);
- b) elaborar proposta para o curso de formação dos professores formadores, supervisores de curso e tutores envolvendo atividades teórico-práticas;
- c) oferecer aos professores formadores, supervisores de curso e tutores cursos de formação que abordem aspectos teóricos e operacionais, como: educação a distância, conceitos, estrutura, metodologia e proposta pedagógica do PROINFANTIL;
- d) acompanhar, monitorar e avaliar as atividades de formação dos professores formadores, supervisores de curso e tutores;
- e) responsabilizarem-se pela produção, impressão e reprodução dos materiais escritos, videográficos e outros necessários à implementação e divulgação do programa;
- f) definir calendário dos cursos de formação;
- g) promover a avaliação dos professores formadores, supervisores de curso e tutores em conjunto com a equipe da Secretaria Estadual de Educação;
- h) coordenar os trabalhos da Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP), composta por membros da SEB, SEED e Assessores Técnicos (ATP) nos Estados;
- i) aprovar os pedidos de concessão, manutenção, suspensão e cancelamento de pagamento das bolsas;
- j) definir, em conformidade com as diretrizes do programa, os critérios para seleção dos bolsistas a serem aplicados pelas Secretarias Estaduais de Educação e pelos municípios;
- k) aprovar e manter atualizado o cadastro dos professores formadores, supervisores de curso e tutores selecionados para participar dos cursos oferecidos pelo programa, disponibilizando-o ao FNDE, anteriormente à abertura das contas bancárias e ao pagamento das bolsas, nos termos do artigo 18 desta resolução;
- l) confirmar a frequência dos professores nos cursos oferecidos pelo programa e encaminhar ao FNDE a relação dos beneficiários aptos a receberem as bolsas, nos termos do artigo 18 desta resolução.

II – O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE – órgão responsável pelo apoio financeiro ao programa, a quem compete:

- a) efetuar a abertura das contas bancárias dos beneficiários e o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do programa, depois de cumpridas pela SEB e SEED as obrigações estabelecidas nesta resolução;
- b) suspender o pagamento das bolsas sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida, inclusive por solicitação da SEB e SEED/MEC.

III – A Secretaria Estadual de Educação, a quem compete:

- a) compor a Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG)
- b) definir, em conjunto com a CNP, a localização das Agências Formadoras - AGF, considerando a distribuição geográfica, o número de professores cursistas e as condições técnicas necessárias à execução do programa;
- c) disponibilizar professores formadores - PF para cada área temática e para o desenvolvimento de todas as atividades pertinentes ao Programa, com carga horária mínima de 20 horas semanais, os quais serão selecionados de acordo com os requisitos estabelecidos pelo Programa e receberão os cursos de formação;
- d) disponibilizar professor supervisor de curso da AGF para o desenvolvimento de todas as atividades pertinentes ao Programa, com carga horária de 40 horas semanais;
- e) participar do planejamento dos cursos de formação a serem oferecidos aos professores supervisores de curso, formadores e tutores que abordem aspectos teóricos e operacionais, como: educação a distância, conceitos, estrutura, metodologia e proposta pedagógica do PROINFANTIL;
- f) proceder à seleção dos professores formadores e supervisores de curso, de acordo com os critérios definidos nas diretrizes do Programa;
- g) comprovar, quando necessário, e atestar, em documento assinado pelo Secretário Estadual de Educação, a veracidade das informações prestadas pelo professor formador e supervisor de curso de sua rede, quando da inscrição no programa, atendendo aos requisitos estabelecidos pelo Programa para a concessão da bolsa;
- h) realizar o acompanhamento técnico e pedagógico dos respectivos cursos;
- i) controlar a frequência e participação dos professores formadores, supervisores de curso e tutores nos cursos de formação, encaminhando à SEB e SEED/MEC declaração de participação dos mesmos, assinada pelo supervisor de curso;
- j) informar imediatamente à SEB e SEED/MEC a ocorrência de substituição de professores formadores e supervisores em cada curso;
- k) integrar a equipe de seleção de tutores, conforme critérios estabelecidos pela CNP;
- l) controlar os pedidos de concessão, manutenção, suspensão e cancelamento de pagamento das bolsas para professores formadores e supervisores de curso.

IV – O Município, a quem compete:

- a) proceder à seleção dos tutores (TR), conforme critérios estabelecidos pela CNP;
- b) atestar, em documento assinado pelo Prefeito ou Secretário Municipal de Educação, a veracidade das informações prestadas pelo TR de sua rede, quando da inscrição no PROINFANTIL, atendendo aos requisitos estabelecidos pelo Programa para a concessão da bolsa;
- c) atender às AGF e Equipe Estadual de Gerenciamento do PROINFANTIL (EEG) quanto à nova seleção de TR, sempre que solicitada alguma substituição;

d) controlar os pedidos de concessão, manutenção, suspensão e cancelamento de pagamento das bolsas para professores tutores.

V - O Professor Formador, a quem compete:

- a) tomar conhecimento das diretrizes do Programa de formação continuada para professores formadores, tutores e supervisores de curso do Proinfantil;
- b) fornecer documentos comprobatórios dos requisitos para inscrição e permanência nos cursos de formação, sempre que solicitado;
- c) realizar as atividades previstas no curso de formação continuada de professores formadores do Proinfantil;
- d) informar alterações cadastrais e mudanças nas suas condições para inscrição e permanência no curso de formação.

VI - O Professor Supervisor de Curso, a quem compete:

- a) tomar conhecimento das diretrizes do Programa de formação continuada para professores formadores, tutores e supervisores de curso do Proinfantil;
- b) fornecer documentos comprobatórios dos requisitos para inscrição e permanência no curso de formação, sempre que solicitado;
- c) realizar as atividades previstas no curso de formação continuada de supervisores de curso do Proinfantil;
- d) informar alterações cadastrais e mudanças nas suas condições para inscrição e permanência no curso de formação;
- e) emitir declarações sobre a frequência e desenvolvimento das atividades relacionadas aos cursos de formação dos professores formadores, supervisores de curso e tutores, arquivando a documentação comprobatória na Agência Formadora;
- f) apresentar a documentação comprobatória relacionada aos cursos de formação dos professores formadores, supervisores de curso e tutores sempre que solicitado pelos órgãos de controle e acompanhamento dos cursos.

VII - O Professor Tutor, a quem compete:

- a) tomar conhecimento das diretrizes do Programa de formação continuada para professores formadores, tutores e supervisores de curso do Proinfantil;
- b) fornecer documentos comprobatórios dos requisitos para inscrição e permanência no curso de formação, sempre que solicitado;
- c) realizar as atividades previstas no curso de formação continuada de tutores do Proinfantil;
- d) informar alterações cadastrais e mudanças nas suas condições para inscrição e permanência no curso de formação

Art.5º A seleção dos beneficiários das bolsas de estudos prevista na letra “f” do inciso III e letra “a” do inciso IV do art.4º da presente Resolução será precedida de divulgação para cadastramento do interessado que atender aos seguintes critérios:

I-estar disponibilizado para o Programa,cumprindo a carga horária mínima definida de acordo com as Diretrizes do PROINFANTIL

II -ter vínculo estabelecido com a rede de ensino estadual ou municipal

III- permanecer em exercício em uma das três funções do Serviço de Apoio à Aprendizagem durante a realização do PROINFANTIL,mantendo o vínculo com a rede de ensino estadual ou municipal

II – DA EXECUÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO

Art. 6º O Programa de Formação em Exercício para Professores Formadores, Tutores e Professores Supervisores de Curso do PROINFANTIL é um curso de formação continuada específica para os colaboradores que atuam no Serviço de Apoio à Aprendizagem do PROINFANTIL. Os objetivos do programa, conteúdo, forma de funcionamento e carga horária estarão consubstanciadas em documento público.

Art. 7º O Programa de formação continuada para professores formadores, tutores e supervisores de curso do Proinfantil será composto por cursos diferentes: um para professores formadores, um para tutores e outro para supervisores de curso, podendo ter atividades compartilhadas entre os cursos.

Art. 8º Cada um dos cursos será oferecido concomitantemente ao desenvolvimento de cada um dos módulos.

Art. 9º Cada um dos cursos funcionará na modalidade de ensino a distância, com caráter modular, contendo Formação Teórica Presencial, Formação Teórica a Distância, Atividades Práticas, utilização de materiais auto-instrucionais impressos e um serviço de apoio ao participante do curso.

III - DO PAGAMENTO DAS BOLSAS E DA ABERTURA E MOVIMENTAÇÃO DAS CONTAS BANCÁRIAS

Art. 10 A título de bolsa de estudo o FNDE pagará mensalmente a cada professor os seguintes valores:

I – R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais) mensais para os professores supervisores de curso;

II – R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) mensais para os professores formadores; e

III – R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) mensais para os professores tutores.

§ 1º Os professores somente farão jus ao recebimento de um tipo de bolsa dentre aquelas relacionadas neste artigo, mesmo que venham a exercer mais de uma função no programa.

§ 2º O recebimento de qualquer um dos tipos de bolsa, de que trata este artigo, vinculará o professor ao Programa.

§ 3º É vedada ao professor a vinculação a mais de um programa com pagamento de bolsa de estudo tendo por base a Lei 11.273/2006.

Art. 11 O pagamento das bolsas dar-se-á diretamente ao beneficiário bolsista, por meio de depósito em conta bancária aberta especificamente para este fim.

Parágrafo único – Os professores que ingressaram no programa e dele participaram após a publicação da Lei 11273/2006, cumprindo os critérios nela estabelecidos, farão jus ao recebimento da bolsa no período.

Art. 12 A abertura das contas bancárias específicas será providenciada pelo FNDE,

em agência e banco escolhidos pelo professor dentre as instituições financeiras que mantêm parceria com FNDE, conforme relação divulgada na Internet, no endereço www.fnde.gov.br.

Art. 13 As contas bancárias de que trata o art. 11 ficarão bloqueadas para movimentação até que o bolsista compareça à agência do banco onde a conta foi aberta e proceda a sua regularização, de acordo com as normas bancárias vigentes, como também o cadastramento da senha e a retirada do cartão magnético destinado à movimentação dos valores depositados a título de bolsa de estudo.

Art. 14 Não haverá a incidência de tarifas bancárias sobre manutenção e a movimentação das contas bancárias abertas na forma desta resolução, ressalvada a cobrança da Contribuição Provisória sobre Movimentação ou Transmissão de Valores de Créditos e Direitos de Natureza Financeira (CPMF), prevista na Lei nº 9.311, de 24.10.96, que será debitada do saldo da conta.

Parágrafo único - A isenção de tarifas abrange o fornecimento de um único cartão magnético, a realização de saques e a consulta a saldos e extratos da conta bancária, podendo o banco, a seu critério, limitar a quantidade de saques e depósitos mensais.

Art. 15 As consultas a saldos e extratos deverão ocorrer exclusivamente por meio de cartão magnético, nos Terminais de Auto-Atendimento do banco ou de seus correspondentes bancários, mediante a utilização de senha pessoal e intransferível.

Parágrafo único - O banco não ficará obrigado a fornecer talonário de cheques aos bolsistas, podendo, ainda, restringir a movimentação da conta bancária aos seus Terminais de Auto-Atendimento e aos seus correspondentes bancários.

Art. 16 Excepcionalmente, quando os múltiplos de valores estabelecidos para retiradas nos Terminais de Auto-Atendimento forem incompatíveis com os valores dos saques a serem efetuados pelos bolsistas, estes poderão fazer uso dos caixas convencionais mantidos nas agências bancárias de seu relacionamento.

Art. 17 O titular de conta bancária específica que efetuar a sua movimentação em desacordo com o estabelecido nesta resolução, ou ainda solicitar a emissão de segunda via do cartão magnético, ficará sujeito ao pagamento das correspondentes tarifas bancárias, que serão levadas a débito do correntista, independente de autorização prévia.

Art. 18 Os créditos não sacados pelos bolsistas no prazo de validade dos cartões magnéticos poderão ser revertidos pelo banco em favor do FNDE, que não se obrigará a novo pagamento sem que haja solicitação formal do beneficiário, acompanhada da competente justificativa.

Art. 19 Para que sejam efetuados a abertura das contas bancárias e o pagamento das bolsas, de que trata esta resolução, a SEB e a SEED deverão enviar ao FNDE o cadastro pessoal e a relação nominal dos professores que tiveram frequência confirmada nos cursos oferecidos pelo programa, no formato, conteúdo e meio previamente definidos pelo FNDE.

IV – DA REVERSÃO DE VALORES E ENCERRAMENTO DAS CONTAS BANCÁRIAS

Art. 20 A identificação de incorreções na abertura das contas bancárias e/ou nos pagamentos das bolsas faculta ao FNDE, independentemente de autorização do bolsista, adotar as seguintes medidas saneadoras:

I – solicitar ao banco bloqueios e estornos de valores depositados indevidamente na conta bancária do bolsista ou, a seu critério, proceder aos descontos nos pagamentos

VI – DA SUSPENSÃO DO PAGAMENTO DAS BOLSAS

Art. 24 O FNDE fica autorizado a suspender ou cancelar o pagamento das bolsas ao professor que não cumprir os critérios estabelecidos para o programa ou que não venha a atingir os níveis de avaliação ou frequência mínima exigidas pela SEB e SEED.

VII – DA AVALIAÇÃO E FREQUÊNCIA DOS PROFESSORES FORMADORES, SUPERVISORES DE CURSO E TUTORES NO PROINFANTIL

Art. 25 A avaliação das instituições educacionais responsáveis pelos cursos será feita pelo MEC em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e, externamente, por equipe e/ou entidade contratada para tal finalidade.

Art. 26 A avaliação dos cursos dar-se-á:

- I - pelos participantes dos cursos por meio de formulário próprio e
- II - pela equipe e/ou entidade a ser contratada para realizar a avaliação externa do PROINFANTIL.

Art. 27 A avaliação dos professores formadores, supervisores de curso e tutores, e a expedição de certificados de formação serão de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação a Distância/MEC, de acordo com as diretrizes do programa e os critérios estabelecidos para a concessão e manutenção das bolsas.

Art. 28 Os critérios para a concessão, manutenção, suspensão e cancelamento de pagamento das bolsas-auxílio para os beneficiários do PROINFANTIL serão determinados pela SEB e SEED/MEC, de acordo com as diretrizes do Programa, e estarão consubstanciados em documento público.

VIII – DA SUPERVISÃO

Art. 29 A supervisão do PROINFANTIL será efetuada:

I – pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação a Distância, Equipe da Coordenação Nacional do PROINFANTIL, em conjunto com as Secretarias Estaduais de Educação, com o apoio das Equipes Estaduais de Gerenciamento do Programa, das equipes das Agências Formadoras, Prefeituras ou Secretarias Municipais de Educação, por meio de atestados, declarações, documentos próprios desenvolvidos pela equipe gestora do Programa e demais ações que necessitem ser desenvolvidas e adotadas pelos gestores e financiadores do PROINFANTIL.

II - pelo FNDE, quanto aos aspectos operacionais da transferência dos recursos financeiros.

futuros;

II – abrir e encerrar conta bancária visando a compatibilização entre o domicílio da agência bancária e o domicílio residencial ou funcional do bolsista, assim como para corrigir falhas ocorridas no cadastramento dos dados bancários indicados para crédito das bolsas;

Parágrafo único - Sendo detectada a insuficiência total ou parcial de saldo por ocasião da implementação da medida saneadora a que se refere o inciso I deste artigo e não havendo pagamentos a serem efetuados, o bolsista ficará obrigado a restituir ao FNDE os valores recebidos indevidamente, no prazo de 05 (cinco) dias úteis a contar do recebimento da notificação.

Art. 21 A devolução de valor decorrente de pagamento efetuado pelo FNDE a título de bolsas de estudo, seja qual for o fato gerador, deverá ser efetuada:

I - se ocorrer no mesmo exercício em que se deu o pagamento:

a) em qualquer agência dos bancos parceiros do FNDE, cuja relação acha-se disponível no sítio eletrônico www.fnde.gov.br, por meio de Documento de Crédito (DOC) ou Transferência Eletrônica Disponível (TED), nos quais deverão ser indicados a conta corrente n.º 170.500-8, agência n.º 1607-1, do Banco do Brasil, e o código identificador n.º 15317315253.66666, este último no campo correspondente ao “Nome do Destinatário”; ou

b) em agências do Banco do Brasil S.A., mediante a utilização da Guia de Recolhimento da União (GRU), disponível no sítio eletrônico www.tesouro.fazenda.gov.br (clicar em SIAFI e localizar “Guia de Recolhimento da União” e clicar em GRU Simples), na qual deverão ser indicados 66666-1 no campo “Código de Recolhimento”, 153173, no campo “Unidade Gestora” e 15253, no campo “Gestão”.

II - se for referente a pagamento efetuado em exercícios anteriores ao da devolução:

a) em qualquer agência dos bancos parceiros do FNDE, cuja relação acha-se disponível no sítio eletrônico www.fnde.gov.br, por meio de Documento de Crédito (DOC) ou Transferência Eletrônica Disponível (TED), nos quais deverão ser indicados a conta corrente n.º 170.500-8, agência n.º 1607-1, do Banco do Brasil S/A, e o código identificador n.º 15317315253.12222, este último no campo correspondente ao “Nome do Destinatário”; ou

b) em agências do Banco do Brasil S.A., mediante a utilização da Guia de Recolhimento da União (GRU), disponível no sítio eletrônico www.tesouro.fazenda.gov.br (clicar em SIAFI e localizar “Guia de Recolhimento da União” e clicar em GRU Simples), na qual deverão ser indicados 12222-0, no campo “Código de Recolhimento”, 153173, no campo “Unidade Gestora” e 15253, no campo “Gestão”.

Art. 22 Decorrido o prazo e a efetuada a reversão de que trata o art. 17, o FNDE poderá solicitar ao banco o encerramento da conta bancária aberta para crédito das bolsas.

V – DAS OBRIGAÇÕES E DOS DEVERES DOS PROFESSORES FORMADORES, SUPERVISORES DE CURSO E TUTORES NO PROINFANTIL

Art. 23 Os direitos e obrigações dos beneficiários são os constantes do Anexo I da presente Resolução.

IX – DA FISCALIZAÇÃO E DO ACOMPANHAMENTO

Art. 30 A fiscalização da transferência dos recursos financeiros, relativos ao PROINFANTIL, é de competência do FNDE, do MEC, da SEB e SEED, da Equipe de Coordenação Nacional do Proinfantil e de qualquer órgão do sistema de controle interno e externo da União, mediante a realização de auditorias, de inspeção e de análise da documentação referente à participação dos beneficiários no Programa.

Art. 31 Os documentos de atesto da participação dos beneficiários nos cursos oferecidos pelo PROINFANTIL deverão ser arquivados na unidade gestora, na SEB e na SEED, pelo prazo de 05 (cinco) anos, a contar da data da aprovação da prestação ou tomada de contas do FNDE, ficando à disposição dos órgãos e entidades da administração pública incumbidos da fiscalização e controle do programa.

X - DA DENÚNCIA

Art. 32 Qualquer pessoa, física ou jurídica, poderá denunciar irregularidades identificadas no pagamento de bolsas do Programa, por meio de expediente formal contendo necessariamente:

I - exposição sumária do ato ou fato censurável, que possibilite sua perfeita determinação; e

II - identificação do responsável por sua prática, bem assim a data do ocorrido.

§ 1º Quando a denúncia for apresentada por pessoa física, deverão ser fornecidos o nome legível e o endereço para resposta ou esclarecimento de dúvidas.

§ 2º Quando o denunciante for pessoa jurídica (partido político, associação civil, entidade sindical etc), deverá encaminhar cópia de documento que ateste sua constituição jurídica e fornecer, além dos elementos referidos no §1º deste artigo, o endereço da sede da representante.

Art. 33 As denúncias encaminhadas ao FNDE deverão ser dirigidas à Diretoria de Programas e Projetos Educacionais - DIRPE, no seguinte endereço:

I - se via postal, Setor Bancário Sul – Quadra 02 – Bloco F - Edifício Áurea – Sobreloja, Sala 07, Brasília – DF, CEP: 70.070-929;

II - se via eletrônica, dirpe@fnde.gov.br

Art. 34 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DIRETORIA DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS E FORMAÇÃO EM EAD



NORMATIVA CNP 001/2010

1. Considerando ser atribuição da Coordenação Nacional do Proinfantil (CNP) de Coordenar, Executar, Acompanhar e Monitorar as atividades do PROINFANTIL em âmbito nacional e com intuito de normalizar a Organização do Arquivo de Documentação dos Professores Cursistas (PC), Tutores(TR) e Professores formadores (PF) pelas Equipes Estaduais de Gerenciamento(EEG);
2. Considerando ser de responsabilidade da EEG/AGF manter todos os documentos (Dossiê) dos PC, TR e PF arquivados em pastas individuais;
3. Considerando que o mesmo procedimento deverá ser dado para os relatórios de prestação de contas;
4. Considerando que toda documentação tem que estar organizada;
5. Considerando que os formulários a serem preenchidos foram desenhados pela EEG e IES do Estado de Goiás e sua utilização já vem sendo utilizada com sucesso com validação por esta CNP.
6. Considerando o acima exposto a CNP no uso das suas prerrogativas;

RESOLVE:

Normalizar as **Orientações às EEG**, para a necessidade de organizar toda a documentação de Relatório de Encerramento de Curso do Grupo II e Grupos sucessivos, de acordo com o modelo abaixo para efeito de validação do curso no âmbito do MEC, emissão posterior de diploma de conclusão de curso, atendimento aos órgãos fiscalizadores e possível auditoria do TCU.

DEMERVAL GUILARDUCCI BRUZZI
Diretor de Produção de Conteúdos e Formação em EAD

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DIRETORIA DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS E FORMAÇÃO EM EAD



ORGANIZAÇÃO DE DOCUMENTOS

Dossiê da AGF (O Dossiê deve ser arquivado em caixa Box com sub pastas conforme relação abaixo:)

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Relatório técnico da AGF por módulo.		
2 - Agendas das Jornadas Mensais		
3 - Prestação de contas por módulo		
4 - Listas de presença da Fase Presencial		
5 - Listas de presença das Jornadas Mensais		
6 - Listas de presença dos Encontros Quinzenais		
7 - Listas de presença das Fases Presenciais Intermediárias		
8 - Lista de presença do Grupo de Estudo		
9 - Cronograma do Plantão Pedagógico		

Pasta de documentos de cada cursista

Conferir os documentos dos PC (pasta de documentos de cada cursista). Esta pasta deverá conter, obrigatoriamente, os seguintes documentos:

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Ficha de inscrição e colaborador		
2 - Fotocópia RG (Carteira de Identidade)		
3 - Fotocópia CPF		
4 - Fotocópia do comprovante de escolaridade		
5 - Fotocópia certidão de casamento		
6 - FAM		
7 - Desempenho Detalhado do PC		
8 - Atestados médicos (se houver)		
9 - Declaração de vínculo com o município		

Pasta de documentos de cada tutor

Conferir os documentos dos tutores (pasta de documentos de cada tutor). Esta pasta deverá conter, obrigatoriamente, os seguintes documentos:

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Ficha de Colaborador		
2 - Fotocópia RG (Carteira de Identidade)		
3 - Fotocópia CPF		
4 - Fotocópia comprovante de endereço		
5 - Fotocópia comprovante de escolaridade		
6 - Fotocópia certidão de casamento		
7 - Currículo		
8 - Planejamentos (Observação da Prática Pedagógica, Encontro Quinzenal e outros)		
9 - Relatórios técnicos do TR		
10 - Declaração de vínculo com o município		

Pasta de documentos do Coordenador, APE I e Professor Formador

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Ficha de colaborador		
2 - Fotocópia RG (Carteira de Identidade)		
3 - Fotocópia CPF		
4 - Fotocópia comprovante de escolaridade		
5 - Fotocópia comprovante de endereço		
6 - Comprovante de vínculo (termo de posse e/ou contrato)		
7 - Planejamentos dos PF (Fase Intermediária e Fase Presencial)		

Pasta de documentos do bolsista

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Resolução CD/FNDE Nº 5 de 31 de janeiro de 2008;		
2 - Declaração de requisitos		
3 - Ficha de colaborador		
4 - Termo de compromisso		
5 - Avaliação semestral de coordenador, APEI e professores formadores e tutores		
6 - Cópia de validação do bolsista - SGB		
7 - Ofícios enviados referentes a bolsas		

Prestação de contas da AGF

Verificar se a AGF fez a prestação de contas corretamente, se a mesma foi enviada para os municípios e se a conta corrente foi encerrada (deverá ser encerrada após 30 dias do término do Programa).

Itens a serem observados	Verificação	Providências
1 - A Prestação de Contas da AGF foi feita?		
2 - A Prestação de Contas da AGF foi enviada aos municípios?		
3 - A conta corrente foi encerrada?		

PROJETO DE ESTUDO

O projeto deverá ser arquivado na pasta do cursista contendo as três etapas:

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - A Proposta do Projeto de Estudo		
2 - O Relatório Parcial		
3 - O Relatório Final		

Observação: Todas as solicitações de informação no SIP são de preenchimentos obrigatórios, para que seja autorizada a formatura e a expedição dos certificados de conclusão de curso.

Em de de 20...

Assinatura Coordenador EEG

Assinatura Coordenador AGF

Assinatura ATP



ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE DO CADERNO DE APRENDIZAGEM - CA
Desempenho dos Professores Cursistas por Tutor

Formulário
PC.21.0

Obs.: responda apenas as áreas correspondentes ao módulo em questão!

1ª PARTE

UF: _____ AGF: _____ Data: ____/____/____ Grupo: _____ Módulo: _____ Unidade: _____

Nº de PC: _____ Tutor: _____ PF responsável pelo TR: _____

ÁREA TEMÁTICA												
Questões	Linguagens e Códigos			Identidade, Sociedade e Cultura			Matemática e Lógica			Vida e Natureza		
	C	E	B	C	E	B	C	E	B	C	E	B
01												
02												
03												
04												
Total												

Caro Tutor, após a correção do CA, considere o CA de todos os professores cursistas e preencha a tabela acima da seguinte forma:

Na coluna C: o número total de questões com aproveitamento maior ou igual a 60%;

Na coluna E: o número total de questões com aproveitamento menor que 60%;

Na coluna B: o número total de questões que estiverem em Branco.



ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE DO CADERNO DE APRENDIZAGEM - CA
Desempenho dos Professores Cursistas por Tutor

Formulário
PC.21.0

Obs.: responda apenas as áreas correspondentes ao módulo em questão!

1ª PARTE

UF: _____ AGF: _____ Data: ____/____/____ Grupo: _____ Módulo: _____ Unidade: _____

Nº de PC: _____ Tutor: _____ PF responsável pelo TR: _____

ÁREA TEMÁTICA												
Questões	Linguagens e Códigos			Identidade, Sociedade e Cultura			Matemática e Lógica			Vida e Natureza		
	C	E	B	C	E	B	C	E	B	C	E	B
01												
02												
03												
04												
Total												

Caro Tutor, após a correção do CA, considere o CA de todos os professores cursistas e preencha a tabela acima da seguinte forma:

Na coluna C: o número total de questões com aproveitamento maior ou igual a 60%;

Na coluna E: o número total de questões com aproveitamento menor que 60%;

Na coluna B: o número total de questões que estiverem em Branco.


**ALTERAÇÃO DE DADOS CADASTRAIS
COLABORADORES DO PROINFANTIL**
**Formulário
TD.33.0**

Obs: este formulário somente deve ser usado se o Colaborador já possui ficha de cadastro de colaborador na CNP.

UF: _____ Função: _____ AGF: _____
(somente se você pertence a uma AGF)

Nome : _____

CPF: _____ Identidade: _____ Órgão Emissor _____ Estado: _____

Registre aqui os novos dados que devem ser alterados em relação a sua última ficha cadastral.
(Para afastamento definitivo ou temporário do Programa, utilize o Formulário de Registro de Ocorrências).

_____/_____/_____, ____/____/_____, _____
Estado / Município Data Assinatura do Colaborador

X-----


**ALTERAÇÃO DE DADOS CADASTRAIS
COLABORADORES DO PROINFANTIL**
**Formulário
TD.33.0**

Obs: este formulário somente deve ser usado se o Colaborador já possui ficha de cadastro de colaborador na CNP.

UF: _____ Função: _____ AGF: _____
(somente se você pertence a uma AGF)

Nome : _____

CPF: _____ Identidade: _____ Órgão Emissor _____ Estado: _____

Registre aqui os novos dados que devem ser alterados em relação a sua última ficha cadastral.
(Para afastamento definitivo ou temporário do Programa, utilize o Formulário de Registro de Ocorrências).

_____/_____/_____, ____/____/_____, _____
Estado / Município Data Assinatura do Colaborador



FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
COORDENADOR DE AGF, APEI, PROFESSORES
FORMADORES E TUTORES DO PROINFANTIL

**COORDENADOR
DE AGF**

NOME DO COORDENADOR DE CURSO:

NOME DA AGF:

UF:

GRUPO:

MÓDULO:

ANO:

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DO CURSO				
Mês	Atividade	Carga Horária	Frequência Mínima Exigida	Cumpriu as atividades (S) Não Cumpriu as atividades (N) Não era colaborador na época (NC) Abono (A) – especificar o tipo
	Fase Presencial	76 h	75%	
	Plantão Pedagógico	40h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	40h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	40h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	40h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	40h semanais	100%	
	Fase Presencial Intermediária (PB1+PB2)	20 h	75%	
	Jornadas Mensais	32 h	75%	
	Relatório Técnico completo	10 h	Participar da elaboração do Relatório Técnico	
QUADRO DE ACOMPANHAMENTO DA AVALIAÇÃO DO CURSO				
Nome da Atividade	Carga horária	Percentual mínimo de presença a ser cumprida	Resultado da Pontuação Cumpriu = 1 Não cumpriu = 0	
Encontro de Coordenador de Curso	8 h	100% (atestado pela EEG)	Não preencher – a ser atestado pela EEG	
Formação da AGF	24 h	100% (atestado pela EEG)	Não preencher – a ser atestado pela EEG	
Fase Presencial	76 h	75 %		
Jornadas Mensais	32 h	75%		
Fase Presencial Intermediária	20 h	75 %		

Observação:

- A frequência no Encontro de Coordenador de Curso é atestada pela EEG.
- A avaliação do Relatório Técnico é feita pela CNP.

Coordenador(a) da EEG



FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DO CURSO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA COORDENADOR
DE CURSO, APEI, PROFESSORES FORMADORES E TUTORES DO
PROINFANTIL

**PROFESSOR
FORMADOR**

NOME DO PROFESSOR FORMADOR:

NOME DA AGF:

UF:

GRUPO:

MÓDULO

ANO:

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DO CURSO				
Mês	Atividade	Carga Horária	Frequência Mínima Exigida	Cumpriu as atividades (S) Não Cumpriu as atividades (N) Não era colaborador na época (NC) Abono (A) – especificar o tipo
	Fase Presencial	36 h	75%	
	Plantão Pedagógico	20h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	20h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	20h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	20h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	20h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	20h semanais	100%	
	Fase Pr. Intern. (PB1 + PB2)	8h	75%	
	Jornadas Mensais	16h	75%	
	Relatório Técnico completo	Item obrigatório	Participar da elaboração do Relatório Técnico	

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO DA AVALIAÇÃO DO CURSO			
Nome da Atividade	Carga horária	Percentual mínimo de presença a ser cumprida	Resultado da Pontuação Cumpriu = 1 Não cumpriu = 0
Formação da AGF	24 h	100% (atestado pela IES)	Não preencher – a ser atestado pela Universidade Formadora
Fase Presencial	36 h	75%	
Fase Presencial Intermediária	8 h	75%	
Jornadas Mensais	16 h	75%	

Observação: A análise do Relatório Técnico é feita pela CNP.

Assinatura do Coordenador(a) de AGF



FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DO CURSO
 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA COORDENADOR DE
 CURSO, APEI, PROFESSORES FORMADORES E TUTORES DO
 PROINFANTIL

TUTOR

NOME DO TUTOR:

NOME DA AGF:

UF:

GRUPO:

MÓDULO:

ANO:

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DO CURSO				
Mês	Atividade	Carga Horária	Frequência Mínima Exigida	Cumpriu as atividades (S) Não Cumpriu as atividades (N) Não era colaborador na época (NC) Abono (A) – especificar o tipo
	Fase Presencial	76	75%	
	2 Encontro Quinzenal	16h	100%	
	2 Encontros Quinzenais	16h	100%	
	2 Encontros Quinzenais	16h	100%	
	2 Encontros Quinzenais	16h	100%	
	Fase Presencial Intermediária (PB1 + PB2)	20h	75%	
	Jornadas Mensais	32h	75%	
	Relatório Técnico	Item obrigatório	Entrega do Relatório Técnico completo	

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO DA AVALIAÇÃO DO CURSO			
Nome da Atividade	Carga horária	Percentual mínimo de presença a ser cumprida	Resultado da Pontuação Cumpru = 1 Não cumpru = 0
Formação do Tutor	32 h	100%	Não preencher – a ser atestado pela Universidade Formadora
Fase Presencial	76 h	75%	
Fase Presencial Intermediária	20 h	75%	
Jornadas Mensais	32 h	75%	
Encontros Quinzenais	64 h	100%	

Coordenador(a) da AGF

DECLARAÇÃO DE ATENDIMENTO DOS REQUISITOS PARA SE CANDIDATAR AO RECEBIMENTO DE BOLSAS DE ESTUDO NO ÂMBITO DO PROINFANTIL

Eu, Supervisora de Curso, _____, CPF _____ declaro que os colaboradores que atuam no serviço de Apoio à Aprendizagem do Programa de Formação de Professores em Exercício – PROINFANTIL, Grupo ____ – da Agência Formadora de _____, abaixo listados, atendem aos requisitos para se candidatar ao recebimento de bolsas de estudo no âmbito do Proinfantil conforme regulamenta a Lei nº11.273 de 06/02/2006, a Resolução do FNDE Nº39 de 01/12/2006, a Portaria da SEB Nº01 de 09/01/2007 – Regulamenta as Disposições Gerais do Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proinfantil e a Portaria da SEB Nº02 de 09/01/2007 – Regulamenta os critérios para a concessão, suspensão temporária e cancelamento de pagamento das bolsas de estudo para os integrantes do Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proinfantil.

Nome do colaborador	Função
	Supervisora
	APEI
	Professora Formadora
	Professora Formadora
	Professora Formadora
	Professora Formadora
	Professora Formadora
	Professora Formadora
	Professora Formadora
	Tutora
	Tutora
	Tutora
	Tutora
	Tutora
	Tutora
	Tutora

Declaro também que os colaboradores listados a seguir não atendem aos requisitos para se candidatar ao recebimento de bolsas de estudo no âmbito do Proinfantil.

Nome do colaborador	Função
_____	Supervisora
_____	Tutora
_____	Tutor


Data ____/____/____.

Assinatura do Supervisor de Curso

Estou ciente e de acordo com as informações declaradas.

Data ____/____/____

Assinatura da Coordenadora da EEG

 ETAPAS DA AVALIAÇÃO DO CADERNO DE APRENDIZAGEM - CA
1ª Corrija as questões do CA por área temática, com base na Chave de Correção.
2ª Calcule os pontos obtidos em cada questão, por área temática. Observações: a) Cada questão vale no máximo 2,0 pontos. b) O total das questões do CA, de cada área temática, pontuará no máximo 8,0 pontos; c) Se a questão for constituída de itens para julgamento, dividir 2,0 pontos pelo nº de itens da questão, sempre considerando duas casas decimais; Exemplo: uma questão com 3 itens: 2 pontos divididos por 3 itens = 0,66666... pontos cada item. Se o cursista acertar 2 itens da questão: $2 \times 0,66 = 1,32$.
3ª Registre na Ficha de Acompanhamento Mensal, na coluna “CA”, os seguintes itens correspondentes a cada área temática: a) A pontuação individual de cada questão; b) A pontuação do Registro Reflexivo (auto-avaliação do Cursista).
4ª Faça a Soma Final da coluna “CA” = soma das quatro questões da área temática + a pontuação do Registro Reflexivo (auto-avaliação do cursista).
5ª Analise a <u>Soma Final</u> da coluna “CA”, de cada área temática e proceda da seguinte forma: a) Se a <u>Soma Final</u> for igual ou superior a 60% (6 ou mais pontos), faça um tracinho em cada campo da coluna “REC”, anulando-a, pois o professor cursista não fará a recuperação em nenhuma questão . Neste caso, essa pontuação será o resultado final do CA da unidade; b) Se a <u>Soma Final</u> for inferior a 60% (menos de 6 pontos), o Professor Cursista deverá fazer a recuperação e você deverá prosseguir de acordo com os próximos itens.
PROCEDIMENTOS PARA OS CASOS EM QUE FOR NECESSÁRIA A RECUPERAÇÃO
6ª Para os casos em que for necessária a recuperação , preencha a coluna “REC” da seguinte forma: a) Repetir a pontuação de cada questão igual ou superior a 60% (1,2 ou mais pontos); b) Repetir a nota do Registro Reflexivo (não existe recuperação para este item); c) As questões com pontuação inferior a 60% (menos de 1,2 pontos) deverão ser refeitas e, neste momento, o campo deverá ficar em branco; d) Orientar o Professor Cursista sobre as questões a serem refeitas. Estas questões deverão ser entregues, pelo Cursista, no Encontro Quinzenal seguinte.
7ª Corrija as questões refeitas pelo cursista, calcule os pontos obtidos em cada questão e registre-as na Ficha de Acompanhamento Mensal, na coluna “REC”.
8ª Faça a Soma Final da coluna “REC” = soma das quatro questões da área temática + a pontuação do Registro Reflexivo (auto-avaliação do cursista). Neste caso, como houve recuperação, essa



Ficha de Acompanhamento Mensal – FAM do Professor Cursista

1. Identificação

1.1 AGF:	1.2 Módulo:	1.3 Grupo:
1.4 Nome do Cursista:		
1.5 Município da escola do Cursista:		
1.6 Nome do Tutor:		
1.7 Assinatura do Tutor:		

2. Controle de Presença nos Encontros Quinzenais

2.1 Encontro Número: _____	2.2 Encontro Número: _____
2.1.1 Data da realização do encontro: ____/____/____	2.2.1 Data da realização do encontro: ____/____/____
2.1.2 Presença:	2.2.2 Presença:
Compareceu pela Manhã (mínimo 4h) _____ (sim ou não)	Compareceu pela Manhã (mínimo 4h) _____ (sim ou não)
Compareceu à Tarde (mínimo 4h) _____ (sim ou não)	Compareceu à Tarde (mínimo 4h) _____ (sim ou não)

3. Prática Pedagógica

3.1 Data da Visita ____/____/____ **Comentários no Relatório da Observação da Prática Pedagógica**

4. Caderno de Aprendizagem – CA

ATENÇÃO: anule a coluna da área temática que não faz parte deste módulo!

[illegible]



Ficha de Acompanhamento Mensal – FAM do Professor Cursista

1. Identificação

1.1 AGF:

1.2 Módulo:

1.3 Grupo:

1.4 Nome do Cursista:

1.5 Município da escola do Cursista:

1.6 Nome do Tutor:

1.7 Assinatura do Tutor:

5. Memorial

5.1 Memorial nº: _____

5.2 Pontuação: _____

5.3 Pontuação obtida após a Recuperação : _____
(apenas nos casos em que foi necessária a recuperação)

5.4 Comentários:

(registre os comentários do Memorial entregue inicialmente e, quando for o caso, registre também os comentários do Memorial entregue após a recuperação)



Ficha de Acompanhamento Mensal – FAM do Professor Cursista

1. Identificação

1.1 AGF:	1.2 Módulo:	1.3 Grupo:
1.4 Nome do Cursista:		
1.5 Município da escola do Cursista:		
1.6 Nome do Tutor:		
1.7 Assinatura do Tutor:		

6. Planejamento Diário

[illegible]



Ficha de Acompanhamento Mensal – FAM do Professor Cursista

1. Identificação

1.1 AGF:	1.2 Módulo:	1.3 Grupo:
1.4 Nome do Cursista:		
1.5 Município da escola do Cursista:		
1.6 Nome do Tutor:		
1.7 Assinatura do Tutor:		

7. Registro de Atividades

7.1 Registro de Atividades nº: _____

7.2 Pontuação: _____	7.3 Pontuação obtida após a Recuperação : _____ (apenas nos casos em que foi necessária a recuperação)
----------------------	---

7.4 Comentários:

(registre os comentários do Registro de Atividades entregue inicialmente e, quando for o caso, registre também os comentários do Registro de Atividades entregue após a recuperação)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.



Ficha de Acompanhamento Mensal – FAM do Professor Cursista

1. Identificação		
1.1 AGF:	1.2 Módulo:	1.3 Grupo:
1.4 Nome do Cursista:		
1.5 Município da escola do Cursista:		
1.6 Nome do Tutor:		
1.7 Assinatura do Tutor:		

2. Controle de Presença nos Encontros Quinzenais	
2.1 Encontro Número: _____	2.2 Encontro Número: _____
2.1.1 Data da realização do encontro: ____/____/____	2.2.1 Data da realização do encontro: ____/____/____
2.1.2 Presença:	2.2.2 Presença:
Compareceu pela Manhã (mínimo 4h) _____ (sim ou não)	Compareceu pela Manhã (mínimo 4h) _____ (sim ou não)
Compareceu à Tarde (mínimo 4h) _____ (sim ou não)	Compareceu à Tarde (mínimo 4h) _____ (sim ou não)

3. Prática Pedagógica	
3.1 Data da Visita ____/____/____	Comentários no Relatório da Observação da Prática Pedagógica

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]



Programa de Formação para Professores em Exercício na Educação Infantil

FICHA DE COLABORADOR (Exceto Coordenador AGF, PF, APEI, Tutor e PC)

Documentos Pessoais	CPF			
	Identidade	Orgão Emissor	Data Emissão / /	Estado
	Outro documento		Número	
Dados Pessoais	Nome			
	Grau de Instrução <input type="checkbox"/> Fundamental <input type="checkbox"/> Médio <input type="checkbox"/> Superior <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado			
	Situação <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto		Curso Superior em	
	Sexo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino		Data de Nascimento / /	
	Estado Civil <input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Separado(a) Judicialmente <input type="checkbox"/> Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/> Outros			
	Nome do Cônjuge			
	Nome do Pai			
	Nome da Mãe			
	Naturalidade (cidade onde nasceu)		UF	Nacionalidade
	Endereço			
	Complemento			Número
	Bairro/Localidade		Município	Estado
	CEP		Tel. Residencial	Tel. Celular
Tel. Comercial		E-mail		
Disponibilidade Pessoal	Disponibilidade <input type="checkbox"/> Integral <input type="checkbox"/> Parcial <input type="checkbox"/> Eventual		Horas semanais disponíveis para o PROINFANTIL	
	Se parcial, qual outra atividade			
	Local da outra atividade			
	Vínculo Empregatício <input type="checkbox"/> Federal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Outros		Participou do Proformação? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	
Dados Bancários	Banco	Nº da agência	Conta Corrente	
	<input type="checkbox"/> Ordem de pagamento	Observação		
<p>A conta corrente deve ser própria. Não podem ser informadas contas poupança e/ou funcionais. Se não possuir conta corrente, informe no campo Banco: Banco do Brasil, informe no campo Nº da agência: uma agência do Banco do Brasil onde possam ser retirados os recursos destinados ao colaborador e assinalo o campo: Ordem de pagamento.</p>				
da Função	Função <input type="checkbox"/> Membro CNP <input type="checkbox"/> Coordenador EEG <input type="checkbox"/> Membro EEG <input type="checkbox"/> ATP <input type="checkbox"/> Membro AGF <input type="checkbox"/> Outra Função			
	* Ao preencher os campos Membro CNP , Membro EEG , Membro AGF e Outra Função , descrever no campo abaixo qual é a função.			
	Função		Participante do Grupo <input type="checkbox"/> Piloto <input type="checkbox"/> Grupo I	
	AGF (se for o caso)		Estado	
	Data início (na função) no Grupo atual / /		Data Fim (na função) no Grupo atual / /	
	Data de início no Grupo atual / /		Data Fim no Grupo atual / /	
	<p>Declaro que são verdadeiras todas as informações acima prestadas</p> <p>_____ Assinatura do Colaborador(a) _____ Assinatura do Responsável</p>			



FICHA DE PROFESSOR FORMADOR

Documentos Pessoais	CPF			
	Identidade	Órgão Emissor	Estado	
	Outro documento		Número	

Dados Pessoais	Nome			
	Grau de Instrução <input type="checkbox"/> Fundamental <input type="checkbox"/> Médio <input type="checkbox"/> Superior <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado			
	Situação <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto		Curso Superior em	
	Sexo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino		Data de Nascimento / /	
	Nome do Pai			
	Nome da Mãe			
	Naturalidade (cidade onde nasceu)		UF	Nacionalidade
	Endereço			
	Complemento			Número
	Bairro/Localidade		Município	Estado
	CEP	Tel. Residencial		Tel. Celular
	Tel. Comercial		E-mail	

Disponibilidade Pessoal	Disponibilidade <input type="checkbox"/> Integral <input type="checkbox"/> Parcial <input type="checkbox"/> Eventual		Horas semanais disponíveis para o PROINFANTIL
	Se parcial, qual outra atividade		
	Local da outra atividade		
	Vínculo Empregatício <input type="checkbox"/> Federal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Outros		Participou do Proformação? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim

Dados Bancários	Banco	Nº da agência	Conta Corrente
	<input type="checkbox"/> Ordem de pagamento		Observação

A conta corrente deve ser própria. Não podem ser informadas contas poupança e/ou funcionais. Se não possuir conta corrente, informe no campo Banco: Banco do Brasil, informe no campo Nº da agência: uma agência do Banco do Brasil onde possam ser retirados os recursos destinados ao colaborador e assinalar o campo: Ordem de pagamento.

Dados da Função	Estado	AGF				
	Área Temática	Data início (na função) no Grupo Atual	Data Fim (na função) no Grupo Atual	Área Temática	Data início (na função) no Grupo Atual	Data Fim (na função) no Grupo Atual
	<input type="checkbox"/> FE	/ /	/ /	<input type="checkbox"/> LE	/ /	/ /
	<input type="checkbox"/> ML	/ /	/ /	<input type="checkbox"/> VN	/ /	/ /
	<input type="checkbox"/> ISC	/ /	/ /	<input type="checkbox"/> LC	/ /	/ /
	<input type="checkbox"/> OTP	/ /	/ /	Participante do Grupo <input type="checkbox"/> Piloto <input type="checkbox"/> Grupo I		
	Data Início (no Grupo Atual) / /			Data Fim (no Grupo Atual) / /		
	Ocorrência					
	<p>Declaro que são verdadeiras todas as informações acima prestadas</p> <p>_____ Professor(a) Formador(a)</p> <p>_____ Coordenador(a) da EEG ou Responsável</p>					

Tutor(a): _____ PF Responsável: _____

Mês : _____ Módulo: _____ Grupo: _____ Município: _____

Professor Cursista	Data da Observação	Turno		Nº de crianças matriculadas	Nº de crianças presentes	Instituição de Educação Infantil/ Localidade	Assinatura do PC
		M	T				
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							

Assinatura do Tutor

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE
 PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
 – PROINFANTIL –

TERMO DE COMPROMISSO DE BOLSISTA

De acordo com os termos estabelecidos nas normas do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, eu, _____, *CPF* nº _____, *RG* nº _____ – *GO*, residente na Rua _____, *Cidade- estado*, *CEP* nº _____, *fone:* (62) _____, *e-mail:* _____, comprometo-me a realizar as atividades previstas no curso de formação continuada de professores formadores/tutores/supervisores de curso do PROINFANTIL, bem como acatar as seguintes condições:

dedicar-me integralmente às atividades do projeto/programa;

não acumular mais de uma bolsa de estudo;

estar em efetivo exercício no magistério na rede pública de ensino;

fornecer documentos comprobatórios dos requisitos para inscrição e permanência nos cursos de formação, sempre que solicitado;

informar alterações cadastrais e mudanças nas minhas condições para inscrição e permanência no curso de formação.

Estou ciente de que a bolsa poderá ser, automaticamente, interrompida caso não seja cumprida qualquer das condições estabelecidas neste Termo de Compromisso.

Estou ciente, também, de que a bolsa recebida em desacordo com as condições fixadas, sem justificativas devidamente aceitas pelo FNDE, me obriga a devolver, corrigidos, todos os valores da bolsa a mim creditados, a contar da constatação do descumprimento das condições.

A vigência do presente Termo de Compromisso é limitada à duração do curso ao qual estou vinculado.

Cidade – estado, aos ____ dias do mês de ____ de ____.

Profª/Tutora _____

1ª. via – FNDE



DESEMPENHO DETALHADO DO CURSISTA – CONTROLE MANUAL

Formulário

PC.16.2

Módulo : II		Grupo:		AGF:			
Nome do Tutor:							
Nome do cursista:							

Área Temática	Linguagens e Códigos								Matemática e Lógica								Identidade Sociedade e Cultura								Fundamentos da Educação								Organização do Trabalho Pedagógico								
Caderno de Aprendizagem	Unidades	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
	Nº de Pontos																																								
	Registro Reflexivo																																								
	Recuperação (Nº de Pontos)																																								
	Soma do CA (por unidade)																																								
	Média Final do CA (soma dos 8 CA/8)																																								
Portfólio	Meses	1º Mês								2º Mês								3º Mês								4º Mês								Nota Final do Portfólio (Soma das notas do Portfólio) / 4							
	Planejamento Diário																																								
	Memorial																																								
	Registro de Atividades																																								
	Portfólio (PD+ME+RA) / 3																																								
Avaliação Bimestral	Linguagens e Códigos		Rec1		Rec2		Matemática e Lógica		Rec1		Rec2		Identidade Sociedade e Cultura		Rec1		Rec2		Fundamentos da Educação		Rec1		Rec2		Organização do Trabalho Pedagógico		Rec1		Rec2												
	PB1	AEE	FR1	PB2	AEE	FR2	PB1	AEE	FR1	PB2	AEE	FR2	PB1	AEE	FR1	PB2	AEE	FR2	PB1	AEE	FR1	PB2	AEE	FR2	PB1	AEE	FR1	PB2	AEE	FR2											
	Média (PB1 ou Rec1+PB2 ou Rec2)/2																																								
	Prova de Dependência (FDP – Módulo I)																																								
FE	Proposta do Projeto									Relatório Parcial																Relatório Final								Média (soma das 3 notas) / 3							
LE	Língua Estrangeira Módulo II									Língua Estrangeira Módulo III																								Média (soma das 2 notas) / 2							
Frequência	Fase Presencial (76h)	1º F P Intermediária (10h)		2º F P Intermediária (10h)		Soma das Fases Presenciais		%		Encontros Quinzenais (64h)		Soma dos EQ		%																											
									(Soma das FP/96) X 100	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		(Soma dos EQ/ 64) X 100																						



**REGISTRO DE OCORRÊNCIAS
COLABORADORES DO PROINFANTIL
AFASTAMENTO DEFINITIVO OU TEMPORÁRIO**

Formulário
TD.04.0

PARTE I
(para ser arquivada)

Nome⁽¹⁾ : _____

UF⁽²⁾ : _____ AGF⁽³⁾ : _____ Grupo: _____
(somente se o colaborador pertence a uma AGF)

ASSINALE A FUNÇÃO CORRESPONDENTE⁽⁴⁾:

☐ Coord. da AGF ☐ Tutor ☐ ATP ☐ Prof. Cursista ☐ Coord. da EEG ☐ Membro da EEG
☐ Prof. Formador(a) de: _____ ☐ APEI ☐ Outra função: _____ ☐ Membro da CNP
(sigla da área temática) ☐ Membro da AGF

Data do Afastamento⁽⁵⁾: ____/____/____

ASSINALE O MOTIVO DO AFASTAMENTO⁽⁶⁾:

☐ Abandono ☐ Desistência ☐ Irregular no Programa ☐ Aposentadoria
☐ Falecimento ☐ Demissão ☐ Município desistiu do Programa ☐ Evasão Positiva*
(Somente para PC)
☐ Exoneração a pedido do Contratado ☐ Exoneração a pedido do Contratante
☐ Licença->Data Fim : ____/____/____ ☐ Autorização da CNP-> Data Fim: ____/____/____
☐ Afastou-se da função marcada no item (4), mas exerce outra função no Proinfantil.
(neste caso, assinalar apenas esta opção do item (6))

*Evasão positiva = evasão de Cursistas devido a outras oportunidades de estudo fora do Proinfantil

JUSTIFICATIVA⁽⁸⁾:

--

_____, ____/____/____
Município/Estado⁽⁹⁾ Data⁽¹⁰⁾ Assinatura do Colaborador que pediu afastamento⁽¹¹⁾

PARTE II
(para ser entregue ao colaborador)

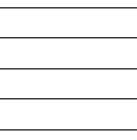
COMPROVANTE DE PEDIDO DE AFASTAMENTO DO PROINFANTIL⁽¹²⁾

Recebi de _____ pedido
(Nome do Colaborador que pediu afastamento)
de afastamento do Proinfantil.

REPETIR A JUSTIFICATIVA⁽⁸⁾:

--

_____, ____/____/____
Município/Estado Data Assinatura do responsável que recebeu o pedido

		<h2 style="margin: 0;">Relatório da Observação da Prática Pedagógica do Professor Cursista</h2>
---	--	---

1. Identificação		
1.1 AGF:	1.2 Módulo:	1.3 Grupo:
1.4 Nome do Cursista:		
1.5 Município da escola do Cursista:		
1.6 Nome do Tutor:		
1.7 Assinatura do Tutor:		

2. observação da Prática Pedagógica	
2.1 Prática Pedagógica nº: _____	2.2 Data da Visita ____/____/_____
2.3 Comentários da Observação da Prática Pedagógica :	

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DIRETORIA DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS E FORMAÇÃO EM EAD



ORGANIZAÇÃO DE DOCUMENTOS

Dossiê da AGF (O Dossiê deve ser arquivado em caixa Box com sub pastas conforme relação abaixo:)

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Relatório técnico da AGF por módulo.		
2 - Agendas das Jornadas Mensais		
3 - Prestação de contas por módulo		
4 - Listas de presença da Fase Presencial		
5 - Listas de presença das Jornadas Mensais		
6 - Listas de presença dos Encontros Quinzenais		
7 - Listas de presença das Fases Presenciais Intermediárias		
8 - Lista de presença do Grupo de Estudo		
9 - Cronograma do Plantão Pedagógico		

Pasta de documentos de cada cursista

Conferir os documentos dos PC (pasta de documentos de cada cursista). Esta pasta deverá conter, obrigatoriamente, os seguintes documentos:

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Ficha de inscrição e colaborador		
2 - Fotocópia RG (Carteira de Identidade)		
3 - Fotocópia CPF		
4 - Fotocópia do comprovante de escolaridade		
5 - Fotocópia certidão de casamento		
6 - FAM		
7 - Desempenho Detalhado do PC		
8 - Atestados médicos (se houver)		
9 - Declaração de vínculo com o município		

Pasta de documentos de cada tutor

Conferir os documentos dos tutores (pasta de documentos de cada tutor). Esta pasta deverá conter, obrigatoriamente, os seguintes documentos:

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Ficha de Colaborador		
2 - Fotocópia RG (Carteira de Identidade)		
3 - Fotocópia CPF		
4 - Fotocópia comprovante de endereço		
5 - Fotocópia comprovante de escolaridade		
6 - Fotocópia certidão de casamento		
7 - Currículo		
8 - Planejamentos (Observação da Prática Pedagógica, Encontro Quinzenal e outros)		
9 - Relatórios técnicos do TR		
10 - Declaração de vínculo com o município		

Pasta de documentos do Coordenador, APE I e Professor Formador

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Ficha de colaborador		
2 - Fotocópia RG (Carteira de Identidade)		
3 - Fotocópia CPF		
4 - Fotocópia comprovante de escolaridade		
5 - Fotocópia comprovante de endereço		
6 - Comprovante de vínculo (termo de posse e/ou contrato)		
7 - Planejamentos dos PF (Fase Intermediária e Fase Presencial)		

Pasta de documentos do bolsista

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Resolução CD/FNDE Nº 5 de 31 de janeiro de 2008;		
2 - Declaração de requisitos		
3 - Ficha de colaborador		
4 - Termo de compromisso		
5 - Avaliação semestral de coordenador, APEI e professores formadores e tutores		
6 - Cópia de validação do bolsista - SGB		
7 - Ofícios enviados referentes a bolsas		

Prestação de contas da AGF

Verificar se a AGF fez a prestação de contas corretamente, se a mesma foi enviada para os municípios e se a conta corrente foi encerrada (deverá ser encerrada após 30 dias do término do Programa).

Itens a serem observados	Verificação	Providências
1 - A Prestação de Contas da AGF foi feita?		
2 - A Prestação de Contas da AGF foi enviada aos municípios?		
3 - A conta corrente foi encerrada?		

PROJETO DE ESTUDO

O projeto deverá ser arquivado na pasta do cursista contendo as três etapas:

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - A Proposta do Projeto de Estudo		
2 - O Relatório Parcial		
3 - O Relatório Final		

Observação: Todas as solicitações de informação no SIP são de preenchimentos obrigatórios, para que seja autorizada a formatura e a expedição dos certificados de conclusão de curso.

Em de de 20...

Assinatura Coordenador EEG

Assinatura Coordenador AGF

Assinatura ATP



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO Nº 9 DE 12/01/2007 (SEXTA-FEIRA) - SEÇÃO 1 - PÁGS. 12/13

Ministério da Educação

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

PORTARIA Nº 1, DE 9 DE JANEIRO DE 2007

Regulamenta as Disposições Gerais do Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do PROINFANTIL.

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, no uso das suas atribuições e considerando a necessidade de estabelecer as Disposições Gerais do Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Programa de Formação de Professores em Exercício - PROINFANTIL, resolve:

1. APRESENTAÇÃO

O Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores, e Tutores e Supervisores de Curso do PROINFANTIL, é um programa de formação continuada para os colaboradores que atuam no Serviço de Apoio à Aprendizagem do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL.

O PROINFANTIL - é um curso, em nível médio, na modalidade Normal, que proporciona 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. Além de atividades individuais e atividades coletivas presenciais, o cursista do PROINFANTIL conta com um Serviço de Apoio à Aprendizagem composto pelas equipes das Agências Formadoras (Supervisores de Curso e Professores Formadores) e pelos tutores.

2. NATUREZA DO PROGRAMA

O Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do PROINFANTIL é composto de três tipos de cursos modulares específicos para cada uma das funções que compõem o Serviço de Apoio à Aprendizagem do PROINFANTIL. O Programa conferirá certificado específico para Supervisor de Curso, Professor Formador e Tutor de cada módulo cursado.

3. PÚBLICO-ALVO

O Programa é destinado a professores das redes estaduais e municipais em exercício no PROINFANTIL que atuam no Serviço de Apoio à Aprendizagem do Programa, no exercício das seguintes funções: Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores.

Para ser matriculado e permanecer no curso o professor deverá, ainda:

Ter sido selecionado para atuar em uma das três funções do Serviço de Apoio à Aprendizagem do PROINFANTIL;

Estar disponibilizado para o Programa, cumprindo a carga horária mínima definida nas Diretrizes do PROINFANTIL;

Permanecer em exercício, em uma das três funções do Serviço de Apoio à Aprendizagem durante a realização do PROINFANTIL, mantendo o vínculo estabelecido com a rede de ensino estadual ou municipal.

4. BASE LEGAL

Constituição Federal de 1988 - art. 214;
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001;
Lei nº 11.178, de 20 de setembro de 2005;
Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006.



Lei nº 11.306, de 16 de maio de 2006.

Resolução 01/03 do CNE.

Decreto 5.622/05.

5. OBJETIVOS GERAIS

São objetivos gerais do Programa:

promover uma formação continuada específica para os colaboradores que atuam no Serviço de Apoio à Aprendizagem do Proinfantil (Professores Formadores, Tutores e Supervisores de Curso);
fornecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação do curso a distância PROINFANTIL;

eleva o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes em exercício no Proinfantil;

fomentar a prática da pesquisa e da produção de material didático e pedagógico por parte dos professores matriculados no programa de formação continuada;

contribuir para a qualidade social da educação das crianças de 0 a 6 anos, nas instituições de educação Infantil.

6. METODOLOGIA

O Programa é constituído de três cursos específicos, de acordo com a função exercida no PROINFANTIL. Cada curso organiza-se de forma modular, na modalidade de educação a distância, e tem como possibilidade se constituir de um ou mais módulos. Cada módulo é composto de formação teórica presencial, estudos teóricos a distância, atividades práticas, utilização de materiais auto-instrucionais impressos e serviço de apoio ao participante do curso.

6.1 Curso de Formação Continuada para Supervisores de Curso do PROINFANTIL:

a) Formação Teórica Presencial:

Encontro de Supervisores de Curso: 8 horas de atividades presenciais, orientadas pela Equipe Estadual de Gerenciamento e, quando necessário, pela Coordenação Nacional do PROINFANTIL.

Formação da AGF: 24 horas (3 dias) de atividades presenciais, orientadas pela Coordenação Nacional do PROINFANTIL e, quando necessário, também por consultores contratados especificamente para essa Formação.

Duração prevista: 6 meses.

Estudo Teórico a distância:

Estudo individual: efetuado pelo Supervisor de Curso com base nos seguintes documentos:

Diretrizes Gerais do PROINFANTIL;

Guia Geral do PROINFANTIL;

Livro do Tutor do PROINFANTIL;

34 Livros de estudo das áreas temáticas do Ensino Médio;

32 Livros de estudo das áreas pedagógicas da Educação Infantil.

Duração prevista: 64 horas

c) Atividades Práticas: as Atividades Práticas visam possibilitar ao participante do curso colocar em prática os conteúdos propostos na formação teórica presencial e nos estudos teóricos a distância.

Fase Presencial: 76 horas de atividades práticas, no início do módulo, junto aos professores cursistas e tutores do PROINFANTIL;

Fase Presencial Intermediária: 20 horas de atividades práticas. Às 20 horas são distribuídas, no módulo, em dois encontros que antecedem as provas bimestrais dos professores cursistas do PROINFANTIL.

Jornadas Mensais: quatro encontros de 8 horas, junto aos tutores.

Relatórios Técnicos da AGF: um relatório técnico, referente ao módulo cursado, desenvolvido em grupo pela equipe da AGF, conforme documento em anexo.

Duração prevista: 6 meses.

d) Serviço de Apoio ao Participante:



Serviço de Apoio: acompanhamento sistemático das atividades dos Supervisores de Curso realizado pelo Assessor Técnico do PROINFANTIL (ATP) - quando disponível no estado, pela Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) e pela Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP).

Serviço de Comunicação: elo de comunicação, incluindo o agendamento de encontros para atendimento realizado pelo ATP ou EEG e as chamadas telefônicas, permitindo o fluxo de informações e o esclarecimento de dúvidas junto a EEG e a CNP.

e) Duração e carga horária do curso

O curso de Formação Continuada para Supervisores de Curso do Proinfantil será desenvolvido de forma modular. Cada módulo corresponde a 234 horas, assim distribuídas:

Carga horária da Formação Continuada para Supervisores de Curso do PROINFANTIL
--

Nome da Atividade	Carga horária	Percentual mínimo de presença a ser cumprida	
Formação Teórica	Encontro de Supervisores de Curso	8 h	100%
	Formação da AGF	24 h	100%
	Estudos Teóricos a distância	64 h	não se aplica
Atividades Práticas	Fase Presencial	76 h	75%
	Fase Presencial Intermediária	20 h	75%
	Jornadas Mensais	32 h	75%
	Relatório Técnico da AGF	10 h	não se aplica

f) avaliação

A avaliação da Formação Continuada para Supervisores de Curso do PROINFANTIL será feita por meio dos critérios descritos no QUADRO GERAL DAS ATIVIDADES AVALIADAS. Para cada atividade avaliada será atribuída pontuação 1(um) se for cumprido o mínimo exigido e pontuação 0 (zero) se não for cumprido o mínimo exigido:

Quadro Geral das Atividades Avaliadas Formação Continuada para Supervisores de Curso		
Atividade Avaliada	Critério de Avaliação	Pontuação
Encontro de Supervisores de Curso	Cumprir 100% de frequência.	1
	Não cumprir 100% de frequência	0
Formação da AGF	Cumprir 100% de frequência.	1
	Não cumprir 100% de frequência	0
Fase Presencial	Cumprir o mínimo de 75% de frequência	1
	Não cumprir o mínimo de 75% de frequência	0
Fase Presencial Intermediária	Cumprir o mínimo de 75% de	1



	freqüência	
	Não cumpriu o mínimo de 75% de freqüência	0
Jornadas Mensais	Cumpriu 75% de freqüência	1
	Não cumpriu 75% de freqüência	0
Relatório Técnico	Entrega do Relatório Técnico completo	Obrigatório para aprovação

Serão consideradas, para efeitos de avaliação, as atividades realizadas a partir da assinatura do Termo de Adesão do Bolsista. Caso tenham ocorrido atividades anteriormente, estas não serão pontuadas.

6.2 Curso de Formação Continuada para Professores Formadores do PROINFANTIL:

Formação Teórica Presencial:

Formação da AGF: atividades presenciais para o Professor Formador, orientadas pela Coordenação Nacional do PROINFANTIL e, quando necessário, também por consultores contratados especificamente para essa Capacitação.

Duração prevista: 24 horas

Estudos Teóricos a distância:

Estudo individual: efetuado pelo Professor Formador com base nos materiais auto-instrucionais:

Diretrizes Gerais do PROINFANTIL;

Guia Geral do PROINFANTIL;

Livro do Tutor do PROINFANTIL;

34 Livros de estudo das áreas temáticas do Ensino Médio;

32 Livros de estudo das áreas pedagógicas da Educação Infantil.

Duração prevista: 64 horas

c) Atividades Práticas: as Atividades Práticas visam possibilitar ao participante do curso colocar em prática os conteúdos propostos na formação teórica presencial e nos estudos teóricos a distância.

Fase Presencial: 36 horas de atividades práticas, no início do módulo, junto aos professores cursistas e tutores do PROINFANTIL;

Fase Presencial Intermediária: 8 horas de atividades práticas. Às 8 horas que são distribuídas, no módulo, em dois encontros que antecedem as provas bimestrais dos professores cursistas do PROINFANTIL.

Jornadas Mensais: quatro encontros de 8 horas com os tutores, com a participação mínima de 4 horas pelo Professor Formador em cada encontro, junto aos tutores.

Relatórios Técnicos da AGF: um relatório técnico, referente ao módulo cursado, desenvolvido elaborado em grupo pela equipe da AGF, conforme documento em anexo.

Duração prevista: 6 meses

d) Serviço de Apoio ao Participante:

Serviço de Apoio: acompanhamento sistemático das atividades dos Professores Formadores realizado pelo Assessor Técnico do PROINFANTIL (ATP) - quando disponível no estado, pela Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) e pela Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP).

Serviço de Comunicação: elo de comunicação, incluindo o agendamento de encontros para atendimento realizado pelo ATP ou EEG e as chamadas telefônicas, permitindo o fluxo de informações e o esclarecimento de dúvidas junto a EEG e a CNP.

e) Duração e carga horária

Cada módulo é composto de 158 horas, assim distribuídas:

Carga horária da Formação Continuada para Professores Formadores do PROINFANTIL



Nome da Atividade		Carga horária	Percentual mínimo de presença a ser cumprida
Formação Teórica	Formação da AGF	24 h	100%
	Estudos Teóricos a distância	64 h	não se aplica
Atividades Práticas	Fase Presencial	36 h	75%
	Fase Presencial Intermediária	8 h	75%
	Jornadas Mensais	16 h	75%
	Relatório Técnico da AGF	10 h	não se aplica

Avaliação

A avaliação da Formação Continuada para Professores Formadores do PROINFANTIL será feita por meio dos critérios descritos no QUADRO GERAL DAS ATIVIDADES AVALIADAS. Para cada atividade avaliada será atribuída pontuação 1(um) se for cumprido o mínimo exigido e pontuação 0 (zero) se não for cumprido o mínimo exigido:

Quadro Geral de Atividades Avaliadas Formação Continuada de Professores Formadores do PROINFANTIL		
Atividade Avaliada	Critério de Avaliação	Pontuação
Formação da AGF	Cumpriu 100% de frequência.	1
	Não cumpriu 100% de frequência	0
Fase Presencial	Cumpriu o mínimo de 75% de frequência	1
	Não cumpriu o mínimo de 75% de frequência	0
Fase Presencial Intermediária	Cumpriu o mínimo de 75% de frequência	1
	Não cumpriu o mínimo de 75% de frequência	0
Jornadas Mensais	Cumpriu 100% de frequência	1
	Não cumpriu 100% de frequência	0
Relatório Técnico	Entrega do Relatório Técnico completo	Obrigatório para aprovação

Serão consideradas, para efeitos de avaliação, as atividades realizadas a partir da assinatura do Termo de Adesão do Bolsista. Caso tenham ocorrido atividades anteriormente, estas não serão pontuadas.

6.3 Curso de Formação Continuada para Tutores do Proinfantil:

a) Formação Teórica Presencial:

Formação do Tutor: 32 horas (4 dias) de atividades presenciais para o Tutor, orientadas pela Coordenação Nacional do Proinfantil e, quando necessário, também por consultores contratados especificamente para essa Formação.

Fase Presencial: 76 horas de atividades práticas no início do módulo, sob a orientação da Agência Formadora;



Fase Presencial Intermediária: 20 horas de atividades práticas. Às 20 horas são distribuídas o módulo, em dois encontros que antecedem as provas bimestrais dos professores cursistas PROINFANTIL, sob a orientação da Agência Formadora.

Jornadas Mensais: quatro encontros de 8 horas, sob a orientação da equipe da Agência Formadora.

Duração prevista: 6 meses

Estudos Teóricos a distância:

Estudo individual: efetuado pelo Tutor com base nos seguintes documentos:

Diretrizes Gerais do PROINFANTIL;

Guia Geral do PROINFANTIL;

Livro do Tutor do PROINFANTIL;

34 Livros de estudo das áreas temáticas do Ensino Médio;

32 Livros de estudo das áreas pedagógicas da Educação Infantil.

Duração prevista: 64 horas

c) Atividades Práticas: as Atividades Práticas visam possibilitar ao participante do curso colocar em prática os conteúdos propostos na formação teórica presencial e nos estudos teóricos a distância.

Encontros Quinzenais: 8 encontros de 8 horas, junto aos professores cursistas do PROINFANTIL.

Observação da prática pedagógica do professor cursista do PROINFANTIL: uma observação mensal da prática pedagógica de cada professor cursista que o tutor orienta. A observação da prática pedagógica constitui-se de 2 horas de observação propriamente dita e de 2 horas de discussão junto ao professor cursista.

Relatório Técnico do Tutor: um relatório técnico, referente ao módulo cursado, desenvolvido individualmente, conforme documento em anexo.

Duração prevista: 6 meses

d) Serviço de Apoio ao Participante:

Serviço de Apoio: acompanhamento sistemático das atividades dos Tutores realizado pela equipe da Agência Formadora, pelo Assessor Técnico do PROINFANTIL (ATP) - quando disponível no estado, pela Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) e pela Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP).

Serviço de Comunicação: elo de comunicação, incluindo o agendamento de encontros e o atendimento realizado pela equipe da Agência Formadora, permitindo o fluxo de informações e o esclarecimento de dúvidas.

e) Duração e carga horária do curso

O primeiro módulo que o Tutor participa é composto de 330 horas, assim distribuídas:

Carga horária da Formação Continuada para Tutores do PROINFANTIL				
Nome da Atividade		Carga horária	Percentual mínimo de presença a ser cumprida	
Formação Teórica	Curso Básico de Formação de Tutor	32 h	100%	
	Formação de Tutor	32 h	100%	
	Fase Presencial	76 h	75%	
	Estudos Teóricos a distância	64 h	não se aplica	
Atividades Práticas	Fase Presencial Intermediária	20 h	75%	
	Jornadas Mensais	32 h	75%	
	Encontros Quinzenais	64 h	100%	
	Relatório Técnico do Tutor	10 h	não se aplica	



Os outros módulos são compostos de 298 horas, assim distribuídas:

Carga horária da Formação Continuada para Tutores do PROINFANTIL			
Nome da Atividade		Carga horária	Percentual mínimo de presença a ser cumprida
Formação Teórica	Formação de Tutor	32 h	100%
	Fase Presencial	76 h	75%
	Estudos Teóricos a distância	64 h	não se aplica
Atividades Práticas	Fase Presencial Intermediária	20 h	75%
	Jornadas Mensais	32 h	75%
	Encontros Quinzenais	64 h	100%
	Relatório Técnico do Tutor	10 h	não se aplica

Avaliação

A avaliação da Formação Continuada para Tutores do PROINFANTIL será feita por meio critérios descritos no QUADRO GERAL DAS ATIVIDADES AVALIADAS.

Para cada atividade avaliada será atribuída pontuação 1(um) se for cumprido o mínimo exigido pontuação 0 (zero) se não for cumprido o mínimo exigido:

Quadro Geral de atividades avaliadas - módulo I Formação Continuada de Tutores do PROINFANTIL		
Atividade Avaliada	Critério de Avaliação	Pontuação
Curso Básico de Formação de Tutor	Cumprir 100% de frequência.	1
	Não cumprir 100% de frequência	0
Formação do Tutor	Cumprir 100% de frequência.	1
	Não cumprir 100% de frequência	0
Fase Presencial	Cumprir o mínimo de 75% de frequência	1
	Não cumprir o mínimo de 75 % de frequência	0
Fase Presencial Intermediária	Cumprir o mínimo de 75% de frequência	1
	Não cumprir o mínimo de 75% de frequência	0
Jornadas Mensais	Cumprir o mínimo de 75% de frequência	1
	Não cumprir o mínimo de 75% de frequência	0
Encontros Quinzenais	Cumprir 100% de frequência.	1
	Não cumprir 100% de frequência	0



Relatório Técnico	Entrega do Relatório Técnico completo	Obrigatório param aprovação
Quadro Geral de atividades avaliadas - módulo II, III e IV Formação Continuada de Tutores do PROINFANTIL		
Atividade Avaliada	Critério de Avaliação	Pontuação
Formação do Tutor	Cumpriu 100% de freqüência.	1
	Não cumpriu 100% de freqüência	0
Fase Presencial	Cumpriu o mínimo de 75% de freqüência	1
	Não cumpriu o mínimo de 75 % de freqüência	0
Fase Presencial Intermediária	Cumpriu o mínimo de 75% de freqüência	1
	Não cumpriu o mínimo de 75% de freqüência	0
Jornadas Mensais	Cumpriu o mínimo de 75% de freqüência	1
	Não cumpriu o mínimo de 75% de freqüência	0
Encontros Quinzenais	Cumpriu 100% de freqüência.	1
	Não cumpriu 100% de freqüência	0
Relatório Técnico	Entrega do Relatório Técnico completo	Obrigatório para aprovação

Serão consideradas, para efeitos de avaliação, as atividades realizadas a partir da assinatura do Termo de Adesão do Bolsista. Caso tenham ocorrido atividades anteriormente, estas não serão pontuadas.

7. APROVAÇÃO NO MÓDULO

Em todos os cursos, para a aprovação no módulo, o participante deverá entregar o Relatório Técnico completo, conforme o documento em anexo, e não poderá obter pontuação ZERO em mais de uma atividade avaliada. Embora os módulos possam ser cursados independentemente da seqüência estipulada, a participação em novos módulos está condicionada a aprovação em módulos anteriormente cursados.

FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO DELIBERATIVO**

RESOLUÇÃO/ FNDE/CD/ Nº 039 DE 01 DE DEZEMBRO DE 2006.

Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo no âmbito do programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:

Constituição Federal de 1988 – art. 214;
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001;
Lei nº 11.178, de 20 de setembro de 2005;
Lei nº 11.306, de 16 de maio de 2006;
Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006.
Resolução 01/03 do CNE

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE, no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas pelo art. 14, do anexo I do Decreto nº 5.973, de 29 de novembro de 2006 e os artigos 3º, 5º e 6º do anexo da Resolução/CD/FNDE nº 31, de 30 de setembro de 2003, e

CONSIDERANDO que a Constituição Federal estabelece que o PNE deverá elevar o nível da qualidade do ensino no país;

CONSIDERANDO o compromisso do Ministério da Educação em realizar, em parceria com estados e municípios, programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (LDB – Lei nº 9.394/96, Art. 87, § 3º, inciso III);

CONSIDERANDO que os sistemas de ensino devem oferecer a formação em nível médio, na Modalidade Normal, até que todos os docentes da Educação Infantil possuam, no mínimo, essa habilitação (Resolução 01/03 do CNE); e

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer normas e diretrizes para a concessão de bolsas, no âmbito do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL.

RESOLVE, “AD REFERENDUM ”:

Art. 1º Aprovar os critérios e as normas para concessão de bolsas de estudo no âmbito do PROINFANTIL.

I – DO PROGRAMA E SEUS PARTICIPANTES

Art. 2º O PROINFANTIL é um curso a distância, de formação inicial para o Magistério, em Nível Médio, na modalidade Normal, oferecido para professores em efetivo exercício no magistério da Educação Infantil da rede pública de ensino e que não possuem a formação exigida pela legislação vigente.

Art. 3º A concessão de bolsas de estudo, de que trata essa Resolução, se dará aos professores em formação nas funções de formadores, supervisores de cursos e tutores e é condicionada à adesão dos respectivos entes federados aos programas instituídos pelo Ministério da Educação, mediante celebração de instrumento em que constem os correspondentes direitos e obrigações.

§ 1º – O período de duração das bolsas será de até 2 (dois) anos, podendo ser por tempo inferior ou mesmo sofrer interrupção, desde que justificada.

§ 2º - A renovação das bolsas de estudo somente poderá ocorrer após o prazo de que trata o parágrafo anterior, desde que o professor seja novamente selecionado.

Art 4º São participantes do PROINFANTIL:

I – As Secretarias de Educação Básica - SEB e de Educação a Distância – SEED – órgãos responsáveis pela gestão do projeto, às quais compete:

- a) compor a Coordenação Nacional do Proinfantil (CNP);
- b) elaborar proposta para o curso de formação dos professores formadores, supervisores de curso e tutores envolvendo atividades teórico-práticas;
- c) oferecer aos professores formadores, supervisores de curso e tutores cursos de formação que abordem aspectos teóricos e operacionais, como: educação a distância, conceitos, estrutura, metodologia e proposta pedagógica do PROINFANTIL;
- d) acompanhar, monitorar e avaliar as atividades de formação dos professores formadores, supervisores de curso e tutores;
- e) responsabilizarem-se pela produção, impressão e reprodução dos materiais escritos, videográficos e outros necessários à implementação e divulgação do programa;
- f) definir calendário dos cursos de formação;
- g) promover a avaliação dos professores formadores, supervisores de curso e tutores em conjunto com a equipe da Secretaria Estadual de Educação;
- h) coordenar os trabalhos da Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP), composta por membros da SEB, SEED e Assessores Técnicos (ATP) nos Estados;
- i) aprovar os pedidos de concessão, manutenção, suspensão e cancelamento de pagamento das bolsas;
- j) definir, em conformidade com as diretrizes do programa, os critérios para seleção dos bolsistas a serem aplicados pelas Secretarias Estaduais de Educação e pelos municípios;
- k) aprovar e manter atualizado o cadastro dos professores formadores, supervisores de curso e tutores selecionados para participar dos cursos oferecidos pelo programa, disponibilizando-o ao FNDE, anteriormente à abertura das contas bancárias e ao pagamento das bolsas, nos termos do artigo 18 desta resolução;
- l) confirmar a frequência dos professores nos cursos oferecidos pelo programa e encaminhar ao FNDE a relação dos beneficiários aptos a receberem as bolsas, nos termos do artigo 18 desta resolução.

II – O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE – órgão responsável pelo apoio financeiro ao programa, a quem compete:

- a) efetuar a abertura das contas bancárias dos beneficiários e o pagamento das bolsas concedidas no âmbito do programa, depois de cumpridas pela SEB e SEED as obrigações estabelecidas nesta resolução;
- b) suspender o pagamento das bolsas sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida, inclusive por solicitação da SEB e SEED/MEC.

III – A Secretaria Estadual de Educação, a quem compete:

- a) compor a Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG)
- b) definir, em conjunto com a CNP, a localização das Agências Formadoras - AGF, considerando a distribuição geográfica, o número de professores cursistas e as condições técnicas necessárias à execução do programa;
- c) disponibilizar professores formadores - PF para cada área temática e para o desenvolvimento de todas as atividades pertinentes ao Programa, com carga horária mínima de 20 horas semanais, os quais serão selecionados de acordo com os requisitos estabelecidos pelo Programa e receberão os cursos de formação;
- d) disponibilizar professor supervisor de curso da AGF para o desenvolvimento de todas as atividades pertinentes ao Programa, com carga horária de 40 horas semanais;
- e) participar do planejamento dos cursos de formação a serem oferecidos aos professores supervisores de curso, formadores e tutores que abordem aspectos teóricos e operacionais, como: educação a distância, conceitos, estrutura, metodologia e proposta pedagógica do PROINFANTIL;
- f) proceder à seleção dos professores formadores e supervisores de curso, de acordo com os critérios definidos nas diretrizes do Programa;
- g) comprovar, quando necessário, e atestar, em documento assinado pelo Secretário Estadual de Educação, a veracidade das informações prestadas pelo professor formador e supervisor de curso de sua rede, quando da inscrição no programa, atendendo aos requisitos estabelecidos pelo Programa para a concessão da bolsa;
- h) realizar o acompanhamento técnico e pedagógico dos respectivos cursos;
- i) controlar a frequência e participação dos professores formadores, supervisores de curso e tutores nos cursos de formação, encaminhando à SEB e SEED/MEC declaração de participação dos mesmos, assinada pelo supervisor de curso;
- j) informar imediatamente à SEB e SEED/MEC a ocorrência de substituição de professores formadores e supervisores em cada curso;
- k) integrar a equipe de seleção de tutores, conforme critérios estabelecidos pela CNP;
- l) controlar os pedidos de concessão, manutenção, suspensão e cancelamento de pagamento das bolsas para professores formadores e supervisores de curso.

IV – O Município, a quem compete:

- a) proceder à seleção dos tutores (TR), conforme critérios estabelecidos pela CNP;
- b) atestar, em documento assinado pelo Prefeito ou Secretário Municipal de Educação, a veracidade das informações prestadas pelo TR de sua rede, quando da inscrição no PROINFANTIL, atendendo aos requisitos estabelecidos pelo Programa para a concessão da bolsa;
- c) atender às AGF e Equipe Estadual de Gerenciamento do PROINFANTIL (EEG) quanto à nova seleção de TR, sempre que solicitada alguma substituição;

d) controlar os pedidos de concessão, manutenção, suspensão e cancelamento de pagamento das bolsas para professores tutores.

V - O Professor Formador, a quem compete:

- a) tomar conhecimento das diretrizes do Programa de formação continuada para professores formadores, tutores e supervisores de curso do Proinfantil;
- b) fornecer documentos comprobatórios dos requisitos para inscrição e permanência nos cursos de formação, sempre que solicitado;
- c) realizar as atividades previstas no curso de formação continuada de professores formadores do Proinfantil;
- d) informar alterações cadastrais e mudanças nas suas condições para inscrição e permanência no curso de formação.

VI - O Professor Supervisor de Curso, a quem compete:

- a) tomar conhecimento das diretrizes do Programa de formação continuada para professores formadores, tutores e supervisores de curso do Proinfantil;
- b) fornecer documentos comprobatórios dos requisitos para inscrição e permanência no curso de formação, sempre que solicitado;
- c) realizar as atividades previstas no curso de formação continuada de supervisores de curso do Proinfantil;
- d) informar alterações cadastrais e mudanças nas suas condições para inscrição e permanência no curso de formação;
- e) emitir declarações sobre a frequência e desenvolvimento das atividades relacionadas aos cursos de formação dos professores formadores, supervisores de curso e tutores, arquivando a documentação comprobatória na Agência Formadora;
- f) apresentar a documentação comprobatória relacionada aos cursos de formação dos professores formadores, supervisores de curso e tutores sempre que solicitado pelos órgãos de controle e acompanhamento dos cursos.

VII - O Professor Tutor, a quem compete:

- a) tomar conhecimento das diretrizes do Programa de formação continuada para professores formadores, tutores e supervisores de curso do Proinfantil;
- b) fornecer documentos comprobatórios dos requisitos para inscrição e permanência no curso de formação, sempre que solicitado;
- c) realizar as atividades previstas no curso de formação continuada de tutores do Proinfantil;
- d) informar alterações cadastrais e mudanças nas suas condições para inscrição e permanência no curso de formação

Art.5º A seleção dos beneficiários das bolsas de estudos prevista na letra “f” do inciso III e letra “a” do inciso IV do art.4º da presente Resolução será precedida de divulgação para cadastramento do interessado que atender aos seguintes critérios:

I-estar disponibilizado para o Programa,cumprindo a carga horária mínima definida de acordo com as Diretrizes do PROINFANTIL

II -ter vínculo estabelecido com a rede de ensino estadual ou municipal

III- permanecer em exercício em uma das três funções do Serviço de Apoio à Aprendizagem durante a realização do PROINFANTIL,mantendo o vínculo com a rede de ensino estadual ou municipal

II – DA EXECUÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO

Art. 6º O Programa de Formação em Exercício para Professores Formadores, Tutores e Professores Supervisores de Curso do PROINFANTIL é um curso de formação continuada específica para os colaboradores que atuam no Serviço de Apoio à Aprendizagem do PROINFANTIL. Os objetivos do programa, conteúdo, forma de funcionamento e carga horária estarão consubstanciadas em documento público.

Art. 7º O Programa de formação continuada para professores formadores, tutores e supervisores de curso do Proinfantil será composto por cursos diferentes: um para professores formadores, um para tutores e outro para supervisores de curso, podendo ter atividades compartilhadas entre os cursos.

Art. 8º Cada um dos cursos será oferecido concomitantemente ao desenvolvimento de cada um dos módulos.

Art. 9º Cada um dos cursos funcionará na modalidade de ensino a distância, com caráter modular, contendo Formação Teórica Presencial, Formação Teórica a Distância, Atividades Práticas, utilização de materiais auto-instrucionais impressos e um serviço de apoio ao participante do curso.

III - DO PAGAMENTO DAS BOLSAS E DA ABERTURA E MOVIMENTAÇÃO DAS CONTAS BANCÁRIAS

Art. 10 A título de bolsa de estudo o FNDE pagará mensalmente a cada professor os seguintes valores:

I – R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais) mensais para os professores supervisores de curso;

II – R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) mensais para os professores formadores; e

III – R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) mensais para os professores tutores.

§ 1º Os professores somente farão jus ao recebimento de um tipo de bolsa dentre aquelas relacionadas neste artigo, mesmo que venham a exercer mais de uma função no programa.

§ 2º O recebimento de qualquer um dos tipos de bolsa, de que trata este artigo, vinculará o professor ao Programa.

§ 3º É vedada ao professor a vinculação a mais de um programa com pagamento de bolsa de estudo tendo por base a Lei 11.273/2006.

Art. 11 O pagamento das bolsas dar-se-á diretamente ao beneficiário bolsista, por meio de depósito em conta bancária aberta especificamente para este fim.

Parágrafo único – Os professores que ingressaram no programa e dele participaram após a publicação da Lei 11273/2006, cumprindo os critérios nela estabelecidos, farão jus ao recebimento da bolsa no período.

Art. 12 A abertura das contas bancárias específicas será providenciada pelo FNDE,

em agência e banco escolhidos pelo professor dentre as instituições financeiras que mantêm parceria com FNDE, conforme relação divulgada na Internet, no endereço www.fnde.gov.br.

Art. 13 As contas bancárias de que trata o art. 11 ficarão bloqueadas para movimentação até que o bolsista compareça à agência do banco onde a conta foi aberta e proceda a sua regularização, de acordo com as normas bancárias vigentes, como também o cadastramento da senha e a retirada do cartão magnético destinado à movimentação dos valores depositados a título de bolsa de estudo.

Art. 14 Não haverá a incidência de tarifas bancárias sobre manutenção e a movimentação das contas bancárias abertas na forma desta resolução, ressalvada a cobrança da Contribuição Provisória sobre Movimentação ou Transmissão de Valores de Créditos e Direitos de Natureza Financeira (CPMF), prevista na Lei nº 9.311, de 24.10.96, que será debitada do saldo da conta.

Parágrafo único - A isenção de tarifas abrange o fornecimento de um único cartão magnético, a realização de saques e a consulta a saldos e extratos da conta bancária, podendo o banco, a seu critério, limitar a quantidade de saques e depósitos mensais.

Art. 15 As consultas a saldos e extratos deverão ocorrer exclusivamente por meio de cartão magnético, nos Terminais de Auto-Atendimento do banco ou de seus correspondentes bancários, mediante a utilização de senha pessoal e intransferível.

Parágrafo único - O banco não ficará obrigado a fornecer talonário de cheques aos bolsistas, podendo, ainda, restringir a movimentação da conta bancária aos seus Terminais de Auto-Atendimento e aos seus correspondentes bancários.

Art. 16 Excepcionalmente, quando os múltiplos de valores estabelecidos para retiradas nos Terminais de Auto-Atendimento forem incompatíveis com os valores dos saques a serem efetuados pelos bolsistas, estes poderão fazer uso dos caixas convencionais mantidos nas agências bancárias de seu relacionamento.

Art. 17 O titular de conta bancária específica que efetuar a sua movimentação em desacordo com o estabelecido nesta resolução, ou ainda solicitar a emissão de segunda via do cartão magnético, ficará sujeito ao pagamento das correspondentes tarifas bancárias, que serão levadas a débito do correntista, independente de autorização prévia.

Art. 18 Os créditos não sacados pelos bolsistas no prazo de validade dos cartões magnéticos poderão ser revertidos pelo banco em favor do FNDE, que não se obrigará a novo pagamento sem que haja solicitação formal do beneficiário, acompanhada da competente justificativa.

Art. 19 Para que sejam efetuados a abertura das contas bancárias e o pagamento das bolsas, de que trata esta resolução, a SEB e a SEED deverão enviar ao FNDE o cadastro pessoal e a relação nominal dos professores que tiveram frequência confirmada nos cursos oferecidos pelo programa, no formato, conteúdo e meio previamente definidos pelo FNDE.

IV – DA REVERSÃO DE VALORES E ENCERRAMENTO DAS CONTAS BANCÁRIAS

Art. 20 A identificação de incorreções na abertura das contas bancárias e/ou nos pagamentos das bolsas faculta ao FNDE, independentemente de autorização do bolsista, adotar as seguintes medidas saneadoras:

I – solicitar ao banco bloqueios e estornos de valores depositados indevidamente na conta bancária do bolsista ou, a seu critério, proceder aos descontos nos pagamentos

VI – DA SUSPENSÃO DO PAGAMENTO DAS BOLSAS

Art. 24 O FNDE fica autorizado a suspender ou cancelar o pagamento das bolsas ao professor que não cumprir os critérios estabelecidos para o programa ou que não venha a atingir os níveis de avaliação ou frequência mínima exigidas pela SEB e SEED.

VII – DA AVALIAÇÃO E FREQUÊNCIA DOS PROFESSORES FORMADORES, SUPERVISORES DE CURSO E TUTORES NO PROINFANTIL

Art. 25 A avaliação das instituições educacionais responsáveis pelos cursos será feita pelo MEC em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e, externamente, por equipe e/ou entidade contratada para tal finalidade.

Art. 26 A avaliação dos cursos dar-se-á:

I - pelos participantes dos cursos por meio de formulário próprio e

II - pela equipe e/ou entidade a ser contratada para realizar a avaliação externa do PROINFANTIL.

Art. 27 A avaliação dos professores formadores, supervisores de curso e tutores, e a expedição de certificados de formação serão de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação a Distância/MEC, de acordo com as diretrizes do programa e os critérios estabelecidos para a concessão e manutenção das bolsas.

Art. 28 Os critérios para a concessão, manutenção, suspensão e cancelamento de pagamento das bolsas-auxílio para os beneficiários do PROINFANTIL serão determinados pela SEB e SEED/MEC, de acordo com as diretrizes do Programa, e estarão consubstanciados em documento público.

VIII – DA SUPERVISÃO

Art. 29 A supervisão do PROINFANTIL será efetuada:

I – pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação a Distância, Equipe da Coordenação Nacional do PROINFANTIL, em conjunto com as Secretarias Estaduais de Educação, com o apoio das Equipes Estaduais de Gerenciamento do Programa, das equipes das Agências Formadoras, Prefeituras ou Secretarias Municipais de Educação, por meio de atestados, declarações, documentos próprios desenvolvidos pela equipe gestora do Programa e demais ações que necessitem ser desenvolvidas e adotadas pelos gestores e financiadores do PROINFANTIL.

II - pelo FNDE, quanto aos aspectos operacionais da transferência dos recursos financeiros.

futuros;

II – abrir e encerrar conta bancária visando a compatibilização entre o domicílio da agência bancária e o domicílio residencial ou funcional do bolsista, assim como para corrigir falhas ocorridas no cadastramento dos dados bancários indicados para crédito das bolsas;

Parágrafo único - Sendo detectada a insuficiência total ou parcial de saldo por ocasião da implementação da medida saneadora a que se refere o inciso I deste artigo e não havendo pagamentos a serem efetuados, o bolsista ficará obrigado a restituir ao FNDE os valores recebidos indevidamente, no prazo de 05 (cinco) dias úteis a contar do recebimento da notificação.

Art. 21 A devolução de valor decorrente de pagamento efetuado pelo FNDE a título de bolsas de estudo, seja qual for o fato gerador, deverá ser efetuada:

I - se ocorrer no mesmo exercício em que se deu o pagamento:

a) em qualquer agência dos bancos parceiros do FNDE, cuja relação acha-se disponível no sítio eletrônico www.fnde.gov.br, por meio de Documento de Crédito (DOC) ou Transferência Eletrônica Disponível (TED), nos quais deverão ser indicados a conta corrente n.º 170.500-8, agência n.º 1607-1, do Banco do Brasil, e o código identificador n.º 15317315253.66666, este último no campo correspondente ao “Nome do Destinatário”; ou

b) em agências do Banco do Brasil S.A., mediante a utilização da Guia de Recolhimento da União (GRU), disponível no sítio eletrônico www.tesouro.fazenda.gov.br (clicar em SIAFI e localizar “Guia de Recolhimento da União” e clicar em GRU Simples), na qual deverão ser indicados 66666-1 no campo “Código de Recolhimento”, 153173, no campo “Unidade Gestora” e 15253, no campo “Gestão”.

II - se for referente a pagamento efetuado em exercícios anteriores ao da devolução:

a) em qualquer agência dos bancos parceiros do FNDE, cuja relação acha-se disponível no sítio eletrônico www.fnde.gov.br, por meio de Documento de Crédito (DOC) ou Transferência Eletrônica Disponível (TED), nos quais deverão ser indicados a conta corrente n.º 170.500-8, agência n.º 1607-1, do Banco do Brasil S/A, e o código identificador n.º 15317315253.12222, este último no campo correspondente ao “Nome do Destinatário”; ou

b) em agências do Banco do Brasil S.A., mediante a utilização da Guia de Recolhimento da União (GRU), disponível no sítio eletrônico www.tesouro.fazenda.gov.br (clicar em SIAFI e localizar “Guia de Recolhimento da União” e clicar em GRU Simples), na qual deverão ser indicados 12222-0, no campo “Código de Recolhimento”, 153173, no campo “Unidade Gestora” e 15253, no campo “Gestão”.

Art. 22 Decorrido o prazo e a efetuada a reversão de que trata o art. 17, o FNDE poderá solicitar ao banco o encerramento da conta bancária aberta para crédito das bolsas.

V – DAS OBRIGAÇÕES E DOS DEVERES DOS PROFESSORES FORMADORES, SUPERVISORES DE CURSO E TUTORES NO PROINFANTIL

Art. 23 Os direitos e obrigações dos beneficiários são os constantes do Anexo I da presente Resolução.

IX – DA FISCALIZAÇÃO E DO ACOMPANHAMENTO

Art. 30 A fiscalização da transferência dos recursos financeiros, relativos ao PROINFANTIL, é de competência do FNDE, do MEC, da SEB e SEED, da Equipe de Coordenação Nacional do Proinfantil e de qualquer órgão do sistema de controle interno e externo da União, mediante a realização de auditorias, de inspeção e de análise da documentação referente à participação dos beneficiários no Programa.

Art. 31 Os documentos de atesto da participação dos beneficiários nos cursos oferecidos pelo PROINFANTIL deverão ser arquivados na unidade gestora, na SEB e na SEED, pelo prazo de 05 (cinco) anos, a contar da data da aprovação da prestação ou tomada de contas do FNDE, ficando à disposição dos órgãos e entidades da administração pública incumbidos da fiscalização e controle do programa.

X - DA DENÚNCIA

Art. 32 Qualquer pessoa, física ou jurídica, poderá denunciar irregularidades identificadas no pagamento de bolsas do Programa, por meio de expediente formal contendo necessariamente:

I - exposição sumária do ato ou fato censurável, que possibilite sua perfeita determinação; e

II - identificação do responsável por sua prática, bem assim a data do ocorrido.

§ 1º Quando a denúncia for apresentada por pessoa física, deverão ser fornecidos o nome legível e o endereço para resposta ou esclarecimento de dúvidas.

§ 2º Quando o denunciante for pessoa jurídica (partido político, associação civil, entidade sindical etc), deverá encaminhar cópia de documento que ateste sua constituição jurídica e fornecer, além dos elementos referidos no §1º deste artigo, o endereço da sede da representante.

Art. 33 As denúncias encaminhadas ao FNDE deverão ser dirigidas à Diretoria de Programas e Projetos Educacionais - DIRPE, no seguinte endereço:

I - se via postal, Setor Bancário Sul – Quadra 02 – Bloco F - Edifício Áurea – Sobreloja, Sala 07, Brasília – DF, CEP: 70.070-929;

II - se via eletrônica, dirpe@fnde.gov.br

Art. 34 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DIRETORIA DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS E FORMAÇÃO EM EAD



NORMATIVA CNP 001/2010

1. Considerando ser atribuição da Coordenação Nacional do Proinfantil (CNP) de Coordenar, Executar, Acompanhar e Monitorar as atividades do PROINFANTIL em âmbito nacional e com intuito de normalizar a Organização do Arquivo de Documentação dos Professores Cursistas (PC), Tutores(TR) e Professores formadores (PF) pelas Equipes Estaduais de Gerenciamento(EEG);
2. Considerando ser de responsabilidade da EEG/AGF manter todos os documentos (Dossiê) dos PC, TR e PF arquivados em pastas individuais;
3. Considerando que o mesmo procedimento deverá ser dado para os relatórios de prestação de contas;
4. Considerando que toda documentação tem que estar organizada;
5. Considerando que os formulários a serem preenchidos foram desenhados pela EEG e IES do Estado de Goiás e sua utilização já vem sendo utilizada com sucesso com validação por esta CNP.
6. Considerando o acima exposto a CNP no uso das suas prerrogativas;

RESOLVE:

Normalizar as **Orientações às EEG**, para a necessidade de organizar toda a documentação de Relatório de Encerramento de Curso do Grupo II e Grupos sucessivos, de acordo com o modelo abaixo para efeito de validação do curso no âmbito do MEC, emissão posterior de diploma de conclusão de curso, atendimento aos órgãos fiscalizadores e possível auditoria do TCU.

DEMERVAL GUILARDUCCI BRUZZI
Diretor de Produção de Conteúdos e Formação em EAD

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DIRETORIA DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS E FORMAÇÃO EM EAD



ORGANIZAÇÃO DE DOCUMENTOS

Dossiê da AGF (O Dossiê deve ser arquivado em caixa Box com sub pastas conforme relação abaixo:)

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Relatório técnico da AGF por módulo.		
2 - Agendas das Jornadas Mensais		
3 - Prestação de contas por módulo		
4 - Listas de presença da Fase Presencial		
5 - Listas de presença das Jornadas Mensais		
6 - Listas de presença dos Encontros Quinzenais		
7 - Listas de presença das Fases Presenciais Intermediárias		
8 - Lista de presença do Grupo de Estudo		
9 - Cronograma do Plantão Pedagógico		

Pasta de documentos de cada cursista

Conferir os documentos dos PC (pasta de documentos de cada cursista). Esta pasta deverá conter, obrigatoriamente, os seguintes documentos:

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Ficha de inscrição e colaborador		
2 - Fotocópia RG (Carteira de Identidade)		
3 - Fotocópia CPF		
4 - Fotocópia do comprovante de escolaridade		
5 - Fotocópia certidão de casamento		
6 - FAM		
7 - Desempenho Detalhado do PC		
8 - Atestados médicos (se houver)		
9 - Declaração de vínculo com o município		

Pasta de documentos de cada tutor

Conferir os documentos dos tutores (pasta de documentos de cada tutor). Esta pasta deverá conter, obrigatoriamente, os seguintes documentos:

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Ficha de Colaborador		
2 - Fotocópia RG (Carteira de Identidade)		
3 - Fotocópia CPF		
4 - Fotocópia comprovante de endereço		
5 - Fotocópia comprovante de escolaridade		
6 - Fotocópia certidão de casamento		
7 - Currículo		
8 - Planejamentos (Observação da Prática Pedagógica, Encontro Quinzenal e outros)		
9 - Relatórios técnicos do TR		
10 - Declaração de vínculo com o município		

Pasta de documentos do Coordenador, APE I e Professor Formador

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Ficha de colaborador		
2 - Fotocópia RG (Carteira de Identidade)		
3 - Fotocópia CPF		
4 - Fotocópia comprovante de escolaridade		
5 - Fotocópia comprovante de endereço		
6 - Comprovante de vínculo (termo de posse e/ou contrato)		
7 - Planejamentos dos PF (Fase Intermediária e Fase Presencial)		

Pasta de documentos do bolsista

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Resolução CD/FNDE Nº 5 de 31 de janeiro de 2008;		
2 - Declaração de requisitos		
3 - Ficha de colaborador		
4 - Termo de compromisso		
5 - Avaliação semestral de coordenador, APEI e professores formadores e tutores		
6 - Cópia de validação do bolsista - SGB		
7 - Ofícios enviados referentes a bolsas		

Prestação de contas da AGF

Verificar se a AGF fez a prestação de contas corretamente, se a mesma foi enviada para os municípios e se a conta corrente foi encerrada (deverá ser encerrada após 30 dias do término do Programa).

Itens a serem observados	Verificação	Providências
1 - A Prestação de Contas da AGF foi feita?		
2 - A Prestação de Contas da AGF foi enviada aos municípios?		
3 - A conta corrente foi encerrada?		

PROJETO DE ESTUDO

O projeto deverá ser arquivado na pasta do cursista contendo as três etapas:

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - A Proposta do Projeto de Estudo		
2 - O Relatório Parcial		
3 - O Relatório Final		

Observação: Todas as solicitações de informação no SIP são de preenchimentos obrigatórios, para que seja autorizada a formatura e a expedição dos certificados de conclusão de curso.

Em de de 20...

Assinatura Coordenador EEG

Assinatura Coordenador AGF

Assinatura ATP



ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE DO CADERNO DE APRENDIZAGEM - CA
Desempenho dos Professores Cursistas por Tutor

Formulário
PC.21.0

Obs.: responda apenas as áreas correspondentes ao módulo em questão!

1ª PARTE

UF: _____ AGF: _____ Data: ____/____/____ Grupo: _____ Módulo: _____ Unidade: _____

Nº de PC: _____ Tutor: _____ PF responsável pelo TR: _____

ÁREA TEMÁTICA												
Questões	Linguagens e Códigos			Identidade, Sociedade e Cultura			Matemática e Lógica			Vida e Natureza		
	C	E	B	C	E	B	C	E	B	C	E	B
01												
02												
03												
04												
Total												

Caro Tutor, após a correção do CA, considere o CA de todos os professores cursistas e preencha a tabela acima da seguinte forma:

Na coluna C: o número total de questões com aproveitamento maior ou igual a 60%;

Na coluna E: o número total de questões com aproveitamento menor que 60%;

Na coluna B: o número total de questões que estiverem em Branco.



ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE DO CADERNO DE APRENDIZAGEM - CA
Desempenho dos Professores Cursistas por Tutor

Formulário
PC.21.0

Obs.: responda apenas as áreas correspondentes ao módulo em questão!

1ª PARTE

UF: _____ AGF: _____ Data: ____/____/____ Grupo: _____ Módulo: _____ Unidade: _____

Nº de PC: _____ Tutor: _____ PF responsável pelo TR: _____

ÁREA TEMÁTICA												
Questões	Linguagens e Códigos			Identidade, Sociedade e Cultura			Matemática e Lógica			Vida e Natureza		
	C	E	B	C	E	B	C	E	B	C	E	B
01												
02												
03												
04												
Total												

Caro Tutor, após a correção do CA, considere o CA de todos os professores cursistas e preencha a tabela acima da seguinte forma:

Na coluna C: o número total de questões com aproveitamento maior ou igual a 60%;

Na coluna E: o número total de questões com aproveitamento menor que 60%;

Na coluna B: o número total de questões que estiverem em Branco.


**ALTERAÇÃO DE DADOS CADASTRAIS
COLABORADORES DO PROINFANTIL**
**Formulário
TD.33.0**

Obs: este formulário somente deve ser usado se o Colaborador já possui ficha de cadastro de colaborador na CNP.

UF: _____ Função: _____ AGF: _____
(somente se você pertence a uma AGF)

Nome : _____

CPF: _____ Identidade: _____ Órgão Emissor _____ Estado: _____

Registre aqui os novos dados que devem ser alterados em relação a sua última ficha cadastral.
(Para afastamento definitivo ou temporário do Programa, utilize o Formulário de Registro de Ocorrências).

_____/_____/_____, ____/____/_____, _____
Estado / Município Data Assinatura do Colaborador

X-----


**ALTERAÇÃO DE DADOS CADASTRAIS
COLABORADORES DO PROINFANTIL**
**Formulário
TD.33.0**

Obs: este formulário somente deve ser usado se o Colaborador já possui ficha de cadastro de colaborador na CNP.

UF: _____ Função: _____ AGF: _____
(somente se você pertence a uma AGF)

Nome : _____

CPF: _____ Identidade: _____ Órgão Emissor _____ Estado: _____

Registre aqui os novos dados que devem ser alterados em relação a sua última ficha cadastral.
(Para afastamento definitivo ou temporário do Programa, utilize o Formulário de Registro de Ocorrências).

_____/_____/_____, ____/____/_____, _____
Estado / Município Data Assinatura do Colaborador



FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
COORDENADOR DE AGF, APEI, PROFESSORES
FORMADORES E TUTORES DO PROINFANTIL

**COORDENADOR
DE AGF**

NOME DO COORDENADOR DE CURSO:

NOME DA AGF:

UF:

GRUPO:

MÓDULO:

ANO:

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DO CURSO				
Mês	Atividade	Carga Horária	Frequência Mínima Exigida	Cumpriu as atividades (S) Não Cumpriu as atividades (N) Não era colaborador na época (NC) Abono (A) – especificar o tipo
	Fase Presencial	76 h	75%	
	Plantão Pedagógico	40h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	40h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	40h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	40h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	40h semanais	100%	
	Fase Presencial Intermediária (PB1+PB2)	20 h	75%	
	Jornadas Mensais	32 h	75%	
	Relatório Técnico completo	10 h	Participar da elaboração do Relatório Técnico	
QUADRO DE ACOMPANHAMENTO DA AVALIAÇÃO DO CURSO				
Nome da Atividade	Carga horária	Percentual mínimo de presença a ser cumprida	Resultado da Pontuação Cumprir = 1 Não cumprir = 0	
Encontro de Coordenador de Curso	8 h	100% (atestado pela EEG)	Não preencher – a ser atestado pela EEG	
Formação da AGF	24 h	100% (atestado pela EEG)	Não preencher – a ser atestado pela EEG	
Fase Presencial	76 h	75 %		
Jornadas Mensais	32 h	75%		
Fase Presencial Intermediária	20 h	75 %		

Observação:

- A frequência no Encontro de Coordenador de Curso é atestada pela EEG.
- A avaliação do Relatório Técnico é feita pela CNP.

Coordenador(a) da EEG



FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DO CURSO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA COORDENADOR
DE CURSO, APEI, PROFESSORES FORMADORES E TUTORES DO
PROINFANTIL

**PROFESSOR
FORMADOR**

NOME DO PROFESSOR FORMADOR:

NOME DA AGF:

UF:

GRUPO:

MÓDULO

ANO:

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DO CURSO				
Mês	Atividade	Carga Horária	Frequência Mínima Exigida	Cumpriu as atividades (S) Não Cumpriu as atividades (N) Não era colaborador na época (NC) Abono (A) – especificar o tipo
	Fase Presencial	36 h	75%	
	Plantão Pedagógico	20h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	20h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	20h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	20h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	20h semanais	100%	
	Plantão Pedagógico	20h semanais	100%	
	Fase Pr. Interm. (PB1 + PB2)	8h	75%	
	Jornadas Mensais	16h	75%	
	Relatório Técnico completo	Item obrigatório	Participar da elaboração do Relatório Técnico	

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO DA AVALIAÇÃO DO CURSO			
Nome da Atividade	Carga horária	Percentual mínimo de presença a ser cumprida	Resultado da Pontuação Cumpru = 1 Não cumpru = 0
Formação da AGF	24 h	100% (atestado pela IES)	Não preencher – a ser atestado pela Universidade Formadora
Fase Presencial	36 h	75%	
Fase Presencial Intermediária	8 h	75%	
Jornadas Mensais	16 h	75%	

Observação: A análise do Relatório Técnico é feita pela CNP.

Assinatura do Coordenador(a) de AGF



FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DO CURSO
 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA COORDENADOR DE
 CURSO, APEI, PROFESSORES FORMADORES E TUTORES DO
 PROINFANTIL

TUTOR

NOME DO TUTOR:

NOME DA AGF:

UF:

GRUPO:

MÓDULO:

ANO:

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DO CURSO				
Mês	Atividade	Carga Horária	Frequência Mínima Exigida	Cumpriu as atividades (S) Não Cumpriu as atividades (N) Não era colaborador na época (NC) Abono (A) – especificar o tipo
	Fase Presencial	76	75%	
	2 Encontro Quinzenal	16h	100%	
	2 Encontros Quinzenais	16h	100%	
	2 Encontros Quinzenais	16h	100%	
	2 Encontros Quinzenais	16h	100%	
	Fase Presencial Intermediária (PB1 + PB2)	20h	75%	
	Jornadas Mensais	32h	75%	
	Relatório Técnico	Item obrigatório	Entrega do Relatório Técnico completo	

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO DA AVALIAÇÃO DO CURSO			
Nome da Atividade	Carga horária	Percentual mínimo de presença a ser cumprida	Resultado da Pontuação Cumpriu = 1 Não cumpriu = 0
Formação do Tutor	32 h	100%	Não preencher – a ser atestado pela Universidade Formadora
Fase Presencial	76 h	75%	
Fase Presencial Intermediária	20 h	75%	
Jornadas Mensais	32 h	75%	
Encontros Quinzenais	64 h	100%	

Coordenador(a) da AGF

DECLARAÇÃO DE ATENDIMENTO DOS REQUISITOS PARA SE CANDIDATAR AO RECEBIMENTO DE BOLSAS DE ESTUDO NO ÂMBITO DO PROINFANTIL

Eu, Supervisora de Curso, _____, CPF _____ declaro que os colaboradores que atuam no serviço de Apoio à Aprendizagem do Programa de Formação de Professores em Exercício – PROINFANTIL, Grupo ____ – da Agência Formadora de _____, abaixo listados, atendem aos requisitos para se candidatar ao recebimento de bolsas de estudo no âmbito do Proinfantil conforme regulamenta a Lei nº11.273 de 06/02/2006, a Resolução do FNDE Nº39 de 01/12/2006, a Portaria da SEB Nº01 de 09/01/2007 – Regulamenta as Disposições Gerais do Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proinfantil e a Portaria da SEB Nº02 de 09/01/2007 – Regulamenta os critérios para a concessão, suspensão temporária e cancelamento de pagamento das bolsas de estudo para os integrantes do Programa de Formação Continuada para Supervisores de Curso, Professores Formadores e Tutores do Proinfantil.

Nome do colaborador	Função
	Supervisora
	APEI
	Professora Formadora
	Professora Formadora
	Professora Formadora
	Professora Formadora
	Professora Formadora
	Professora Formadora
	Professora Formadora
	Tutora
	Tutora
	Tutora
	Tutora
	Tutora
	Tutora
	Tutora

Declaro também que os colaboradores listados a seguir não atendem aos requisitos para se candidatar ao recebimento de bolsas de estudo no âmbito do Proinfantil.

Nome do colaborador	Função
	Supervisora
	Tutora
	Tutor


Data ____/____/____.

Assinatura do Supervisor de Curso

Estou ciente e de acordo com as informações declaradas.

Data ____/____/____

Assinatura da Coordenadora da EEG

 ETAPAS DA AVALIAÇÃO DO CADERNO DE APRENDIZAGEM - CA
1ª Corrija as questões do CA por área temática, com base na Chave de Correção.
2ª Calcule os pontos obtidos em cada questão, por área temática. Observações: a) Cada questão vale no máximo 2,0 pontos. b) O total das questões do CA, de cada área temática, pontuará no máximo 8,0 pontos; c) Se a questão for constituída de itens para julgamento, dividir 2,0 pontos pelo nº de itens da questão, sempre considerando duas casas decimais; Exemplo: uma questão com 3 itens: 2 pontos divididos por 3 itens = 0,66666... pontos cada item. Se o cursista acertar 2 itens da questão: $2 \times 0,66 = 1,32$.
3ª Registre na Ficha de Acompanhamento Mensal, na coluna “CA”, os seguintes itens correspondentes a cada área temática: a) A pontuação individual de cada questão; b) A pontuação do Registro Reflexivo (auto-avaliação do Cursista).
4ª Faça a Soma Final da coluna “CA” = soma das quatro questões da área temática + a pontuação do Registro Reflexivo (auto-avaliação do cursista).
5ª Analise a <u>Soma Final</u> da coluna “CA”, de cada área temática e proceda da seguinte forma: a) Se a <u>Soma Final</u> for igual ou superior a 60% (6 ou mais pontos), faça um tracinho em cada campo da coluna “REC”, anulando-a, pois o professor cursista não fará a recuperação em nenhuma questão . Neste caso, essa pontuação será o resultado final do CA da unidade; b) Se a <u>Soma Final</u> for inferior a 60% (menos de 6 pontos), o Professor Cursista deverá fazer a recuperação e você deverá prosseguir de acordo com os próximos itens.
PROCEDIMENTOS PARA OS CASOS EM QUE FOR NECESSÁRIA A RECUPERAÇÃO
6ª Para os casos em que for necessária a recuperação , preencha a coluna “REC” da seguinte forma: a) Repetir a pontuação de cada questão igual ou superior a 60% (1,2 ou mais pontos); b) Repetir a nota do Registro Reflexivo (não existe recuperação para este item); c) As questões com pontuação inferior a 60% (menos de 1,2 pontos) deverão ser refeitas e, neste momento, o campo deverá ficar em branco; d) Orientar o Professor Cursista sobre as questões a serem refeitas. Estas questões deverão ser entregues, pelo Cursista, no Encontro Quinzenal seguinte.
7ª Corrija as questões refeitas pelo cursista, calcule os pontos obtidos em cada questão e registre-as na Ficha de Acompanhamento Mensal, na coluna “REC”.
8ª Faça a Soma Final da coluna “REC” = soma das quatro questões da área temática + a pontuação do Registro Reflexivo (auto-avaliação do cursista). Neste caso, como houve recuperação, essa



Ficha de Acompanhamento Mensal – FAM do Professor Cursista

1. Identificação

1.1 AGF:	1.2 Módulo:	1.3 Grupo:
1.4 Nome do Cursista:		
1.5 Município da escola do Cursista:		
1.6 Nome do Tutor:		
1.7 Assinatura do Tutor:		

2. Controle de Presença nos Encontros Quinzenais

2.1 Encontro Número: _____	2.2 Encontro Número: _____
2.1.1 Data da realização do encontro: ____/____/____	2.2.1 Data da realização do encontro: ____/____/____
2.1.2 Presença:	2.2.2 Presença:
Compareceu pela Manhã (mínimo 4h) _____ (sim ou não)	Compareceu pela Manhã (mínimo 4h) _____ (sim ou não)
Compareceu à Tarde (mínimo 4h) _____ (sim ou não)	Compareceu à Tarde (mínimo 4h) _____ (sim ou não)

3. Prática Pedagógica

3.1 Data da Visita ____/____/____ **Comentários no Relatório da Observação da Prática Pedagógica**

4. Caderno de Aprendizagem – CA

ATENÇÃO: anule a coluna da área temática que não faz parte deste módulo!

[illegible]



Ficha de Acompanhamento Mensal – FAM do Professor Cursista

1. Identificação		
1.1 AGF:	1.2 Módulo:	1.3 Grupo:
1.4 Nome do Cursista:		
1.5 Município da escola do Cursista:		
1.6 Nome do Tutor:		
1.7 Assinatura do Tutor:		

[illegible]

proinfantil
Programa de Formação
Inicial para Professores
em Exercício na Educação Infantil.

Ficha de Acompanhamento Mensal – FAM do Professor Cursista

1. Identificação

1.1 AGF:

1.2 Módulo:

1.3 Grupo:

1.4 Nome do Cursista:

1.5 Município da escola do Cursista:

1.6 Nome do Tutor:

1.7 Assinatura do Tutor:

6. Planejamento Diário

6.1 Planejamento Diário nº: _____

6.2 Pontuação: _____

6.3 Pontuação obtida após a Recuperação : _____
(apenas nos casos em que foi necessária a recuperação)

6.4 Comentários:

(registre os comentários do Planejamento Diário entregue inicialmente e, quando for o caso, registre também os comentários do Planejamento Diário entregue após a recuperação)



Ficha de Acompanhamento Mensal – FAM do Professor Cursista

[illegible]



Ficha de Acompanhamento Mensal – FAM do Professor Cursista

1. Identificação

1.1 AGF:	1.2 Módulo:	1.3 Grupo:
1.4 Nome do Cursista:		
1.5 Município da escola do Cursista:		
1.6 Nome do Tutor:		
1.7 Assinatura do Tutor:		

2. Controle de Presença nos Encontros Quinzenais

<p>2.1 Encontro Número: _____</p>	<p>2.2 Encontro Número: _____</p>
<p>2.1.1 Data da realização do encontro: ____/____/____</p>	<p>2.2.1 Data da realização do encontro: ____/____/____</p>
<p>2.1.2 Presença:</p>	<p>2.2.2 Presença:</p>
<p>Compareceu pela Manhã (mínimo 4h) _____ (sim ou não)</p>	<p>Compareceu pela Manhã (mínimo 4h) _____ (sim ou não)</p>
<p>Compareceu à Tarde (mínimo 4h) _____ (sim ou não)</p>	<p>Compareceu à Tarde (mínimo 4h) _____ (sim ou não)</p>

3. Prática Pedagógica

3.1 Data da Visita ____/____/____ **Comentários no Relatório da Observação da Prática Pedagógica**

4. Caderno de Aprendizagem – CA

ATENÇÃO: anule a coluna da área temática que não faz parte deste módulo!

[illegible]



Ficha de Acompanhamento Mensal – FAM do Professor Cursista

1. Identificação		
1.1 AGF:	1.2 Módulo:	1.3 Grupo:
1.4 Nome do Cursista:		
1.5 Município da escola do Cursista:		
1.6 Nome do Tutor:		
1.7 Assinatura do Tutor:		

[illegible]

[illegible]

[illegible]



Programa de Formação para Professores em Exercício na Educação Infantil

FICHA DE COLABORADOR (Exceto Coordenador AGF, PF, APEI, Tutor e PC)

Documentos Pessoais	CPF			
	Identidade	Orgão Emissor	Data Emissão / /	Estado
	Outro documento		Número	
Dados Pessoais	Nome			
	Grau de Instrução <input type="checkbox"/> Fundamental <input type="checkbox"/> Médio <input type="checkbox"/> Superior <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado			
	Situação <input type="checkbox"/> Completo <input type="checkbox"/> Incompleto		Curso Superior em	
	Sexo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino		Data de Nascimento / /	
	Estado Civil <input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Separado(a) Judicialmente <input type="checkbox"/> Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/> Outros			
	Nome do Cônjuge			
	Nome do Pai			
	Nome da Mãe			
	Naturalidade (cidade onde nasceu)		UF	Nacionalidade
	Endereço			
	Complemento			Número
	Bairro/Localidade		Município	Estado
	CEP		Tel. Residencial	Tel. Celular
Tel. Comercial		E-mail		
Disponibilidade Pessoal	Disponibilidade <input type="checkbox"/> Integral <input type="checkbox"/> Parcial <input type="checkbox"/> Eventual		Horas semanais disponíveis para o PROINFANTIL	
	Se parcial, qual outra atividade			
	Local da outra atividade			
	Vínculo Empregatício <input type="checkbox"/> Federal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Outros		Participou do Proformação? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	
Dados Bancários	Banco	Nº da agência	Conta Corrente	
	<input type="checkbox"/> Ordem de pagamento	Observação		
<p>A conta corrente deve ser própria. Não podem ser informadas contas poupança e/ou funcionais. Se não possuir conta corrente, informe no campo Banco: Banco do Brasil, informe no campo Nº da agência: uma agência do Banco do Brasil onde possam ser retirados os recursos destinados ao colaborador e assinale o campo: Ordem de pagamento.</p>				
da Função	Função <input type="checkbox"/> Membro CNP <input type="checkbox"/> Coordenador EEG <input type="checkbox"/> Membro EEG <input type="checkbox"/> ATP <input type="checkbox"/> Membro AGF <input type="checkbox"/> Outra Função			
	* Ao preencher os campos Membro CNP , Membro EEG , Membro AGF e Outra Função , descrever no campo abaixo qual é a função.			
	Função		Participante do Grupo <input type="checkbox"/> Piloto <input type="checkbox"/> Grupo I	
	AGF (se for o caso)		Estado	
	Data início (na função) no Grupo atual / /		Data Fim (na função) no Grupo atual / /	
	Data de início no Grupo atual / /		Data Fim no Grupo atual / /	
	<p>Declaro que são verdadeiras todas as informações acima prestadas</p> <p>_____ Assinatura do Colaborador(a) _____ Assinatura do Responsável</p>			



FICHA DE PROFESSOR FORMADOR

Documentos Pessoais	CPF			
	Identidade	Órgão Emissor	Estado	
	Outro documento	Número		

Dados Pessoais	Nome						
	Grau de Instrução	<input type="checkbox"/> Fundamental	<input type="checkbox"/> Médio	<input type="checkbox"/> Superior	<input type="checkbox"/> Especialização	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Doutorado
	Situação	<input type="checkbox"/> Completo	<input type="checkbox"/> Incompleto	Curso Superior em			
	Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino	Data de Nascimento / /			
	Nome do Pai						
	Nome da Mãe						
	Naturalidade (cidade onde nasceu)		UF	Nacionalidade			
	Endereço						
	Complemento					Número	
	Bairro/Localidade		Município			Estado	
	CEP	Tel. Residencial		Tel. Celular			
	Tel. Comercial		E-mail				

Disponibilidade Pessoal	Disponibilidade	<input type="checkbox"/> Integral	<input type="checkbox"/> Parcial	<input type="checkbox"/> Eventual	Horas semanais disponíveis para o PROINFANTIL
	Se parcial, qual outra atividade				
	Local da outra atividade				
	Vínculo Empregatício	<input type="checkbox"/> Federal	<input type="checkbox"/> Estadual	<input type="checkbox"/> Municipal	<input type="checkbox"/> Outros

Dados Bancários	Banco	Nº da agência	Conta Corrente
	<input type="checkbox"/> Ordem de pagamento	Observação	

A conta corrente deve ser própria. Não podem ser informadas contas poupança e/ou funcionais. Se não possuir conta corrente, informe no campo Banco: Banco do Brasil, informe no campo Nº da agência: uma agência do Banco do Brasil onde possam ser retirados os recursos destinados ao colaborador e assinala o campo: Ordem de pagamento.

Dados da Função	Estado	AGF				
	Área Temática	Data início (na função) no Grupo Atual	Data Fim (na função) no Grupo Atual	Área Temática	Data início (na função) no Grupo Atual	Data Fim (na função) no Grupo Atual
	<input type="checkbox"/> FE	/ /	/ /	<input type="checkbox"/> LE	/ /	/ /
	<input type="checkbox"/> ML	/ /	/ /	<input type="checkbox"/> VN	/ /	/ /
	<input type="checkbox"/> ISC	/ /	/ /	<input type="checkbox"/> LC	/ /	/ /
	<input type="checkbox"/> OTP	/ /	/ /	Participante do Grupo <input type="checkbox"/> Piloto <input type="checkbox"/> Grupo I		
	Data Início (no Grupo Atual) / /			Data Fim (no Grupo Atual) / /		
	Ocorrência					
	<p>Declaro que são verdadeiras todas as informações acima prestadas</p> <p>_____ Professor(a) Formador(a)</p> <p>_____ Coordenador(a) da EEG ou Responsável</p>					

Tutor(a): _____ PF Responsável _____

Mês : _____ Módulo: _____ Grupo: _____ Município: _____

Professor Cursista	Data da Observação	Turno		Nº de crianças matriculadas	Nº de crianças presentes	Instituição de Educação Infantil/ Localidade	Assinatura do PC
		M	T				
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							

Assinatura do Tutor

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE
 PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
 – PROINFANTIL –

TERMO DE COMPROMISSO DE BOLSISTA

De acordo com os termos estabelecidos nas normas do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, eu, _____, *CPF* nº _____, *RG* nº _____ – *GO*, residente na Rua _____, *Cidade- estado*, *CEP* nº _____, *fone:* (62) _____, *e-mail:* _____, comprometo-me a realizar as atividades previstas no curso de formação continuada de professores formadores/tutores/supervisores de curso do PROINFANTIL, bem como acatar as seguintes condições:

dedicar-me integralmente às atividades do projeto/programa;

não acumular mais de uma bolsa de estudo;

estar em efetivo exercício no magistério na rede pública de ensino;

fornecer documentos comprobatórios dos requisitos para inscrição e permanência nos cursos de formação, sempre que solicitado;

informar alterações cadastrais e mudanças nas minhas condições para inscrição e permanência no curso de formação.

Estou ciente de que a bolsa poderá ser, automaticamente, interrompida caso não seja cumprida qualquer das condições estabelecidas neste Termo de Compromisso.

Estou ciente, também, de que a bolsa recebida em desacordo com as condições fixadas, sem justificativas devidamente aceitas pelo FNDE, me obriga a devolver, corrigidos, todos os valores da bolsa a mim creditados, a contar da constatação do descumprimento das condições.

A vigência do presente Termo de Compromisso é limitada à duração do curso ao qual estou vinculado.

Cidade – estado, aos ____ dias do mês de ____ de ____.

Profª/Tutora _____

1ª. via – FNDE

Módulo : II	Grupo:	AGF:
Nome do Tutor:		
Nome do cursista:		

PC.16.2

Área Temática		Linguagens e Códigos								Matemática e Lógica								Identidade Sociedade e Cultura								Fundamentos da Educação								Organização do Trabalho Pedagógico									
Unidades:		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8		
Caderno de Aprendizagem	Nº de Pontos																																										
	Registro Reflexivo																																										
	Recuperação (Nº de Pontos)																																										
	Soma do CA (por unidade)																																										
	Média Final do CA (soma dos 8 CA/8)																																										
Meses		1º Mês								2º Mês								3º Mês								4º Mês								Nota Final do Portfólio (Soma das notas do Portfólio) / 4									
Portfólio	Planejamento Diário																																										
	Memorial																																										
	Registro de Atividades																																										
Portfólio (PD+ME+RA) / 3																																											
Avaliação Bimestral			Linguagens e Códigos								Matemática e Lógica								Identidade Sociedade e Cultura								Fundamentos da Educação								Organização do Trabalho Pedagógico								
			Rec1		Rec2		Rec1		Rec2		Rec1		Rec2		Rec1		Rec2		Rec1		Rec2		Rec1		Rec2		Rec1		Rec2		Rec1		Rec2										
	PB1		AAE	PR1	PB2	AAE	PR2	PB1	AAE	PR1	PB2	AAE	PR2	PB1	AAE	PR1	PB2	AAE	PR2	PB1	AAE	PR1	PB2	AAE	PR2	PB1	AAE	PR1	PB2	AAE	PR2	PB1	AAE	PR1	PB2	AAE	PR2	PB1	AAE	PR1	PB2	AAE	PR2
Média (PB1 em Rec1+PB2 em Rec2)/2																																											
Prova de Dependência (PDP – Módulo I)																																											
PE	Proposta do Projeto				Relatório Parcial										Relatório Final										Média (soma das 3 notas) / 3																		
LE	Língua Estrangeira Módulo II				Língua Estrangeira Módulo III										Média (soma das 2 notas) / 2																												
Frequência		Fase Presencial (76h)	1º F P Intermediária (10h)	2º F P Intermediária (10h)	Soma das Fases Presenciais		% (Soma das FP/96) X 100		Encontros Quinzenais (64h)								Soma dos: EQ		% (Soma dos: EQ/ 64) X 100																								
								1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º																												



**REGISTRO DE OCORRÊNCIAS
COLABORADORES DO PROINFANTIL
AFASTAMENTO DEFINITIVO OU TEMPORÁRIO**

Formulário
TD.04.0

PARTE I
(para ser arquivada)

Nome⁽¹⁾ : _____

UF⁽²⁾: _____ AGF⁽³⁾: _____ Grupo: _____
(somente se o colaborador pertence a uma AGF)

ASSINALE A FUNÇÃO CORRESPONDENTE⁽⁴⁾:

☐ Coord. da AGF ☐ Tutor ☐ ATP ☐ Prof. Cursista ☐ Coord. da EEG ☐ Membro da EEG
☐ Prof. Formador(a) de: _____ ☐ APEI ☐ Outra função: _____ ☐ Membro da CNP
(sigla da área temática) ☐ Membro da AGF

Data do Afastamento⁽⁵⁾: ____/____/____

ASSINALE O MOTIVO DO AFASTAMENTO⁽⁶⁾:

☐ Abandono ☐ Desistência ☐ Irregular no Programa ☐ Aposentadoria
☐ Falecimento ☐ Demissão ☐ Município desistiu do Programa ☐ Evasão Positiva*
(Somente para PC)
☐ Exoneração a pedido do Contratado ☐ Exoneração a pedido do Contratante
☐ Licença->Data Fim : ____/____/____ ☐ Autorização da CNP-> Data Fim: ____/____/____
☐ Afastou-se da função marcada no item (4), mas exerce outra função no Proinfantil.
(neste caso, assinalar apenas esta opção do item (6))

*Evasão positiva = evasão de Cursistas devido a outras oportunidades de estudo fora do Proinfantil

JUSTIFICATIVA⁽⁸⁾:

--

_____, ____/____/____, _____
Município/Estado⁽⁹⁾ Data⁽¹⁰⁾ Assinatura do Colaborador que pediu afastamento⁽¹¹⁾

PARTE II
(para ser entregue ao colaborador)

COMPROVANTE DE PEDIDO DE AFASTAMENTO DO PROINFANTIL⁽¹²⁾

Recebi de _____ pedido
(Nome do Colaborador que pediu afastamento)
de afastamento do Proinfantil.

REPETIR A JUSTIFICATIVA⁽⁸⁾:

--

_____, ____/____/____, _____
Município/Estado Data Assinatura do responsável que recebeu o pedido

[illegible]

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
DIRETORIA DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS E FORMAÇÃO EM EAD



ORGANIZAÇÃO DE DOCUMENTOS

Dossiê da AGF (O Dossiê deve ser arquivado em caixa Box com sub pastas conforme relação abaixo:)

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Relatório técnico da AGF por módulo.		
2 - Agendas das Jornadas Mensais		
3 - Prestação de contas por módulo		
4 - Listas de presença da Fase Presencial		
5 - Listas de presença das Jornadas Mensais		
6 - Listas de presença dos Encontros Quinzenais		
7 - Listas de presença das Fases Presenciais Intermediárias		
8 - Lista de presença do Grupo de Estudo		
9 - Cronograma do Plantão Pedagógico		

Pasta de documentos de cada cursista

Conferir os documentos dos PC (pasta de documentos de cada cursista). Esta pasta deverá conter, obrigatoriamente, os seguintes documentos:

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Ficha de inscrição e colaborador		
2 - Fotocópia RG (Carteira de Identidade)		
3 - Fotocópia CPF		
4 - Fotocópia do comprovante de escolaridade		
5 - Fotocópia certidão de casamento		
6 - FAM		
7 - Desempenho Detalhado do PC		
8 - Atestados médicos (se houver)		
9 - Declaração de vínculo com o município		

Pasta de documentos de cada tutor

Conferir os documentos dos tutores (pasta de documentos de cada tutor). Esta pasta deverá conter, obrigatoriamente, os seguintes documentos:

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Ficha de Colaborador		
2 - Fotocópia RG (Carteira de Identidade)		
3 - Fotocópia CPF		
4 - Fotocópia comprovante de endereço		
5 - Fotocópia comprovante de escolaridade		
6 - Fotocópia certidão de casamento		
7 - Currículo		
8 - Planejamentos (Observação da Prática Pedagógica, Encontro Quinzenal e outros)		
9 - Relatórios técnicos do TR		
10 - Declaração de vínculo com o município		

Pasta de documentos do Coordenador, APE I e Professor Formador

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Ficha de colaborador		
2 - Fotocópia RG (Carteira de Identidade)		
3 - Fotocópia CPF		
4 - Fotocópia comprovante de escolaridade		
5 - Fotocópia comprovante de endereço		
6 - Comprovante de vínculo (termo de posse e/ou contrato)		
7 - Planejamentos dos PF (Fase Intermediária e Fase Presencial)		

Pasta de documentos do bolsista

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - Resolução CD/FNDE Nº 5 de 31 de janeiro de 2008;		
2 - Declaração de requisitos		
3 - Ficha de colaborador		
4 - Termo de compromisso		
5 - Avaliação semestral de coordenador, APEI e professores formadores e tutores		
6 - Cópia de validação do bolsista - SGB		
7 - Ofícios enviados referentes a bolsas		

Prestação de contas da AGF

Verificar se a AGF fez a prestação de contas corretamente, se a mesma foi enviada para os municípios e se a conta corrente foi encerrada (deverá ser encerrada após 30 dias do término do Programa).

Itens a serem observados	Verificação	Providências
1 - A Prestação de Contas da AGF foi feita?		
2 - A Prestação de Contas da AGF foi enviada aos municípios?		
3 - A conta corrente foi encerrada?		

PROJETO DE ESTUDO

O projeto deverá ser arquivado na pasta do cursista contendo as três etapas:

Itens a serem arquivados	Verificação	Providências
1 - A Proposta do Projeto de Estudo		
2 - O Relatório Parcial		
3 - O Relatório Final		

Observação: Todas as solicitações de informação no SIP são de preenchimentos obrigatórios, para que seja autorizada a formatura e a expedição dos certificados de conclusão de curso.

Em de de 20...

Assinatura Coordenador EEG

Assinatura Coordenador AGF

Assinatura ATP