

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**O ENGAJAMENTO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: REDES
UNESCO DE POLÍTICAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

THAIS MARCELINO CUNHA

Florianópolis
Agosto de 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**O ENGAJAMENTO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: REDES
UNESCO DE POLÍTICAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

THAIS MARCELINO CUNHA

Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Eneida Oto Shiroma

Florianópolis
Agosto de 2016

THAIS MARCELINO CUNHA

**O ENGAJAMENTO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: REDES
UNESCO DE POLÍTICAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado a Universidade Federal
de Santa Catarina como parte das
exigências para a obtenção do título
de graduação em Pedagogia.
Florianópolis, 08 de agosto de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Eneida Oto Shiroma (CED/UFSC-Orientadora)

Prof^ª. Dra. Astrid Baecker Avila (CED/UFSC-Examinadora)

Prof^ª. Me. Thaisa Neiverth (NDI/UFSC-Examinadora)

Prof^º. Me. Allan Kenji Seki (CED/UFSC-Suplente)

Dedico este trabalho ao meu leal
companheiro Antonio, ao
movimento estudantil combativo de
esquerda, ao feminismo e as minhas
companheiras de luta e de vida:
Hellen, Ana Clara e Laís.

La primera condición para cambiar la realidad consiste en conocerla
(GALEANO, 2006, p.15)

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento, vai para meus pais (Teresinha e Luiz) por todo amor, companheirismo, parceria e ternura. Por acreditaram e confiarem em todas as minhas decisões e projetos de vida e principalmente entenderem minha ausência em nossas atividades em trio.

Em seguida, agradeço ao meu companheiro Antonio, por todo apoio, que sempre esteve comigo, acreditando em meu potencial. Ele me mantém centrada e focada em todas as coisas da vida que realmente são importantes.

Aos meus irmãos, que participaram de minha infância e que dividiram a responsabilidade de amadurecer.

As minhas amigas de vida Hellen, Ana Clara, Laís e Camila Vigganigo pelas lutas contra o patriarcado, pelas risadas e debates. Por me ensinarem que concretizar amizades vai muito além do convívio e gostos semelhantes. Sem vocês, hoje, eu não seria nem metade do que sou. Meu muito obrigado, eu as admiro muito.

A minha orientadora Eneida, por ter aceitado meu convite tanto na orientação deste trabalho, quanto na iniciação científica. Obrigado pelos ensinamentos, conversas e conselhos que, com certeza, levarei por toda minha vida.

Ao Centro Acadêmico Livre de Pedagogia (CALPe) pelo aprendizado, pelos momentos marcantes de reuniões, greves, atos, organização de evento e principalmente por me ensinar a lutar conta toda e qualquer tipo de opressão.

Aos primos e primas que mesmo de longe sempre me apoiaram.

Aos amigos, amigas e professores que mesmo sem nomeá-los sabem que me ajudaram a resistir contra os ataques à educação pública.

RESUMO

Este estudo discute o engajamento do setor privado na educação pública, investigando a atuação de redes promovidas pela Unesco tendo em vista compreender como influenciam a formação de docentes da Educação Infantil no Brasil. Adotando o materialismo histórico como referencial teórico, utilizou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a análise de documentos, em especial os cadernos do programa Mesa Educadora para a Primeira Infância realizado em parceria da Unesco com a empresa Gerdau e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. Essa iniciativa não é isolada. A Unesco financia o *Proyecto Estratégico sobre Docentes en América Latina y el Caribe* (PERDALC) que, em sua terceira etapa, dedica-se à elaboração de políticas para docentes da Educação Infantil. Pesquisou-se as recomendações do Perdalc priorizando as propostas para os docentes da Educação Infantil. Os experts que participam do projeto alegam que os professores precisam de uma formação “relevante” para assegurar que as crianças adquiram as habilidades “corretas” esperadas pelo mercado de trabalho. Recomendam que estes profissionais forneçam aos estudantes habilidades e competências – técnicas, atitudinais e sócio emocionais – necessárias ao bom desempenho no trabalho e na sociedade. Para analisar as estratégias da Unesco para implantação dessas políticas no Brasil, pesquisamos o website da Unesco-Brasil procurando identificar os programas e ações sobre Educação Infantil desenvolvidos no país. Evidenciamos que, em sintonia com as propostas do Perdalc para a região, os programas nacionais Mesa Educadora e Fundo do Milênio desenvolvem uma formação de professores “competentes”, que seja “eficaz”, fortaleça as competências “racionais” e técnicas, defendem uma base de conhecimentos comuns orientada por um quadro teórico que eles consideram relevante e propõem uma carreira docente orientada pelo desempenho individual. Concluímos que a Unesco influencia a formação de docentes da Educação Infantil no Brasil de vários modos: financiando redes, contratando experts que fazem pesquisa, organizam seminários, produzem documentos, conectam-se com outras redes nacionais de pesquisa, de empresários, disseminam as orientações da Unesco em eventos, redigem publicações científicas e manuais para a formação de professores no Brasil, visando reorientar suas condutas e práticas pedagógicas.

Palavras chaves: Política educacional; Parceria público-privada; Formação de professores; Educação Infantil; Organismos multilaterais; Unesco.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 –	Rede de experts da primeira etapa do Perdalc	53
Figura 2 –	Ligações do Perdalc com redes nacionais	55
Figura 3 –	Maria Clara, a profissional modelo	59
Figura 4 –	Modelo de certificado sugerido à Secretaria de Educação	67
Figura 5 –	Infantilização dos professores da Educação Infantil	68
Figura 6 –	Infantilização dos professores da Educação Infantil	68
Quadro 1 –	Vínculos institucionais dos colaboradores da 3ª etapa do Perdalc	30
Quadro 2 –	Instâncias metodológicas do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância	43
Quadro 3 –	Apresentação dos resultados do Programa Fundo do Milênio para a Primeira Infância	51
Quadro 4 –	Recomendações dos cadernos da Mesa Educadora para a Primeira Infância	63

LISTA DE SIGLAS

ADRGs	Associação de Dislexia do Rio Grande do Sul
AEPI	Atenção e Educação da Primeira Infância
AGCO	Agriculture Company
ANPED	Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAF	Banco de Desenvolvimento da América Latina
CAPES	Coordenação de Apoio e Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CED	Centro de Ciências da Educação
CEEE	Companhia Estadual de Energia Elétrica
CEMJ	Centro Educacional Menino Jesus
CENDES	Centro de Estudos do Desenvolvimento
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPPE	Centro de Estudos e Práticas em Educação
CIAE	Centro de Estudos Avançados em Educação
CICA	Centro Integração da Criança e do Adolescente
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONICTY	Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários da Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRPE	Centro de Referência dos Profissionais da Educação
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
CVSP	Centro de Voluntariado de São Paulo
DAMC	Divisão de Acordos e Assuntos Multilaterais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECCE	Early Childhood Care and Education
EDIPE	Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino
EFA	Education For All
EPT	Educação Para Todos
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIEP	Federação das Indústrias do Estado do Paraná
FINEP	Empresa pública brasileira de fomento à ciência, tecnologia e inovação
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FMU	Faculdades Metropolitanas Unidas
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FVC	Fundação Victor Civita
GEPETO	Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho
GMR	Relatório de Monitoramento Global
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEI	Instituições de Educação Infantil
IEP	Instituto de Estudos Peruanos
ISPED	Instituto Sul-Americano de Pesquisa e Desenvolvimento
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil

NAFEC	Association for Early Childhood Education
NCECE	National Centre Of Early Childhood Education
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Iberoamericanos
OI	Organismos Internacionais
OM	Organismos Multilaterais
OMEP	Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
PADCT	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PERDALC	Proyecto Estrategico Regional Sobre Docentes en América Latina y el Caribe
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Pesquisa Científica
PIIE	Programa Interdisciplinar de Investigação em Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe
PUC- Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC- SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBS/TV	Rede Brasil Sul
RBV	Rede Brasil Voluntário
REICE	Revista Eletrônica Iberoamericana Calidad, Eficacia y cambio en Educación
SABER	Systems Approach for Better Education Results
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEESP	Sindicato dos Engenheiros no Estado de São Paulo
SESC	Serviço Social do Comércio
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIC	Seminário de Iniciação Científica
SIEP	Sociedade de Investigação Educativa Peruana
SC	Santa Catarina
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TpE	Todos Pela Educação
UC	Universidade do Chile
UCES	Universidade de Ciências Empresariais e Sociais
UDESA	Universidad de San Andrés
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNCT	United Contry Team
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Origem do Tema	12
1.2 Objetivos	15
1.3 Fundamentação teórico metodológica	15
1.4 Parcerias público-privadas na Educação Infantil	17
1.5 Estrutura do texto	18
2. PROPOSTAS DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DO PERDALC, FUNDO DO MILÊNIO E MESA EDUCADORA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA	20
2.1 Rede de experts do <i>Proyecto Regional Estrategico sobre Docentes en América Latina y el Caribe</i>	22
2.2 Rede PerdalC e a institucionalização de políticas de docentes via parcerias público-privadas	32
2.3 Estratégias da Unesco no Brasil	35
2.4 Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância	42
2.5 Fundo do Milênio para a Primeira Infância	47
3. IMPLANTAÇÃO DAS PROPOSTAS DA UNESCO NO BRASIL	52
3.1 Análise dos cadernos do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância	58
3.2 Conectividade das redes que direcionam formação continuada aos docentes da Educação Infantil	71
4. CONCLUSÕES	75
5. REFERÊNCIAS	78

INTRODUÇÃO

“Descobri que, sem uma reforma total da ordem social de nosso tempo, todas as tentativas de mudança seriam inúteis” (MARX, 2006, p.28).

1.1 Origem do tema

Por aproximadamente dois anos, de 2012 a 2014, trabalhei como professora auxiliar em uma escola de Educação Infantil no município de Florianópolis (SC). Nesta experiência tive a oportunidade de acompanhar como ocorre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças por meio da ampliação das possibilidades de vivências da infância. A partir dos referências teóricos discutidos no curso de pedagogia, pude compreender a criança como um sujeito histórico de direitos, tais como: a participação das decisões que lhe dizem respeito, a provisão, ou seja, ter supridas suas necessidades básicas de sobrevivência, como também o direito a proteção de quaisquer tipos de violência.

Como classe trabalhadora, pude me deparar com várias barreiras impostas pelo sistema capitalista na execução destes direitos às crianças. Minha trajetória no curso de pedagogia, bem como no trabalho na Educação Infantil despertaram interesse por compreender as articulações das mudanças que atingem o trabalho docente na Educação Infantil com as prioridades das agendas internacionais para a educação. Como explicar a falta de tempo para realizar as atividades planejadas e para organizar o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil? Sabemos que a apropriação do conhecimento acontece em ritmos distintos por cada criança nas mais diversificadas relações sociais.

A relação temporal que caracteriza a vida contemporânea com a tríade produção-acumulação-consumo atropela e desapropria o tempo da vida. Para dar conta dessa regulação são construídos nas escolas artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizar o coletivo mais o controlam (BARBOSA, 2013, p. 216).

Essas questões que emergiram da minha prática se aprofundaram com os estudos das estratégias propostas pelos Organismos Multilaterais (OM), em especial, o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e a

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE). Suas recomendações para que as crianças ingressem cada vez mais cedo na Educação Infantil visam antecipar sua escolarização. Os argumentos apresentados em seus documentos resgatam as ideias de prontidão, preparação desde cedo da criança promovendo as habilidades e competências que serão necessárias para ingressar no mercado de trabalho; trata-se, então, de uma educação que, embora seja apresentada como um direito da criança, está organizada para atender aos interesses do capital.

Essas preocupações foram acolhidas por pesquisadores do Gepeto (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho) e do projeto de pesquisa, realizado entre 2013 à 2016 da qual participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Pesquisa Científica (PIBIC) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) denominado de “Redes de políticas públicas e governança da educação: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década” sob a orientação da professora Eneida Oto Shiroma.

Ingressei neste projeto de pesquisa em andamento, mais precisamente, em novembro de 2014. Nesta experiência constatamos a importância de pesquisar os interesses do capital sobre a educação, em especial, dos projetos que abordam políticas para professores apresentados por Organismos Multilaterais e instituições de caráter governamental e não governamental, fundações, institutos assim como os processos utilizados para a disseminação dessas políticas nos países da América Latina e Caribe. Nesta pesquisa estudamos a influência das redes de políticas públicas na formação e carreira dos docentes da Educação Básica no Brasil, desta maneira, pesquisando a forma de atuação das redes de políticas públicas na região referida e buscando compreender como induzem a formação de agendas nacionais para a educação, analisando suas incursões e ações para intervir na governança da educação no Brasil. Durante as investigações da primeira etapa¹ do projeto “Redes de Políticas Públicas” (SHIROMA, 2016), identificamos as prioridades das agendas dos Organismos Multilaterais (OM) para a educação comparando com as da agenda brasileira e estudamos a rede da Oficina

1 Na condição de bolsista do PIBIC escrevi relatórios parciais (quando há renovação de bolsas) e finais (anualmente) avaliados pelo CNPq, nos quais, o bolsista precisa descrever atividades que lhe são propostas detalhando todos os “achados” da pesquisa. Redigi dois relatórios parciais e dois finais. Durante 2014/2015 participei da elaboração e redação do relatório final da primeira parte dessa pesquisa, bem como da apresentação de pôster no Seminário de Iniciação Científica (SIC) com o título “Políticas docentes nas agendas para educação”, no qual, abordei as análises e discussões dos resultados obtidos neste projeto. Escrevemos o texto “Os professores na agenda do Banco Mundial para a próxima década” para o Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE) em Goiânia, na mesa redonda “O Banco Mundial e a configuração da identidade de professores e professoras: repercussões no processo ensino aprendizagem”, apresentado pela Prof^a Eneida Oto Shiroma que será posteriormente publicado em formato de capítulo de livro.

Regional de Educação da Unesco para América Latina e o Caribe (OREALC) que elaborou o Perdalc. Os resultados dessa etapa nos possibilitaram tecer algumas considerações acerca das articulações/relações existentes entre as recomendações contidas nas agendas dos OM em nível global, nas quais, difundem-se por meio de seus consultores que:

realizam pesquisas e diagnósticos no país sob o rótulo de “cooperação técnica”, reuniões dos experts com ministros e chefes de Estado, eventos patrocinados por fundações empresariais, publicações de centros de pesquisa, divulgação de experiências exitosas, seminários regionais com acadêmicos, gestores e representantes sindicais. Congregando estes atores em nível local, as metas e propostas internacionais para a educação (CUNHA, 2015, p.81).

Os experts que participam do Perdalc são pesquisadores com muita experiência de assessoria a OM, relações com os governos e tem grande influência para disseminar ideias e propostas a universidades, instituições, centros de pesquisa por meio de workshops, palestras, mesas, debates. A rede Perdalc tem a missão de “promover estratégias sobre políticas de professores para a América Latina e Caribe” (CUNHA, 2015, p.74), basicamente nas áreas da formação inicial, formação continuada, carreira docente e construção de políticas docentes, utilizando-se de três etapas. Durante 2014/2015 analisamos a primeira e a segunda etapa do Perdalc conhecendo as relações pessoais, profissionais e institucionais dos experts com OM, universidades, fundações, centros de pesquisa, empresas, editorial de revistas. Tanto na primeira quanto na segunda etapa a rede Perdalc focou na produção de documentos norteadores, chamados de “estado da arte” colocando em questão pontos críticos sobre a formação de políticas para docentes na região.

Durante as pesquisas sistemáticas no website do *Proyecto* descobrimos que criaram uma terceira etapa direcionada à elaboração de políticas públicas para docentes da Educação Infantil. Pareceu-nos relevante, então, analisar a nova composição da rede, os novos experts inseridos no Perdalc, quais seus vínculos com a área da Educação Infantil, o conteúdo das propostas contidas nos documentos e estratégias de sua atuação para transformá-las em políticas no Brasil. Fazendo-nos emergir novas questões de pesquisa, como por exemplo: porque, agora, estão enfatizando a Educação Infantil em um projeto de políticas docentes? Como essas medidas se articulam aos projetos da Unesco e às agendas dos OM? Quais são os “verdadeiros” interesses? Por isso, pontuamos como foco pesquisar o engajamento do setor privado na educação pública, investigando a atuação das redes formadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura (UNESCO) no Brasil tendo em vista compreender como influenciam a formação de docentes da Educação Infantil.

A Unesco promove a construção de redes para influenciar políticas docentes por meio de objetivos que “pregam” a coesão social, a redução da pobreza, educação de qualidade para todos, por esta razão, justificam que para alcançar esses objetivos será necessário realizar parcerias entre o Estado e o setor privado sob o rótulo de responsabilidade social, onde todos os “atores” (governo, empresas, organizações da sociedade civil, setor privado, comunidades e famílias) da sociedade podem geri-la.

Neste estudo, trabalhamos com a hipótese de que as redes, principalmente as da Unesco, viabilizam uma nova maneira de se propor e fazer políticas docentes direcionadas aos professores da Educação Infantil. Pesquisamos ainda, o modo como se constituem e como operam essas redes e a sua relevância para influenciar nos sistemas de educação dos municípios brasileiros analisando as redes da Unesco para a Educação Infantil.

1.2 Objetivos

O objetivo geral do presente trabalho foi pesquisar o engajamento do setor privado na educação pública, investigando a atuação das redes formadas pela Unesco tendo em vista compreender como influenciam a formação de docentes da Educação Infantil no Brasil.

Para tanto trabalhamos com os seguintes objetivos específicos:

1. Pesquisar as recomendações do *Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* para a institucionalização de políticas para os professores da Educação Infantil;
2. Analisar as estratégias da Unesco para implantação dessas políticas no Brasil;
3. Discutir as iniciativas de Organizações Multilaterais para promover o engajamento do setor privado na formulação e implantação de políticas para educação;
4. Pesquisar as repercussões de parcerias público-privadas na formação de docentes para Educação Infantil.

1.3 Fundamentação teórico metodológica

Para compreender a essência das políticas docentes destinadas aos professores da Educação Infantil utilizamos como referencial teórico metodológico o materialismo histórico,

elaborado por Karl Marx (1988). Buscamos neste referencial teórico e metodológico suporte para compreender os interesses do capital na educação de crianças pequenas. Em resumo, analisamos os documentos dos OM para a educação com um olhar investigativo, interpretando além do aparente, tentando “captar o que não dizem” (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 439). Neste estudo, tentamos desvelar o discurso oculto, ou seja, lendo pelo avesso o que os documentos estão realmente propondo de modo a compreender quais são seus interesses em elaborar orientações a fim de “moldar” um novo perfil aos docentes da Educação Infantil.

Esta pesquisa busca investigar, o desenho político dos programas da Unesco, de maneira a compreender como se dá o engajamento do setor privado na educação pública, discutindo as recomendações dos OM para a educação, pesquisando quais são as repercussões das parcerias público-privadas na formação de políticas para os docentes que atuam na Educação Infantil. Estudamos os documentos dos OM, especialmente os produzidos pela Unesco, a fim de investigar as orientações colocadas aos docentes da Educação Infantil. Nosso foco foi pesquisar o engajamento do setor privado na educação pública e para tanto, nos debruçamos nos documentos publicados pela rede de experts Perdalç da Orealc/Unesco e dos programas *Fundo do Milênio* (2005) e *Mesa Educadora para a Primeira Infância* (2011), esses dois últimos cuja iniciativa partiu do Banco Mundial, junto a empresa de Aços Gerdau e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.

Utilizamos a pesquisa documental para investigar as políticas destinadas aos docentes da Educação Infantil, que encontram-se “ocultas” em torno da arquitetura de documentos com escrita romântica, que pregam a união de todos em prol da melhoria da educação ou sua reforma, ou seja, identificamos nos documentos da Unesco as recomendações para organizações de redes e parcerias entre Estado, organizações privadas sem fins lucrativos e municípios brasileiros. Conforme menciona Peroni (2013, p.38) esses documentos propõem “receitas mágicas, soluções genéricas e escaláveis” que se intitulam como mais eficazes que o próprio Estado. Investigamos os mecanismos utilizados pelos OM para conseguir induzir reformas educacionais locais; visando a formação de redes no Brasil e identificando a participação do setor privado para compreender como interferem na definição de políticas nacionais em parceria com o Estado e com Organizações Multilaterais.

1.4 Parcerias público-privadas na Educação Infantil

Na década de 1990 ocorre em Jontiem, Tailândia, a Confederação Mundial do *Education for all* (EFA). Nesta conferência, a Unesco, ficou responsável pela implementação do Plano de Ação e incentivo ao fornecimento da cooperação e coordenação internacionais. E foi neste contexto, que os OM:

“Passaram a imprimir de forma mais incisiva suas concepções sobre educação, especialmente à Educação Infantil no país. A reforma, acompanhada de redefinição do papel do Estado fez crescer no país a participação na educação de entidades do terceiro setor e organizações internacionais e instituições do setor privado, no empenho de atividades antes específicas do Estado” (OLIVEIRA, 2011, p. 129).

Notadamente, as agências multilaterais influenciam a educação no Brasil, atuando através de projetos de financiamento e cooperação técnica, a fim de consolidar a Educação Infantil como “meio de promover melhor escolaridade e conseqüentemente melhor contribuição do indivíduo na economia levou-a, inevitavelmente a ser concebida como etapa preparatória ao Ensino Fundamental” (OLIVEIRA; MORGADO, 2011). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n ° 9.394/96 estabeleceu que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, contudo a exigência de escolaridade obrigatória, na versão original da Lei restringia-se ao Ensino Fundamental. Assim, a não-obrigatoriedade da Educação Infantil pelas instituições formais públicas foi utilizada como justificativa para a criação de parcerias público-privadas para oferecer programas que atendessem as crianças que não conseguiram vagas nas escolas.

A literatura sobre as parcerias público-privadas na Educação Infantil no Brasil destaca seu entendimento como uma relação entre “as esferas públicas: Estado Nacional, estados e municípios e a colaboração entre setor privado, organizações financeiras e sociedade civil” (MORGADO, 2011, p.119). Segundo Morgado e Oliveira (2011), foi a partir da Constituição Federal de 1988 que se abre precedente para que existisse oferta privada de educação, em que instituições privadas também poderiam ofertar educação, se seguissem determinações de políticas e que permitisse que a avaliação de qualidade fosse pelo poder público, fato que facilitou a retirada de responsabilidades que antes eram exclusivas do Estado.

De acordo com Peroni (2013), a década de 1990 foi marcada por um importante momento político-econômico decorrente da crise do capital, e no Brasil teve início uma reforma do Estado. Naquela época iniciou-se a implementação de práticas neoliberais que promoveram o engajamento do setor privado na educação pública, “amparada em argumentos

acerca da necessidade de priorização dos recursos financeiros para a alavancagem da economia e de um prometido desenvolvimento do país” (PERONI, 2013, p.222). Por consequência reduz-se os recursos para as áreas sociais, dentre elas, a educação. Tais políticas recomendadas pelos OM afetaram as políticas educacionais, reproduzindo a lógica do capital.

Nesse contexto o Estado priorizou o atendimento ao Ensino Fundamental deixando aberto um campo para o setor privado participar da oferta de Educação Infantil por meio dos convênios entre instituições da sociedade civil e Estado (NEIVERTH, 2009).

1.5 Estrutura do Texto

Este trabalho está estruturado em três capítulos, além deste primeiro introdutório. O capítulo *Propostas da Unesco para Educação Infantil: análise do Perdalc, Fundo do Milênio e Mesa Educadora para a Primeira Infância* discute a atuação da rede desta agência da ONU que elaborou políticas de docentes, o *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes en América Latina y el Caribe* (PERDALC). Este projeto criado em 2011 foi desenvolvido em três etapas, sendo a terceira dedicada à Educação Infantil na América Latina e Caribe. Procuramos evidenciar as articulações entre essa rede regional e a formulação de políticas nacionais. Priorizamos a análise da composição e funcionamento da rede Perdalc, e os dos programas nacionais *Fundo do Milênio* e *Mesa Educadora para a Primeira Infância*.

O Perdalc realiza reuniões com chefes de Estado, divulga seminários de experiências exitosas, desta forma dissemina políticas, cujo propósito é promover reformas educacionais, em especial, formação e avaliação de docentes pautadas no mérito, desempenho e *estândares*. Para realizar suas atividades o Perdalc contrata experts, denominados colaboradores para realizar pesquisas e diagnósticos em seus países. Para construir e analisar as redes, utilizamos a metodologia da etnografia de redes².

No capítulo três *Implantação das propostas da Unesco no Brasil* apresentamos os achados desta pesquisa obtidos através de pesquisas sistemáticas nos websites das redes e organizações pesquisadas, análise de documentos internacionais e nacionais, em especial os

² Utilizamos como metodologia a etnografia de redes que nos auxiliou a descrever como se formam os processos de formulação de políticas públicas, ou seja, a etnografia de redes basicamente significa proceder a um mapeamento da forma e do conteúdo das políticas públicas. Realizamos buscas sistemáticas nos websites das organizações pesquisadas neste estudo, analisando a contratação de experts, elaboração de documentos, conteúdo das políticas docentes. A etnografia de redes nos permitiu mapear e analisar a composição das redes que articulam políticas globais, nacionais e locais, em especial da rede regional Perdalc.

cadernos do programa Mesa Educadora para a Primeira Infância. Contribuíram para as análises as discussões ocorridas nas orientações e discussões do GEPETO³. Por fim, no capítulo quatro apresentamos as conclusões desta pesquisa.

3 As discussões acerca de nosso projeto de pesquisa eram contempladas nas reuniões do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC), no qual, participamos juntamente com a presença de pesquisadores de outras instituições educativas, da mesma maneira que também nos envolvíamos nas discussões dos projetos de pesquisa dos doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC).

2. PROPOSTAS DA UNESCO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DO PERDALC, FUNDO DO MILÊNIO E MESA EDUCADORA PARA PRIMEIRA INFÂNCIA.

A Unesco foi a agência da Organização das Nações Unidas (ONU) encarregada de liderar a execução das metas do Efa. Ela exerce a função de “incentivar” a formação de parceiras público-privadas nos vários países que se propõem a atingir as metas do programa. Dentre as estratégias do Efa destaca-se a construção de políticas para a educação pensadas nos níveis: global, regional, nacional e local. Estas relações se dão de forma articulada por meio de redes de políticas públicas, que envolvem instituições públicas e organizações privadas, que tem como propósito influenciar os rumos das políticas. Para tanto, essa agência especializada da ONU tem fomentado a criação de redes em âmbito internacional, regional e nacional para agregar parceiros que também busquem a efetivação das metas da Efa.

Sob a ótica de cooperação técnica⁴ a Unesco desenvolve parceria com governos, na qual, se coloca como “instrumento” para formular propostas curriculares, programas de “valorização” docente, políticas e programas para a educação em geral. A cooperação técnica oferecida pela Unesco abrange a elaboração de diretrizes, documentos norteadores, agendas para implementação de metas, elaboração de planos estratégicos e também de “diagnósticos” da educação dos municípios. Dentre as redes atuantes da Unesco, pesquisamos neste estudo as direcionadas aos professores da Educação Infantil, que estão priorizando o engajamento do setor privado na educação pública, como por exemplo: a rede regional PerdalC. Trabalhamos com a hipótese de que esta rede regional exerce uma função estratégica na difusão das recomendações internacionais, o que será discutido no tópico 2.1 e nos programas nacionais *Mesa Educadora* (tópico 2.4) e *Fundo do Milênio para a Primeira Infância* (tópico 2.5). A partir de mediadas para alcançar o terceiro objetivo do milênio⁵ “Educação Básica de

4 Segundo Shiroma (2016) as razões para que se estabeleçam acordos de cooperação variam, mas, normalmente, refletem alguns resultados do intercambio propiciado pelo trabalho em rede, dentre eles maior visibilidade e maior legitimidade social.

5 Os objetivos do milênio são metas instituídas pela Organização das Nações Unidas, que devem ser atingidas até o final de 2015, chamados de os 8 jeitos de mudar o mundo. A primeira meta a ser atingida é a erradicação da fome, cujo objetivo é a diminuição da proporção da população com renda ínfima a um dólar por dia. A segunda meta é referida pela garantia de educação de qualidade para todos, crianças, homens e mulheres sem distinção e com ensino médio concluído. A terceira meta é eliminação da disparidade entre sexos em todos os níveis de ensino, buscando primeiramente a valorização da mulher. A quarta, quinta e sexta metas buscam melhorar a saúde do país, reduzindo a mortalidade infantil, melhorar a saúde de gestante, buscando reduzir a taxa da mortalidade materna, o câncer de mama e de colo do útero, como também o combate a transmissão do vírus da AIDS, malária, assim como outras doenças. A sétima e a oitava metas buscam a promoção da qualidade de vida, respeito ao meio ambiente, favorecendo um ambiente agradável com vistas a integração social para o

qualidade para todos”, a Unesco desenvolveu um conjunto de ações na Educação Infantil atuando com Secretarias e com o Ministério da Educação (MEC). Nesse sentido a Unesco se propôs a disseminar os instrumentos de gestão da educação. Para tanto, projeta a implementação de currículos, diretrizes e instrumentos para a Política de Educação Infantil nas redes de ensino.

No ano de 2006, o MEC publicou o documento “Política de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”⁶ com parceria das instituições/organizações a saber: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); Federação das Indústrias do Estado do Paraná (FIEP); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP); Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB); Secretaria de Atenção à Saúde; Secretaria de Políticas de Assistência Social; União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME); Secretaria de Educação Superior (SESU); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); Sindicato dos Engenheiros no Estado de São Paulo (SEESP) e a Secretaria de Educação à Distância (SEED).

Este documento produzido pelo MEC compõe um plano que contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para área da Educação Infantil. São propostas articulações com a sociedade civil cuja justificativa se dá pelo fortalecimento e legitimidade que “asseguram nas instituições competentes, o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físicos, afetivos, cognitivos/linguístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdicas, artísticas e imaginárias” (BRASIL, 2006, p. 20). Tais justificativas são usadas para legitimar as parcerias com as organizações da sociedade civil, muitas delas com o interesse da produtividade, competitividade, antecipação do ingresso das crianças na escolarização com vistas a atender as demandas capitalistas para preparar a futura força de trabalho ou, nas palavras da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, “habilitá-los a operar

desenvolvimento do país. Possui três colaboradores, sendo a Rede Brasil Voluntário (RBV), cujo objetivo é o de contribuir para a articulação da oferta e fortalecimento do voluntariado efetivo dos Estados Brasileiros; o Centro de voluntariado de São Paulo (CVSP), na qual, sua missão e objetivo é a de incentivar e consolidar a cultura e o trabalho voluntário na cidade de São Paulo; e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), na qual, é uma rede de desenvolvimento global que promove parcerias com várias instâncias da sociedade para ajudar na construção de Nações que permitam conduzir o crescimento e melhoria de vida “para todos”.

6 Disponível no link: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acessado em: 13 de junho de 2016

com a economia moderna’’(CASTRO, 2006, p 96). Dentre outras metas, são apresentadas políticas de avaliação e controle para os profissionais que atuam com a Educação Infantil a fim de comprovar se são qualificados o suficiente para desempenhar suas funções com eficácia e eficiência. Fator que nos dá subsídios para analisar e estudar os materiais produzidos e disseminados pela Unesco junto a parcerias/articulações com o setor privado, que preconizam a formação de políticas públicas direcionadas aos professores da Educação Infantil.

De modo a contemplar aos objetivos específicos deste trabalho nos propomos pesquisar as prioridades da agência para a educação para a próxima década; identificando as recomendações de políticas educacionais nos materiais produzidos pela Unesco em parceria com empresas privadas, dando visibilidade à articulação dos principais atores das redes formadas em parceria com a Unesco que interferem na agenda para a educação pública e realizar um estudo aprofundado sobre as estratégias da Unesco para influenciar nas políticas e sistemas educacionais dos municípios brasileiros por meio da análise dos documentos da série *Mesa Educadora para a Primeira Infância* (2011). A partir das análises dos cadernos do programa *Mesa Educadora para a Primeira Infância* (2011) descobrimos que existiu um programa que o antecede, denominado de *Fundo do Milênio para a Primeira Infância* (2003) organizado com a iniciativa do Banco Mundial, Fundação Sirotsky Sobrinho e a Unesco, que será discutido no tópico 2.5 deste trabalho.

2.1 Rede de experts do *Proyecto Regional Estrategico sobre Docentes em América Latina y el Caribe*

O *Proyecto Estrategico Regional sobre Docentes en América Latina y el Caribe* (PERDALC) compõe o Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação (CEPPE) da Universidade do Chile (UC), cuja prioridade gira em torno de realizar pesquisas e práticas em educação, visando contribuir para o desenvolvimento do sistema educacional da região. Sua metodologia abrange a execução de projetos de assistência técnica, pensada para desenvolver sistemas de educação, realização de atividades de extensão e elaboração de agendas de políticas públicas.

Para tanto, o Ceppe é financiado pela Unesco e conta com o apoio institucional da *Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica* (CONICYT). Trabalha conjuntamente com a Fundação Chile, *Universidad Alberto Hurtado e Universidad de la*

Frontera, além de contar com parcerias de organizações públicas e privadas que impulsionam questões de caráter educacional, nacional e internacional no campo da pesquisa, extensão e difusão de políticas públicas.

No ano de 2011, a Unesco por meio de sua *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, solicita ao Ceppe a criação de uma Secretaria Técnica de Estratégias Regionais sobre Políticas Docentes com o intuito de traçar metas para agendas de políticas públicas nas áreas de: formação inicial, formação continuada, desenvolvimento profissional, carreira docente e por fim, construção de políticas docentes.

O *Proyecto* funciona com uma rede de experts internacionais que desempenham uma extensa gama de atividades como produção de relatórios, informes regionais referentes a “progressos” no campo educacional, articulação de parcerias com centros de estudos e pesquisas, tanto internacionais como nacionais, identificação e disseminação de “boas práticas” que são difundidas como forma de dar eficácia dos sistemas educacionais nos países da América Latina. Por suas vastas experiências a consultoria de Organismos Multilaterais (OM), estes experts amplificam suas funções no sentido de realizar pesquisas e documentos norteadores, desenvolvem parcerias com donos de empresas, cujo foco é a “reformulação” dos projetos educacionais e políticas direcionadas aos docentes, envolvem nessas parcerias a sociedade civil, realizam conferências e seminários incentivando liderança e propagam através de estratégias discursivas o conteúdo de propostas formuladas às políticas educacionais justificadas em prol dos “interesses” dos educadores e da sociedade.

O projeto utiliza-se de três etapas. A primeira etapa tinha como foco desenvolver um “estado da arte” sobre políticas docentes na América Latina, e o estabelecimento de uma rede regional de oito países para que possam discutir as versões do documento citado, como resultado final foi construído um documento final intitulado de “*Antecedentes y Criterios para La Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*”(2013). A segunda etapa foi pensada para aprofundar as discussões iniciadas pela primeira, tinha como foco elaborar 6 (seis) documentos de trabalho sobre temáticas ditas “relevantes” para o fortalecimento docente da região, formação de uma equipe técnica que produziu vídeos conferências das reuniões do projeto, este como elemento de disseminação das políticas e como produto final, foi produzido um documento intitulado de Cadastro de Experiências Relevantes de Políticas Docentes na América Latina, nesta segunda etapa, a ênfase do projeto era o de “gerar” conhecimentos, critérios, como também a capacidade de contribuir para o fortalecimento do processo de decisão sobre os professores para uma educação dita de qualidade (CUNHA, 2015, p. 75).

Consultando sistematicamente no website do *Proyecto* descobrimos que estava sendo criada uma terceira etapa, lançada para a elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil. De antemão, descobrimos que na terceira etapa do *Proyecto*, foi produzido um novo

documento elaborado por Ricardo Cuenca⁷ intitulado de “*Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*” (2015), notamos que no projeto foram admitidos novos colaboradores (experts), com formação na área de Educação Infantil, para formular políticas direcionadas a esse público. Constatamos que foram produzidos por esses novos colaboradores seis informes nacionais sobre docentes que tratam acerca da Educação Infantil em seus respectivos países, como por exemplo, Colômbia, México, Argentina, Chile, Perú, Trindade e Tobago e Brasil.

A partir desses informes nacionais Marcela Pardo e Cynthia Adlerstein⁸ redigiram um novo documento intitulado de “*Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*” (2015)⁹ que em síntese, aborda os critérios que direcionam a formulação de políticas para os professores da Educação Infantil e quais os perfis apontados como adequados a esses profissionais, explicitando quais conteúdos devem saber e quais comportamentos precisam ter para “preparar” de maneira correta a formação de “alta qualidade” para crianças de zero a seis anos.

Os países participantes desse estudos são: Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Peru, República Dominicana, Trindade e Tobago e Venezuela. Este estudo foi organizado pela

7 Ricardo Cuenca é doutor em Educação pela Universidade Autónoma de Madri, tem mestrado em pesquisa e ensino na educação superior pela Universidade Peruana Cayetano Heredia, foi membro fundador da Sociedade de Investigación Educativa Peruana (SIEP), atualmente é membro do conselho científico da *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE) e diretor de investigações do *Instituto de Estudios Peruanos* (IEP). Ricardo ingressou no *Proyecto* na segunda etapa.

8 Marcela Pardo possui titulação de mestrado pela Universidade de Boston nas áreas de psicologia do desenvolvimento da educação. Nos anos de 2004 a 2005 foi coordenadora do Programa de “Necessidades Educativas Especiais” em Head Start, Boston, Estados Unidos. Entre 2006 a 2007 coordenou o Programa de Ampliação da Cobertura do Primeiro Nível da Transição do Ministério da Educação. Foi consultora do *United Nations Children's Fund* (UNICEF), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF) e também da Organização dos Estados Americanos (OEA). Atualmente é investigadora do Projeto “Núcleo Docente” e do Centro de Investigación Avanzada em Educação (CIAE). Marcela ingressou no *Proyecto* na terceira etapa. Cynthia Adlerstein é doutora na área de ciências sociais pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e possui mestrado em planejamento e gestão pela Universidade Diego Portales no Chile. Foi consultora da Unesco nos anos de 2014 a 2016. Coordenou pesquisas na Universidade Academia de Humanismo Cristiano (2004-2011) e foi investigadora do Programa *Interdisciplinario de Investigación en Educación* (PIIE) (2001-2008). Também foi pesquisadora do CIAE nos anos de 2012 a 2016. Atualmente é professora assistente na *Facultad de Educación da Pontificia Universidad Católica de Chile*. Cynthia Adlerstein também ingressou no *Proyecto* na terceira etapa.

9 A as duas primeiras versões preliminares deste documento foram discutidas em uma reunião organizada pelo Perdal e pela Unesco-Brasil com a colaboração do MEC e da Fundação Carlos Chagas. A referida reunião aconteceu em São Paulo nos dias 22 e 23 de junho de 2015. Participaram desta reunião representantes do MEC, instituições de educação superior, centros de investigação, sindicatos docentes, a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP Brasil), representantes da Fundação Carlos Chagas, especialistas (experts), Red Global/Glocal e a Task Force (UNESCO). Essas informações foram obtidas em <http://www.aporrea.org/educacion/a209940.html>. Acessado em: 07 de julho de 2016.

Secretaria Técnica de Estratégias Regionais sobre Políticas Docentes por meio de relatórios elaborados por consultores que discutiram em reuniões de grupos nacionais, internacionais, seminários de discussão de documentos “borradores” com os principais “agentes de participação” dos países citados acima. A justificativa deste documento orientador de políticas docentes para a região se dá pela tentativa de identificar as principais “tendências” relativas ao desenvolvimento do “ensino” da primeira infância, colocando em debate a qualidade da formação inicial do professor, o direito à educação desde o nascimento e os desafios de trabalhar com a Educação Infantil.

O Documento é dividido por diversos capítulos que dialogam tensões referentes a educação na primeira infância na América Latina e Caribe (divergências dos conceitos voltados à infância); educação para a diversidade (reconhecendo as condições ditas como essenciais “mínimas” que permitam a igualdade para todos os docentes e conseqüentemente para as crianças da Educação Infantil); identidade e perfil profissional docente; base de conhecimentos comuns e *estandâres*¹⁰; avaliação docente pautada pelo desempenho dos estudantes; institucionalidade e obrigatoriedade da primeira infância; currículo apontado como oficial da primeira infância; além das orientações para formação inicial, continuada, carreira docente e criação de políticas públicas direcionadas aos profissionais que atuam com a educação de crianças de zero a seis anos de idade.

O texto do Documento do Perдалc é denso e para analisá-lo separamos as orientações prioritárias as políticas públicas para a Educação Infantil por meio dos seguintes eixos de análise: 1) Quais conteúdos os professores de Educação Infantil precisam saber e quais comportamentos precisam ter; 2) Orientações que priorizam a construção de agendas de políticas públicas para a educação da primeira infância na região.

Na grande maioria dos capítulos são pautadas orientações aos professores da primeira infância, assim como nas agendas da Unesco, Banco Mundial, Ministério da Educação (MEC), apresentam que a formação docente de qualidade é o “carro-chefe” que impulsiona o desenvolvimento do país.

10 Segundo Meckes (2014), expert do *Proyecto*, o conceito de *estándar* é entendido como aquilo que se deve saber e ser capaz de fazer em um determinado âmbito, tanto profissional como educacional, para ser considerado no mesmo. *Estandár* serve como mecanismo que orienta a formulação de conteúdos curriculares da formação e de avaliação, como conhecimentos, habilidades e premissas, nos quais são exigidos dos docentes para poderem atuar na profissão.

Como todos los profesionales, su desarrollo profesional requiere mantenerse de forma sostenida a lo largo de toda su trayectoria, sobre la base de apoyos específicos a las necesidades concretas que estas docentes presentan a lo largo de su trayectoria. Así, el desarrollo de competencias profesionales de las docentes de la primera infancia es el producto de un proceso continuo de aprendizaje que acompaña a las docentes desde su ingreso a la profesión hasta el fin de su carrera, encadenando los procesos de formación inicial y continua. Más aún, un efectivo desarrollo profesional no se sustenta sólo en las cualidades individuales de cada docente, sino que debe ser sostenido a través del tiempo en varios niveles, los que en conjunto producen un sistema de formación de docentes competentes: individual (referido a los conocimientos, prácticas y valores de las docentes), institucional (referido a las características de los programas de formación), inter-institucional (referido a los vínculos entre las instituciones formadoras), gobernanza (referido al marco legal e institucional donde se inserta el sistema de educación para la primera infancia) (M. Urban, Lazzari, Vadenbroeck, & Peeters, 2011 apud UNESCO 2015, p. 6).

No que tange as orientações direcionadas aos professores da primeira infância destaca-se a importância de realizar um sistema de formação de professores dita “competente”, que aborde um processo de aprendizagem contínua, desenvolvendo a profissão de forma eficaz. Para isso, seria necessário que a identidade docente pudesse desempenhar “*trabajo altamente especializado, competencias racionales y técnicas que son exclusivas de su oficio y que se aprenden en tiempos y espacios determinados*” (UNESCO, 2015, p. 11). No capítulo intitulado de “*La idoneidad docente: profesionales versus trabajadores de la educación*” é descrito o tipo de “profissional adequado a profissão docente” que seria aquele que consegue trabalhar de forma eficaz e abertamente com seus parceiros de profissão, pois aqueles que possuem as oportunidades de trabalho limitadas com seus colegas, apenas intensificam para a desqualificação do ensino, apontam como fator crítico que:

“Los países enfrentan no solo el desafío de reclutar buenos docentes para la primera infancia, sino también el de lograr un mejor equilibrio en el perfil de su fuerza laboral y en el despliegue de esta, para responder a las crecientes necesidades y mejoras de su calidad” (UNESCO, 2015, p.57).

Defendem que o empoderamento e a autonomia do campo profissional docente se sustenta por uma base de conhecimento comum, “altamente especializada” construída e legitimada por seus membros. Há uma justificativa presente no Documento que enfatiza que desde várias décadas existe uma discussão de quais conhecimentos os professores da Educação Infantil precisam saber, dentre as concepções pedagógicas históricas, torna-se interessante que nos dias atuais esses profissionais também saibam necessidades educativas especiais, interculturalidade e multilinguismo. Essa é uma perspectiva que tenta valorizar a

heterogeneidade dos planos de estudo da formação inicial, entendida como uma estratégia para proporcionar uma atenção educativa “adequada a diversidade da infância”.

O direcionamento se dá pela necessidade docente da primeira infância concordar em adotar uma base de conhecimento comum desta etapa da Educação Básica, que também é voltada ao cuidado. A base de conhecimento comum deve ser composta por um quadro teórico “relevante” para a prática dos professores principalmente daqueles que atuam em sala de aula, como uma ferramenta indispensável para “*avanzar en la profesionalización de este grupo ocupacional*” (UNESCO, 2015, p.13). Nessa perspectiva, os critérios identificados no documento como “indispensáveis” nas formulações de políticas docentes direcionadas aos professores de crianças pequenas apontam para a elevação do *status* profissional dos docentes da primeira infância; difusão da relevância e complexidade da profissão entre distintos atores da sociedade; definir um marco normativo de maneira gradual e de acordo com o contexto de cada país, exigindo a exclusividade de docentes da primeira infância, formados em nível terciário; consensuar um perfil profissional que mostre tanto o campo profissional como o social da complexidade da profissão docente para a primeira infância, gerar mecanismos de participação pública e diálogo social para os docentes da primeira infância.

Para além dos direcionamentos do perfil docente, ainda são indicados planejamentos de orientações associadas a “formação inicial de qualidade”, carreiras docentes orientadas pelo desempenho em contextos educativos diversos e políticas que vinculem a formação inicial, continuada e a inserção no mercado de trabalho; assim como:

“La postura del documento, de acuerdo con planteamientos previos de UNESCO, UNICEF y OEI, es a favor de criterios que impulsen una agenda política y políticas intersectoriales que se articulen en torno a una concepción compartida de qué es la infancia y el desarrollo humano” (UNESCO, 2015, p. 8).

O Documento tem o intuito de identificar problemáticas comuns e em especial, alguns critérios para a elaboração de políticas propostas a resolver os principais problemas que existem na profissão docente neste nível na região, elencando assim, os direcionamentos a seguir: para que um marco de equidade e justiça social avance torna-se necessário desenvolver e implementar políticas específicas orientadas para a qualidade; para a ressignificação do trabalho docente é importante estruturar o ensino e “moldar” o papel social e educacional de professores da primeira infância; fortalecer o campo profissional da Educação Infantil com critérios que impulsionem uma agenda de políticas baseadas no crescimento do país com qualidade por meio de trabalho consensuado, documentado e de

continuidade que transpasse as mudanças de governo; currículos que desenhem um perfil docente que demande conhecimento profissional “complexo”. De acordo com a consultora mexicana do Perdalc, Georgina Quintanilla, uma das metas é a de fortalecer a figura docente como promotor do processo educacional, elevando situações educativas que permitam o desenvolvimento de competências (SEP, 2004 apud UNESCO, 2015, p. 36).

Chamam atenção para os temas críticos referentes ao contexto nos quais estão inseridos os profissionais que trabalham com a educação de crianças pequenas, propondo a implantação de sistemas ditos coerentes e articulados para a educação da primeira infância, que promovam a valorização social dos docentes; e que sejam projetadas estruturas administrativas “coerentes”; implantação de sistemas de regulação e asseguramento de qualidade equivalentes para os diversos programas educativos; sistemas de financiamento público equitativo e sustentado para a educação da primeira infância e a promoção de uma força de trabalho inclusiva de gênero. Como proposta para o contexto destes profissionais também é apresentada a instalação de sistemas de informação, monitoramento e avaliação das políticas educativas para a primeira infância e que para isso seja alcançado, são propostas a implementação de programas de avaliação de impacto da educação para a primeira infância e a implementação de sistemas nacionais para produzir dados sobre este nível.

As orientações traçadas para a formação inicial dos docentes que atuam na primeira infância são destacadas para o estabelecimento da formação dos docentes da primeira infância em nível terciário (tanto em formação especializada em quatro anos, quanto aquelas de outros tipos de instituições educativas de nível superior); estabelecer a formação em nível terciário com um requisito para exercer como docente da primeira infância; criar um plano de formação terciária para os docentes em serviço, que são tituladas em nível secundário (este plano de formação atenta para “desenvolver” os conhecimentos e habilidades esperadas destes docentes em exercício, evitando o “risco” de constituir um programa de certificação meramente formal e burocrático); definir um plano para transformar progressivamente as instituições formadoras de nível secundário em instituições formadoras em nível terciário.

Com vistas a avançar na perspectiva de alcançar estas metas para a formação inicial o Documento propõe a adequação dos currículos da formação dos docentes aos propósitos consensuados para a educação da primeira infância, deste modo aconselham a criação de *estándares*, diretrizes para orientar a formação inicial dos docentes (estes *estándares* são colocados a fim de ganhar legitimidade e pertinência); reformulação do currículo formativo dos programas de formação inicial dos docentes (são propostas nesta reformulação que os

professores ensinem as crianças áreas da linguagem, matemática, desenvolvimento pessoal e social, artístico e físico); fortalecimento das instituições formadoras; estabelecendo assim sistemas de acreditação¹¹ pública das instituições formadoras; compor estas instituições com os recursos necessários para proporcionar uma “adequada formação inicial”(meta colocada como forma de reforçar o vínculo entre as instituições formadoras e o campo profissional dos centros educativos a fim de permitir uma aliança que promova uma aprendizagem prática); e fortalecimento dos referências teóricos.

As orientações propostas a formação continuada ou desenvolvimento profissional contínuo giram em torno de fortalecer a regulação estatal dos programas encarregados de promover a formação continuada; estabelecendo assim um sistema de acreditação desses programas e formulando uma política nacional para a formação continuada. Como meta central para este nível também são propostas uma “conexão sistêmica” de programas para a formação continuada; identificar as necessidades da formação continuada que são manifestadas pelos profissionais em serviço; favorecer a oferta de diversas alternativas para a formação continuada em termo de conteúdo, duração e modalidade; e promover a instalação de comunidades de aprendizagem.

Por último, são expressas as metas sobre as condições de trabalho e carreira profissional docente. O Documento recomenda: melhorar as remunerações e condições de trabalho a partir do estabelecimento as remunerações justas e adequadas ao *status* profissional que se deve alcançar; prover condições de trabalho atrativas para docentes incluindo condições de trabalho individual e coletiva; estabelecer uma carreira profissional promissória, desta forma propiciando carreiras profissionais para docentes que regulem de forma clara, transparente seu ingresso, exercício, estabilidade, desenvolvimento, ascensão e jubilação; estabelecer uma carreira profissional que inclua o universo dos docentes; vincular o desenvolvimento profissional com as carreiras profissionais dos docentes; gerar mecanismos apropriados de avaliação de desempenho profissional, constituindo consenso entre as organizações de professores e da autoridade educativa.

Torna-se importante frisar o papel desempenhado pelos experts do *Perdalc*, uma vez que estabelecem um conjunto de relações que caracterizam um sistema formado por vínculos diretos e indiretos entre sujeitos, instituições, empresas, OI, conforme ilustramos na figura 1 e 2 deste estudo. Estes atores conseguem se mover entre os setores público e privado, por conhecerem como funcionam as ações governamentais, conseguem direcionar os interesses de

11 Certificação de uma instituição credenciada/reconhecida por algum órgão.

suas respectivas redes utilizando a prática de construção de consenso ativo, como por exemplo, na elaboração deste Documento orientador de políticas direcionadas aos docentes da Educação Infantil, operaram acerca das “exigências” desta categoria para construírem metas que giram em torno de melhoria da educação, mas com viés da personificação do professor. Para tanto, buscamos conhecer a trajetória dos membros da terceira etapa do Perdalc, analisando em seus currículos os cargos ocupados no Estado, em Organismos Multilaterais (OM), fundações, empresas, editorial de revistas, universidades e também em centros de pesquisa, como formadores de opinião. O Quadro 1 apresenta o resultado da pesquisa sobre a atuação dos experts do Perdalc em sua terceira etapa, e na sequência descrevemos algumas das experiências empresariais destes colaboradores com o Estado, universidades, institutos empresariais e centros de pesquisa que os auxilia em influenciar sobre a tomada de decisões na elaboração de políticas docentes.

Quadro 1 – Vínculos institucionais dos colaboradores da 3ª etapa do Perdalc

COLABORADORES	Universidades/ Centros de pesquisa/OM
Cynthia Adlerstein (Chile)	Professora assistente- <i>Facultad de Edicacion da Pontificia Universidad Católica de Chile</i> (Atual) Consultora da Unesco (2014/2016) Pesquisadora do Centro de Estudos Avançados em Educação -CIAE (2012-2015) Coordenadora de pesquisa na Universidad Academia de Humanismo Cristiano (2004-2011) Investigadora do <i>Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación</i> (PIIE) (2001/2008)
Daniel Brailovsky (Argentina)	Integra o corpo docente do Diploma Superior em diferentes Pedagogias da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais-FLACSO (AR) Diretor do projeto Aprender Escrevendo da Universidade de Ciências Empresariais e Sociais-UCES Professor de graduação e pós-graduação na Universidade de San Andrés UDESA Professor da Universidade <i>Torcuato Di Tella</i> Ministra cursos de formação de professores no ISPEI <i>Sara Eccleston</i> , onde também atua como coordenador da CFG (Campo de Formação Geral) Professor da <i>Universidad Nacional del COMAHUE</i>
Beatriz de Oliveira Abuchaim (Brasil)	Investigadora da Fundação Carlos Chagas-FCC (Atual) Professora Visitante do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas-FMU Membro do corpo editorial do Periódico: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas(2013) Membro do corpo editorial do Periódico: Revista Brasileira de

	<p>Educação(2013) Consultório Particular de Psicologia Clínica, CPP, Brasil, (2009-2013) Membro do corpo editorial do Periódico: Revista e-Curriculum (PUCSP)(2009) Colaboradora do Instituto Abuchaim-IA (2002-2008) Colaboradora da Associação de Dislexia do Rio Grande do Sul, ADRGS, (2003-2004)</p>
Gustavo Schujman (Argentina)	<p>Investigador do <i>Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior</i> (Centro Redes) Professor da Universidade de Buenos Aires (Atual) Coordenador da área de formação de Ética e Cidadania do Ministério da Educação da Nação da Argentina (2002/ 2004) Coordenador da área de formação de Ética e Cidadania da Escola do Governo da Cidade de Buenos Aires Tutor e Professor de Graduação e Mestrado virtual de Educação em Valores (Universidade de Barcelona-OEI).</p>
Marcela Pardo (Chile)	<p>Investigadora do Centro de Investigación Avanzada em Educação (CIAE) Investigadora no projeto Núcleo Docente Consultora do UNICEF, BID, CAF e OEA Coordenadora do Programa de Ampliação da Cobertura do Primeiro Nível da Transição do Ministério da Educação (2006 a 2007) Coordenadora do Programa de “Necessidades Educativas Especiais” em Head Start, Boston, Estados Unidos (2004 a 2005)</p>
Ana Maria Farias (Chile)	Nada encontrado
Nidya Esperanza Buitrago Rodrigues (Colômbia)	<p>Psicóloga da Universidade Católica da Colômbia Assessora da direção da Primeira Infância do Ministério da Educação da Colômbia Subdiretora de Qualidade da Primeira Infância da Colômbia</p>
Manuel Iguñiz (Perú)	<p>Investigador da Universidade Antonio Ruiz de Montoya Gerente do Programa do Governo Regional da Universidade Metropolitana de Lima (2011) Ex-Vice-Ministro da Educação do Perú Assessor da Alta diretoria do Ministério da Educação (Atual) Membro das associações do Fórum de Educação do Perú Professor da Universidade Nacional Maior de São Marcos- Peru.</p>
Flordalme Meza (Guatemala)	Nada encontrado
Silvia Margarita Ochoa Rivero (Perú)	Professora da Universidade Inca Garcilazo de la Vega
Ann Thornhill (Trindade e Tobago)	<p>Professora assistente na Universidade das Índias Ocidentais (Atual) Diretora Administrativa do Centro de Investigação de Desenvolvimento das Crianças da Universidade das Índias Ocidentais (Atual) Trabalhou durante 38 anos para a República de Trinidad e Tobago no</p>

	Ministério da Educação Foi diretora do Programa de Cuidados na Primeira Infância e Educação (ECCE) Foi Secretária do Gabinete do Conselho Nacional de Cuidados na Primeira Infância e Educação (NCECE) Trabalhou para a Associação Nacional para a Educação Infantil (NAFEC) Foi secretária-assistente para o Caribe precoce Infância (CECA)
--	---

Fonte: site do PerdalC/Ceppe. Elaboração própria.

2.2 Rede PerdalC e a institucionalização de políticas de docentes via Parcerias Público-Privadas

A pioneira constituição da equipe de trabalho do PerdalC foi formada pela OrealC composta pelo diretor Cristián Cox, pelo coordenador Carlos Eugênio Beca e a pela assistente executiva Marianela Cerri, que com a Unesco, convidaram cinco experts que foram responsáveis pela elaboração de cinco documentos da primeira etapa do projeto. Os experts: Beatrice Avalos (Chile), Silvia Ortega (México), Mariano Palamidessi (Argentina), Simon Schwartzman (Brasil) e Denise Vaillant (Uruguai). Como mencionado em tópico anterior (2.1), a rede PerdalC é responsável por elaborar documentos com orientações para reformar as políticas docentes da América Latina e Caribe. Os documentos elaborados por esses experts discorrem sobre as áreas de atuação (formação inicial, continuada, carreira e construção de políticas docentes) do projeto, dentre eles, destacamos o documento elaborado pelo expert Brasileiro Simon Schwartzman¹² intitulado de “*La institucionalización de las políticas*

12 Simon Schwartzman foi consultor internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), construiu projetos conjuntamente com a Unesco, elaborou um painel com o Banco Mundial, fez publicação com o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), em 1970 participou como palestrante de um seminário na FLACSO. No ano de 1990 e 1991 foi membro do Comitê Assessor do Programa de Política e Gestão em Ciência e Tecnologia do PADCT, Membro do Comitê Assessor do Programa Fullbright – CAPES de apoio à metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais, Membro do Grupo de Trabalho para a elaboração de uma proposta de levantamento da produtividade dos docentes em dedicação exclusiva no Ministério da Educação, Membro da Comissão Especial de Análise Institucional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Consultor Científico para a Área de Educação e Ciências Sociais, FAPESP e trabalhou na Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo, foi presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia e presidente do Comitê de Pesquisa em Sociologia da Ciência e da Tecnologia da Associação Internacional de Sociologia. Em 1992 foi membro do Conselho Consultivo da Revista de Sociologia e Política da Universidade Federal do Paraná. No ano de 1995 foi membro da Task Force on Higher Education, Latin American Studies Association (LASA), foi fundador e é presidente do Instituto Estudos de Trabalho e Sociedade, no ano de 2001 foi presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e parte do Conselho de Avaliação dos Institutos do Milênio no Ministério de Ciência e Tecnologia, em 2002 foi pesquisador na Academia Brasileira de Ciências, em 2003 foi membro do Conselho do *International Statistics Institute*. Foi professor em várias universidades internacionais, como por exemplo, a Universidade de Stanford nos EUA, Universidade da

docentes en América Latina” (2011). No tópico “*Perspectivas sobre la institucionalización de la profesión y de las políticas docentes*” do referido documento é citada a ingerência do setor privado na gestão da educação pública como uma solução, pois justifica que os sistemas escolares “modernos” precisam de uma pluralidade de instituições externas em sua organização e que o setor privado se torna uma alternativa importante na definição de conteúdos inseridos nos processos de aprendizagem dos estudantes.

La conclusión es que, aunque no exista más lugar para profesiones cerradas y sin influencias externas, esto no significa que los conocimientos, los valores de responsabilidad y de misión y el dominio de las prácticas educativas sean menos importantes de lo que se suponía en el pasado. En lugar de una institución docente central, los sistemas educativos modernos necesitan también de una pluralidad de instituciones externas e internas a la profesión, desde la organización de los cursos de formación inicial hasta las instituciones que participen de los procesos de especificación de los currículos, sistemas de evaluación, proveedores de materiales pedagógicos como libros y contenidos de TIC, además de las escuelas y de las redes de administración e financiamiento de los sistemas escolares. La investigación sobre temas educativos deberá recibir, cada vez más, la participación de especialistas de otras áreas, de la economía a la neurobiología, y la formación de profesores para la educación media deberá tener una influencia creciente de las instituciones profesionales y científicas de las diferentes áreas. En la educación profesional, la participación de empresas del sector privado tendrá importancia creciente en la definición de contenidos y los procesos de aprendizaje de los estudiantes (SCHWARTZMAN, 2010, p.19).

Este documento escrito por Schwartzman tem como objetivo traçar políticas docentes que sejam institucionalizadas na América Latina e Caribe, nosso papel neste trabalho de conclusão de curso é o de desconstruir a lógica dos interesses do capital na educação, que pela produção de consenso consegue influenciar na formação de agendas para docentes.

Schwartzman (2011) trata da institucionalização da profissão docente como algo que parte de um sistema maior, que inclui governos e também há participação dos “*propietarios*

Colômbia, Universidade de Oxford na Inglaterra e nacionais, com destaque na Universidade Federal de Minas Gerais, na Universidade de São Paulo, prestou assessoria para o Instituto Científico Francês de Pesquisa para Cooperação para o Desenvolvimento, para a Schwartzman Assessoria em Ciências Sociais SC Ltda, no Brasil, no Instituto Americano de Pesquisa- AirBrasil , foi pesquisador na Fundação Bariloche na Argentina, pesquisador no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), investigador na Fundação Getúlio Vargas de 1970 à 1999, investigador na Financiadora de Estudos e Projetos, membro da direção da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais- EHESS na França, consultor do Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação do Ministério da Educação, para as Nações Unidas junto ao CENDES em Caracas no ano 1984. Sabe-se que no Brasil, Simon possui mais de sessenta publicações, em sua grande maioria abordam temáticas que giram em torno da sociologia da educação. Descobrimos que Schwartzman participou no ano de 2007 no Seminário organizado pelo Ministério da Educação (MEC) com a matéria “Especialistas analisam educação do século XXI: Modelos de Sucesso. Encontramos mais de 18 artigos de Schwartzman apresentados em congressos, a maioria deles com a parceria da Fundação Carlos Chagas e Fundação Lemann.

de escuelas, para los cuales los maestros trabajan como empleados, hasta la sociedad más amplia con demandas y expectativas crecientes en relación a los resultados de la educación y, consecuentemente, sobre el trabajo de los maestros” (SCHWARTZMAN, 2011, p. 18). O autor explica que quando a sociedade tem interesse na qualidade da educação, existe nesse sentido, mais envolvimento da família, movimentos sociais, organizações filantrópicas e “*empresas en la vida de las escuelas*” (SCWARTZMAN, 2011, p. 18). A justificativa das empresas na vida coletiva das escolas, é que estas, podem trazer contribuições, que são de mera importância para os professores que necessariamente precisam lidar com diferentes atores.

Tal alternativa “importante” apontada por Schwartzman não é um fato isolado, podemos relacionar a justificativa da inserção da iniciativa privada na educação pública no documento¹³ publicado em 2014 do SABER-*Systems Approach for Better Education Results (Abordagem Sistêmica para Melhores Resultados Educacionais)* intitulado de “O Que Mais Importa Para Engajar o Setor Privado na Educação: Um Documento Referencial” do Banco Mundial. O SABER denota que “a meta desse trabalho não é advogar para a escolarização privada, mas traçar a mais efetiva política baseada em evidências que os governos podem usar para orientar esses fornecedores não estatais em direção à promoção do aprendizado para todas as crianças e jovens” (WORLD BANK, 2014, p. 5). O documento do SABER traça para a educação pública, diversas determinações que “justificam” as parcerias público-privadas na gestão da educação. Dentre elas, destacaremos algumas: apontam que apesar dos esforços globais em aumentar o acesso à educação, 57 milhões de crianças permanecem fora da escola¹⁴, alegam que os desafios educacionais dos estudantes de baixa renda não serão resolvidos sozinhos, por isso a alocação adequada de recursos é fundamental. Fica evidente que essas justificativas em prol do engajamento do setor privado como solução ao papel que o Estado não consegue cumprir e nesta linha de solução aos problemas de acesso à educação, o SABER propõem melhorar “o papel do setor privado na educação e auxiliará governos a engajar o setor privado para promover aprendizado igualitário para todos” (WORLD BANK, 2014, p. 10).

13 Este documento do grupo SABER do Banco Mundial foi traduzido por Arthur Gomes de Souza, integrante do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), do qual, fazemos parte. Esta tradução não é oficial do BM, mas se configura como instrumento de estudo em nossas pesquisas no GEPETO.

14 Essa informação pode ser consultada na página seis do texto. Disponível no endereço: http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/EPS/SABER_Engaging_the_Private_Sector_in_Education_What_Matters_Framework_Paper.pdf. Acessado em: 12 de julho de 2016.

O setor privado é apontado no texto do referido documento como um importante instrumento que está desempenhando um papel cada vez mais relevante, pois é capaz de aumentar as matrículas escolares de todos os estudantes, apontam ainda que a meta do SABER, é promover através de evidências, que a educação privada forneça uma contribuição significativa para a educação por meio de interações entre governos e escolas privadas, pois seria fundamental para aumentar a equidade e qualidade.

Nossos estudos para a execução deste trabalho partiram da imersão nos documentos a fim de compreender a produção de consenso, em torno do qual se estrutura a linguagem pela ingerência do setor privado na educação pública, assim como afirma Peroni (2013) os documentos norteadores propõem receitas mágicas que serão capaz de “sanar” todos os desafios educacionais enfrentados globalmente, mas que na sua finalidade, a sua essência é exclusivamente, segundo Martins (2009) educar para a sociabilidade capitalista. Nosso foco, foi tentar desvelar o que contém nos documentos de orientações para reformular as políticas educacionais, nosso papel foi o de trazer à tona o que está por trás das determinações de um projeto de experts que estruturam políticas para docentes.

2.3 Estratégias da Unesco no Brasil

Como agência especializada da ONU, a Unesco utiliza como justificativa para traçar planos estratégicos, metas, projetos de educação, a preocupação de somar esforços com o governo brasileiro e com a sociedade civil em torno de objetivos comuns para o “desenvolvimento do país”. Na tentativa de conhecer as formas de atuação das redes da Unesco, pesquisamos quais são seus interesses na reformulação de políticas para professores no Brasil. Nossas buscas giram em torno de entender o conteúdo das propostas dessas redes que dão destaque para a participação do setor privado e dos OM na formulação de políticas docentes.

Para muitas organizações, fundações, instituições e também empresas as metas ou orientações de políticas públicas são pensadas utilizando-se de objetivos chamados de estratégicos, ações, que se utilizam por meio de discursos “tendenciosos” a fim de criar consenso sobre algo que é “universal”, ou seja, todos nós gostaríamos que a educação fosse de caráter público e de qualidade. Porém, muitas destas organizações se aproveitam desse fato

para traçar ações estratégicas por meio da governança. Segundo Shiroma (2016) a governança como processo complexo de reconfiguração do Estado a partir de novas formas de articulação do setor privado, que tem implicações nos processos de formulação de políticas, tomada de decisões que abrange além de governos, outros segmentos da sociedade civil, representações em vários níveis, como nacionais e internacionais.

Entendemos que estas articulações de setores da sociedade civil, junto a especialistas (experts) conseguem pressionar, interferir nas decisões do Estado. Conseguem por meio de suas influências, assessorias, consultorias em eventos, palestras, workshops, debates, seminários, propagar confiança, dar legitimidade a suas recomendações para o governo. De modo a compreender o papel principalmente direcionado a Unesco na elaboração de metas e planos para a Educação internacional e nacionalmente, pensamos assim como (LOPES, 2010, p.99):

No âmbito mundial as ações da Unesco sobre a educação se destacam no Plano de Ação aprovado na Conferência Mundial do Education for All (EFA). Na conferência realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, a Unesco tomou para si a responsabilidade sobre a educação mundial: “[a Unesco] deverá conceder prioridade à implementação do Plano de Ação e fomento à provisão dos serviços necessários ao fortalecimento e cooperação e coordenação internacionais” (UNESCO, 1990, p. 36). Essa responsabilidade foi ratificada no Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, Senegal, no ano de 2000: “A Unesco continuará exercendo seu mandato na coordenação dos parceiros de Educação para Todos e a manter seu ímpeto de colaboração” (UNESCO, 2000, p. 9). No âmbito regional a Unesco tem atuado com o propósito de apoiar os Estados membros da região latino-americana na definição de estratégias para o desenvolvimento de suas políticas educativas, desenvolvendo projetos com a anuência de Ministros da Educação dos países da América Latina.

Em seu website a Unesco (2016) se intitula de agência especializada que “se preocupa em somar esforços com o governo brasileiro e com a sociedade civil em torno de objetivos comuns para o desenvolvimento do país”. Sua estratégia no Brasil parte da sinergia das redes com “vários atores” da sociedade, tais como: parlamentares (congresso nacional), governos, ministério das relações exteriores, sistemas das Nações Unidas e Organismos Multilaterais, Comissão Nacional da Unesco no Brasil, celebridades Unesco, programa de Cátedras Unesco e redes UNITWIN no Brasil, escolas associadas da Unesco no Brasil, organizações não-governamentais e fundações, setor privado, comunidades especializadas, bibliotecas depositárias e co-editores e distribuidores de publicações.

Os parlamentares que compõem o grupo chamado “amigos da Unesco” são responsáveis por promover a discussão política de propostas que contribuam nos campos

principalmente direcionados à educação, ciências naturais, humanas e sociais. São responsáveis ainda por difundir ideias da Unesco no congresso nacional, como também na formulação de políticas nacionais apontadas para a educação e a cultura.

A Unesco opera em parcerias com organizações multilaterais, órgãos governamentais e principalmente com acordos de cooperação junto ao Governo Federal. De modo, que desempenham, juntos, a função de desenharem políticas públicas a educação, cultura e a ciência. A “cooperação técnica” entre Unesco e governos ajuda organizar projetos, cujo foco é o de fornecer assistência dita de qualidade nas áreas de especialização e de desenvolvimento de aptidões, como também apoia questões estratégicas em prol dos “desafios atualmente enfrentados pelo Brasil”.

O ministério das relações exteriores é responsável pela política externa brasileira, relações bilaterais, integração regional e multilateral. No relatório de Monitoramento Global (GMR) de 2012 do Programa Educação para Todos (EPT), o Brasil é mencionado mais de cem vezes como um exemplo de país a ser seguido. Referem-se ao Programa Bolsa Família, como sendo junto as parcerias público-privadas, a formação profissional e técnica que são os “instrumentos de transformação social”, pois com estes mecanismos conseguiu superar a defasagem na realidade educacional por meio de políticas de erradicação da pobreza. O Brasil ainda é citado como exemplo na formação e seleção de professores, devido a suas políticas de incentivo ao magistério, incluindo a carreira docente, como também a sua abertura de concursos públicos. Por último o GMR recomenda aos países com dificuldades de financiar seus sistemas educacionais, que recorram ao Brasil, pois este será capaz de auxiliá-los a alcançar as metas do Programa Educação para Todos até 2015.

O Sistema das Nações Unidas (ONU) e Organismos Internacionais no Brasil trabalham de forma articulada para desenvolver atividades e projetos que visam fortalecer os valores, as prioridades e as metas das Nações Unidas. Um exemplo, disso foi a criação do UNCT (*United Country TEAM*), com a missão de definir estratégias, coordenar trabalhos em equipe, elaboração de iniciativas conjuntas entre vários escritórios, avaliar o trabalho da ONU no país, como também de alcançar aos propósitos do Marco dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Afora das parcerias da Unesco entre agências, a Organização também apoia parcerias com a *United States Agency for International Development (USAID)* ou com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), como forma de financiar ou apoiar posições que exigem o intercâmbio de experiências.

A comissão nacional da Unesco no Brasil é representada pela Divisão de Acordos e Assuntos Multilaterais Culturais (DAMC) e considera-se como uma referência de mega importância da Organização no país. Ela atua conjuntamente com o governo brasileiro a fim de focar nos próprios programas e atividades da Unesco, como por exemplo, o “Programa de Participação da Unesco”, “Programa de Cupons da Unesco” e “Programa de Bolsas de Estudos da Unesco”. Todos trabalham com o intuito de reforçar para a Organização os recursos humanos e aprimoramento de capacidades dos Estados-membros. As bolsas são projetadas com a intenção de preparar as pessoas para exercerem uma profissão de maneira qualificada.

As celebridades Unesco são selecionadas por mérito e desempenho, pautados pela “originalidade” e “exemplar” conduta pública, caracterizados como personalidades mundialmente “renomadas”, que promovem os ideais da Unesco, dentre os quais destacam-se: Milú Vilela, Nilzan Guanaes, Oskar Metsavaht e Vik Muniz como “embaixadores da boa vontade”. Maria Lourdes Egydio Villela (Milú) foi nomeada para a “Ação Voluntária e Educação Básica na América Latina” em reconhecimento do seu compromisso “excepcional” e a sua ligação com seus ideais e objetivos, dentre eles seu trabalho com os movimentos voluntários, prestou assessoria de cursos técnicos e profissionalizantes para adolescentes, além de criar em 1997 o Centro Voluntariado de São Paulo (CVSP) para incentivar e treinar pessoas para a melhoria social. Atualmente dirige uma organização chamada de “Faça Parte”, cujo intuito é o de incentivar o trabalho voluntário não-governamental preferencialmente para jovens.

Nilzan Guanaes é presidente e fundador do Grupo ABC, composto por mais de quinze empresas, nas quais, prestam serviços de publicidade, serviços de marketing e entretenimento. Por meio deste grupo, Nilzan foi nomeado por seu papel prestado a assuntos relacionados com educação, empreendedorismo e preservação do patrimônio cultural. Preside a Associação de Empreendedores Amigos da Unesco no Brasil.

Oskar Metsavaht é ortopedista e dono da loja de moda Osklen cujas campanhas reivindicam a cultura da paz. A loja fornece camisetas da campanha Unesco para o Criança Esperança. Fundou o Instituto-E uma instituição sem fins lucrativos, que busca promover o desenvolvimento humano sustentável. Vik Muniz é fotógrafo conhecido por seu trabalho com as evidências de agitação e poder transformador da arte e do espírito humano, sua principal característica é a natureza efêmera da vida e de materiais. Em 1999 foi nomeado pela CNN Time como um dos líderes latinoamericano do novo milênio.

Edson Arantes do Nascimento (Pelé) e Jacqueline Silva (Jackie) são considerados campeões pelo esporte. Pelé é considerado como embaixador da paz por realizar campanhas em todo o globo, a fim de ajudar crianças em situações difíceis e contra o uso de drogas na adolescência, promovendo o esporte como meio de expressão social. Jackie, depois de sua carreira de sucesso no voleibol criou o Instituto Jackie Silva, responsável por promover o esporte como meio de integração social no Rio de Janeiro. Dentre as atividades direcionadas ao esporte, o instituto também organiza oficinas, aconselhamento e palestras sobre o vírus HIV, prevenção contra a AIDS, gravidez na adolescência e consumo de drogas. O cantor Gilberto Gil é considerado como artista da paz, por apoiar o setor de cultura da Unesco e participar das atividades de encerramento do Ano Internacional para Comemorar a Luta contra a Escravidão e sua Abolição.

O Programa de Cátedras Unesco ou Redes UNITWIN no Brasil tem como objetivo principal a capacitação “através de conhecimentos e do espírito de solidariedade estabelecido entre os países em desenvolvimento” (UNESCO, 2016). São participantes do programa: universidades em conjunto com instituições, como por exemplo, a Universidade de Campinas (Unicamp), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), dentre outras; organizações governamentais e não-governamentais ligadas a Educação Superior. Os programas de Cátedras desenvolvem pesquisas, cursos de treinamentos à distância, atividades de produção de conhecimento, bem como “beneficiar” instituições de Educação Superior proporcionando projetos interdisciplinares envolvendo os temas de interesse da Unesco (educação, ciência, cultura).

Podem participar do programa de Cátedras Unesco as instituições de ensino superior e universidades que forem consideradas devidamente reconhecidas pela autoridade nacional competente, organizações não-governamentais encadeadas com o Ensino Superior, associações acadêmicas e científicas e redes de trabalho consideradas interuniversitárias. Um exemplo é a Cátedra da PUC-Rio (2006) que considera-se como centro de referência em leituras de múltiplas linguagens, através de formação de leitores e mediadores, cuja visão é a de superação das desigualdades educacionais, culturais e sociais. Organizam exposições, eventos, oficinas e também criaram uma revista digital. São apoiadores dessa Cátedra a Fundação Carlos Chagas, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – (FAPERJ), a Empresa pública brasileira de fomento à ciência, tecnologia e inovação (FINEP) e o governo federal por meio do Ministério da Cultura.

As Escolas Associadas da Unesco no Brasil contam com mais de 7.700 instituições educacionais em 175 países (informações do site da Unesco Brasil). Essa ação estratégica foi traçada para “fornecer os quatro pilares da Educação para o Século XXI” a saber: 1) aprender a conhecer, 2) a fazer, 3) a ser e 4) a viver juntos. Também como estratégia de ação, as Escolas Associadas são pensadas para promover uma “educação de qualidade” conforme projetado no Marco de Ação de Dakar (2000). Essa rede mundial aspira aos professores e estudantes a trabalhar juntos desenvolvendo métodos educacionais inovadores. Em Santa Catarina as Escolas Associadas são: Centro Educacional Menino Jesus (CEMJ) que atende desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, Centro Integrado da Criança e do Adolescente (CICA) é uma associação civil, sem fins lucrativos, de direito privado; Centro Integrado Nossa Senhora dos Prazeres e Colégio Sigma que atende crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Como justificativa de associar-se a Unesco, estas escolas utilizam da terminologia da “responsabilidade social”, como forma de assumir o compromisso de proteger o bem-estar da sociedade por meio de ações sociais e projetos educativos de grande alcance, pautando a construção do projeto “inovadores” para a sociedade.

As organizações não-governamentais e fundações são parceiros de mega importância no cumprimento das ações da Unesco, ou seja, é por meio dessas parcerias que a agência consegue ganhar legitimidade, permitindo gerar consensos em temas considerados “sensíveis” de forma efetiva e ampla. Um exemplo disso é o documento produzido pela Unesco Brasil intitulado de “Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica” (2011) em parceria com a instituição sem fins lucrativos Fundação Orsa (responsável por desenvolver programas e projetos de assistência social, educação, saúde, garantia de direitos humanos, meio ambiente, cultura de geração de emprego e renda por meio de capacitação de jovens) e o governo federal através do Ministério da Educação.

Torna-se relevante destacar que este documento (UNESCO 2011) foi produzido com a justificativa de comprometer-se com o primeiro objetivo da Educação para Todos (UNESCO, 2000), ou seja, expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as infâncias mais vulneráveis e em maior desvantagem. Para efetivar o cumprimento dos Objetivos do Milênio a Unesco necessita de articulação com outros setores da sociedade para ganhar aceitação, legitimidade, legalidade com vistas a moldar as políticas públicas por meio da produção de consenso ativo.

As redes Unesco contam com parcerias do setor privado e dos Organismos Multilaterais. Isso se dá pelo termo de “cooperação técnica” e “empreendimento mútuo”. Em

geral as parcerias feitas pela Unesco com o setor privado são rotuladas também como responsabilidade social, ou seja, não cabe somente ao Estado promover as questões destinadas a educação, saúde e cultura, a “sociedade civil organizada” também pode efetuar esse papel, não só na fiscalização do papel fornecido pelo Estado, mas sim de “concretização” de metas, como por exemplo da educação de qualidade para todos por meio da alfabetização, acesso as tecnologias da comunicação e informação e ações ambientais.

Com a justificativa de alcançar a meta de educação de qualidade para todos a Unesco desempenha projetos lançados principalmente para a reorientar a formulação de políticas para docentes no Brasil. São exemplos o próprio *Fundo do Milênio para a Primeira Infância*, Programa *Mesa Educadora para a Primeira Infância*, *Proyecto sobre Políticas Docentes para América Latina y el Caribe*, todos são pensados com o intuito de elaborar políticas para professores que atuam na Educação Infantil, também da rede privada sob a defesa da responsabilidade social, pois as parcerias entre “governos, organizações da sociedade civil, setor privado, comunidades e famílias podem contribuir para a ampliação e o fortalecimento de programas e ações de qualidade, destinados à criança de até seis anos de idade” (VARGAS, 2011, p.11), enfatizando que a garantia dos direitos da criança em ampliar as “competências e a capacidade inovadora” são de responsabilidades de todos. De modo geral as parcerias efetuadas com a Unesco fornecem recursos e os “resultados esperados” para o desenvolvimento do país.

As Comunidades Especializadas são parte de um sistema de rede que assistem o “cumprimento das missões da Unesco” em âmbito internacional/nacional/local nos campos de: educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura e comunicação e informação. As comunidades especializadas da educação são: Comunidade Online em DST e AIDS no Brasil; Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Movimento Todos pela Educação (TpE); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre outras.

Estas redes servem segundo a própria Unesco (2015), para refletir alguns resultados padrão e universais; trabalho em rede ; intercâmbio mútuo de lições aprendidas; complementariedade; maior valor agregado; maior legitimidade social e maior visibilidade. Em seu site, no campo “Estratégias no Brasil”, mais especificamente “Redes Unesco” a agência traz o documento “Adote os ideais e os valores da Unesco” de 2015. A organização dá indícios de como deve ser essa “adoção” de ideais. O Documento é escrito para Estados cujo interesse giram em torno de ser membro da agência, países de renda média, Organismos

Multilaterais e bancos de desenvolvimento, empresas do setor privado, organizações da sociedade civil, empresas de mídia, embaixadores da boa vontade, artistas e cidadãos.

Preconizam que se “afiliar” da Unesco (2015) acarreta para um “compromisso com os mais altos padrões de equidade, justiça, responsabilidade e excelência. A Unesco conta com um conjunto amplo de parceiros para cumprir sua missão e implementar seus programas”. Caso os Estados queiram ser membros podem concentrar ajuda para o desenvolvimento internacional que vinculam questões estratégicas, como por exemplo, a educação de qualidade para todos, segurança hídrica, preservação de patrimônio e liberdade de expressão. Os países de renda média podem aumentar a sua própria eficácia ao utilizar a força e a credibilidade de uma organização internacional “imparcial” para reforçar estratégias nacionais e promover o projeto cooperação Sul-Sul encarregado de fornecer cursos para melhorar gestão de recursos hídricos.

Os Organismos multilaterais e bancos de desenvolvimento são recrutados para fazer multilateralismo, ou seja, fazer com que vários países consigam trabalhar conjuntamente por meio de aspirações locais e governança mundial fundamentada em valores universais e uma rede dinâmica que inclui governos, acadêmicos e a sociedade civil. Já as empresas do setor privado devem associar seus nomes com uma marca mundialmente conhecida, associar-se a um catalisador capaz de criar sinergias e provocar mudanças e a um pioneiro que molde o panorama mundial. Por último, as organizações da sociedade civil, as empresas da mídia, os embaixadores de boa vontade, os artistas e os cidadãos têm a tarefa de trazer seus talentos e seus *know-how* para construir paz nas “mentes de mulheres e homens em todo mundo”.

2.4 Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância

O programa *Mesa Educadora para a Primeira Infância* é fruto de uma parceria da empresa Gerdau Aços Longos S/A e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, em cooperação com a Representação da Unesco no Brasil no ano de 2011. O programa define-se como uma metodologia que une formação permanente¹⁵ em serviço e em rede dos profissionais que trabalham nas Instituições de Educação Infantil (IEIs) e a “mobilização público-privada em

15 De acordo com Mello (2011), organizadora do segundo volume do programa *Mesa Educadora para a Primeira Infância*, formação permanente dos docentes atuantes da Educação Infantil, parte da compreensão que a formação inicial desta categoria é insuficiente. Apresenta que os professores de Educação Infantil são atrasados teoricamente e em sua prática em sala de aula e para que tenham eficácia, práticas inovadoras torna-se necessário atualizar constantemente suas práticas profissionais, frequentando cursos, cinemas, teatros e lendo bons livros.

prol da qualificação da educação e dos cuidados das crianças em seus primeiros anos de vida” (VARGAS, 2011, p.10). O objetivo do projeto é a promoção dos profissionais das IEIs comunitárias, filantrópicas, públicas e privadas, preferencialmente aqueles que atendem crianças de zero a cinco anos de idade, procedentes de famílias consideradas de baixa renda.

A metodologia do Programa parte do estabelecimento de um espaço físico pensado para fomentar a formação permanente dos professores que trabalham com crianças de zero a seis anos de idade, articulando à organização de uma rede de instituições de educação público-privadas que visam a “melhoria da qualidade da Educação Infantil”. Esta metodologia abarca duas instâncias: instância executiva e municipal. Ambas são indissociáveis, ou seja, trabalham de maneira integrada, porém com ofícios distintos, assim como descrevemos no quadro abaixo:

Quadro 2-Instâncias metodológicas do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância

EXECUTIVA	A Instância Executiva compromete-se em uma ou mais instituições de promoção da <i>Mesa Educadora</i> , na qual, é responsável por divulgar, defender e implantar os princípios da metodologia junto aos municípios participantes. Essa instância está encarregada de estabelecer junto a Prefeitura Municipal, através da Secretaria de Educação e aos demais parceiros, de implantar a metodologia, providenciar os materiais e equipamentos necessários às Mesas Educadoras, bem como de coordenar o “trabalho de capacitação” dos coordenadores técnicos das Mesas Educadoras e dos integrantes do Grupo Gestor Local ¹⁶ , através de contratação de um assessor técnico ou de uma instituição incumbida por essa capacitação.
-----------	--

16 Os integrantes do Grupo Gestor Local são responsáveis por gerir o Programa Mesa Educadora com parceiros locais; representantes do poder público, como por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação, cuja filiação é obrigatória; também fazem parte do Grupo, organizações da sociedade civil, iniciativa privada, Conselhos Municipais, instituições de Educação Superior. Como funções centrais atribuídas ao Grupo Gestor Local, estão a sensibilização, mobilização e articulação de vários setores da sociedade local. Este perfil é defendido no quinto volume do Programa Mesa Educadora como forma de viabilizar e qualificar o funcionamento da Mesa Educadora na sua autossustentabilidade e na promoção da melhoria da qualidade da Educação Infantil no município.

MUNICIPAL	<p>Fazem parte da Instância Municipal a Prefeitura Municipal, o(a) coordenador técnico¹⁷ da Mesa Educadora, o Grupo Gestor Local e uma Instituição Local de Promoção do Programa. Prefeitura Municipal, representada pela Secretaria Municipal de Educação, tem como principais atribuições em relação ao Programa: disponibilizar o espaço para a Mesa Educadora; prover infraestrutura da Mesa Educadora (ambiente de estudo, internet, material de escritório); participar do Grupo Gestor Local, por meio da Secretaria Municipal de Educação; disponibilizar profissional para a função de coordenador(a) técnico(a) da Mesa Educadora, conforme os critérios do Programa; e viabilizar as visitas do coordenador(a) técnico(a) às IEs participantes da Mesa Educadora. Visando a otimizar os recursos disponíveis no município, as atribuições da Prefeitura Municipal podem variar, dependendo da negociação feita com a instituição de promoção da metodologia Mesa Educadora para a Primeira Infância, no momento do estabelecimento da parceria. Coordenador(a) técnico(a) da Mesa Educadora: especialista na área de educação infantil, cedido pelo município e com dedicação de 40h semanais para o Projeto, responsável por desenvolver e coordenar as atividades da Mesa Educadora e realizar a interface entre as IEs participantes e o Grupo Gestor Local. Grupo Gestor Local: é cogestor do Programa e constituído por parceiros locais e representantes do poder público: a Secretaria Municipal de Educação (membro obrigatório), organizações da sociedade civil, iniciativa privada, Conselhos Municipais, Instituições de Ensino Superior, entre outros. O Grupo Gestor Local sensibiliza, mobiliza e articula diversos segmentos da sociedade local, de modo a viabilizar e qualificar o funcionamento da Mesa Educadora na sua autossustentabilidade e na promoção da melhoria da qualidade da educação infantil no município. Instituição Local de Promoção do Programa: é uma instituição participante do Grupo Gestor Local que assume o papel de liderança local em prol do projeto. Essa instituição é responsável por articular as ações junto às outras instituições e ao poder público, tanto em relação à mobilização de recursos humanos para o Programa, quanto de recursos financeiros.</p>
-----------	--

Fonte: Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância, 2011, p. 13. Elaboração própria.

17 O coordenador técnico do Programa Mesa Educadora é responsável por planejar e organizar os encontros de formação. Este profissional é “taxado” no quinto volume do Programa Mesa Educadora, como parte importante, pois necessariamente precisa ser capacitado por algum assessor que já faz parte do Programa. Compete ao coordenador técnico ter um perfil preestabelecido como veremos mais adiante neste trabalho.

A implementação do Programa pode ser feita em parceria com municípios por até três anos. Nesse período, a instituição estabelece a metodologia, capacita o coordenador técnico e os participantes do Grupo Gestor Local e concede assessoria técnica presencial e também à distância; presta monitoria do programa organizando seminários regionais, estaduais ou interestaduais de formação continuada para os coordenadores técnicos. No último ano, a instituição apoia a Prefeitura Municipal no processo de “municipalização da *Mesa Educadora*, organiza seminários estaduais ou interestaduais de capacitação continuada para os coordenadores técnicos e oferece assessoria técnica a distância” (VARGAS, 2011, p. 14). A proposta de trabalho do Programa se consolida por meio do espaço da “mesa educadora” pensado como um ambiente¹⁸ dedicado às vivências e à aprendizagem permanente para os profissionais das IEIs. As três principais ações da *Mesa Educadora* são: o Ciclo Inicial de Formação dos Profissionais das Instituições de Educação Infantil; Ciclo de Formação Continuada da *Mesa Educadora*; Espaço Aberto da *Mesa Educadora*. Todos os profissionais que frequentam esses ciclos até o tempo estimulado de duração são certificados.

Os cadernos da série *Mesa Educadora para a Primeira Infância* foram editados pela Unesco, contendo cinco volumes que subsidiam a formação desenvolvida aos professores: *O educador como propositor e executor da política de educação infantil*; *O educador como gestor de espaços educacionais*; *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador*; *O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança* e por último o *Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implantação*, todos de 2011. Embora sejam publicados pela Unesco, a organização dos textos e cada capítulo dos cinco volumes possui autores distintos. Dentre eles, destacamos a participação de Vital Didonet¹⁹ na escrita de vários capítulos dos cadernos do programa *Mesa Educadora* e colaboração em todos os cadernos do *Fundo do Milênio para a Primeira Infância*. Destacamos apenas dois autores que redigiram alguns dos cadernos dos

18 Este ambiente é citado em todos os cadernos do Programa Mesa Educadora, como um espaço organizado na forma de uma sala de aula de Educação Infantil com diferentes cantos temáticos e que permita a transformação dos ambientes, por meio da movimentação do mobiliário. É de responsabilidade do coordenador técnico viabilizar os recursos para o espaço da Mesa Educadora e é cedido pela Secretaria Municipal de Educação.

19 Vital Didonet tem formação inicial em filosofia e pedagogia, mestrado em educação e especialização em Educação Infantil. Foi coordenador de educação pré-escolar no MEC, consultor legislativo da Câmara dos Deputados, tendo assessorado na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação. Vice-presidente da Omep. Presta/prestou assessoria e consultoria aos OM: Unesco, Unicef, OEA, OEI. Além de prestar consultoria na Secretaria Especial de Promoção de Políticas para a Igualdade Racial - SERPPPIR, no Consed, SESI e Undime.

programas de Educação Infantil da Unesco, de modo a evidenciar suas relações com o setor privado e cargos públicos.

O primeiro volume *O educador como propositor e executor da política de Educação Infantil* (2011) foi redigido sob a coordenação de Américo Córdoba²⁰. Neste volume são abordadas as concepções de criança e infância adotadas pelo volume, apresentando quais são as políticas educacionais para a primeira infância, citando os conceitos de política, política econômica, política social, políticas de governo, educação, relação entre educação e política, destacando as diretrizes e normas nacionais da Educação Infantil e a importância da inclusão das pessoas com deficiência na Educação Infantil, além de apresentar brevemente discussão de gênero e as relações da sexualidade da infância.

O segundo volume *O educador como gestor de espaços educacionais* (2011)) foi coordenado por Ana Maria Mello. Este volume discute especificamente sobre os espaços das Instituições de Educação Infantil (IEIs), a importância da participação das famílias e da comunidade na educação “complementar” das crianças pequenas. O texto do documento apresenta como deve ser a gestão do cotidiano da Educação Infantil e aborda quais são as práticas apropriadas em relação a saúde, alimentação e higiene que precisam ser praticadas pelos profissionais que trabalham nas IEIs.

O terceiro volume *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador* (2011) foi redigido por Arlete de Costa Pereira. Este volume refere-se a orientações didáticas, pedagógicas e comportamentais que os docentes da Educação Infantil precisam saber para acolher, receber e aconchegar as crianças; e aborda quais são os autores pioneiros²¹ da pedagogia da infância. Apresentam didaticamente como os professores precisam se “portar” referente a ciência, a filosofia, educação ambiental, além da explicitação dos conceitos de educar e cuidar na Educação Infantil.

O volume quatro *O educador mediador no desenvolvimento das linguagens da criança* (2011) foi coordenado por Ângela Fronckowiak. Este volume aborda quais devem ser as noções conceituais que os docentes da Educação Infantil precisam “aplicar” em suas práticas pedagógicas, como por exemplo: letramento, matemática, música, artes, literatura e teatro.

O último volume *O programa Mesa Educadora para a Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implantação* (2011), foi redigido por Suzi Mesquita

20 Foi consultor da Fundação São Paulo e nos anos de 2013 a 2015 foi ministro da cultura.

21 Friedrich Froebel (1826) e Maria Montessori (1987).

Vargas . Este volume irá abordar os conceitos de criança, infância, escola; além de explicitar a metodologia do programa em suas respectivas etapas. Em sua parte final, apresenta exatamente o que a Secretaria de Educação deverá fazer quando aderir ao programa. As análises dos conteúdos e orientações de cada volume serão discutidas no tópico 3.1 deste trabalho.

2.5 Fundo do Milênio para a Primeira Infância

O programa *Fundo do Milênio para a Primeira Infância* foi desenvolvido com a iniciativa do Banco Mundial em parceria com Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho no ano de 2003 com uma doação inicial do Banco Mundial que assegurou a instauração do *Fundo do Milênio* e a elaboração e detalhamento do programa, implantando assim, em cada estado com o apoio do empresariado local. Sua abrangência ocorreu nas cidades dos Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. A partir de 2006 a Gerdau Aços Longos S/A converteu-se como a empresa mantedora do programa. A concepção pedagógica do programa foi produzida pela Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP)²².

O *Fundo do Milênio* tinha como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento em Instituições de Educação Infantil preferencialmente da rede privada sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e públicas, propiciando capacitação em serviço aos profissionais e dirigentes do atendimento em creches e pré-escolas selecionadas para participar do programa, além de instituir Mesas Educadoras e capacitar seu coordenador técnico, viabilizando aquisição de materiais pedagógicos e equipamentos para as Instituições.

Como proposta de trabalho, o programa instaura as “mesas educadoras”, espaço pensado como um processo permanente de educadores sobre temas a serem trabalhados com as crianças na Educação Infantil. Conforme menciona Morgado (2011):

As “mesas educadoras” são instaladas nos municípios que participam do Projeto e no Centro de Referência dos Profissionais da Educação (CRPE), e são mantidas por

22 A Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP) é uma entidade filantrópica responsável por promover e executar projetos e cursos voltados ao aperfeiçoamento da prática docente dos profissionais que atuam com crianças com idade pré escolar. Projeta suas ideias por meio de seus experts que são incumbidos a realizar simpósios, encontros, passeatas, workshops, participando de assembleias, seminários, fóruns, conselhos e promover mobilizações pessoais.

um conselho local, que articula diversos segmentos da sociedade, como o setor privado e comunidade, e pelas prefeituras envolvidas (MORGADO, 2011, p. 116).

Este espaço é caracterizado pelo programa como um ambiente de estudo e aprendizagem permanente que funcionavam como uma sala de professores comum a várias instituições, com recursos humanos e pedagógicos qualificados, cada mesa educadora trabalhava com cinco instituições de Educação Infantil ao longo de doze meses. O programa tinha como principal estratégia a formação em serviço dos profissionais de Educação Infantil. Os empreendedores envolvidos (Banco Mundial, Unesco, Gerdau, Fundação Sirotsky Sobrinho, Lojas Salfer, Omep, AGCO, ARTEB, BANRISUL, CEEE, CORSAN, FÁBIO PERINI, RBS, SESC/RS E SESC/SC) consideravam que a qualificação do educador é reconhecidamente um dos fatores mais relevantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, defendiam paulatinamente que os primeiros anos de vida das crianças caracterizam para “sempre” e que a educação de qualidade oferecida desde a mais tenra idade favorece “para a construção de um Brasil mais desenvolvido, mais humano e socialmente mais justo” (LOPES, 2005, p. 8).

Afora das mesas educadoras, o *Fundo do Milênio* através da Unesco, emitiu a série *Fundo do Milênio para a Primeira Infância*, com quatro volumes que assistiam a formação desenvolvida aos professores. Seus quatro volumes a saber: *Olhares das Ciências sobre as Crianças; A Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo; Legislação, Políticas e Influências Pedagógicas na Educação Infantil* e *O Cotidiano no Centro de Educação Infantil*, apontam para o perfil adequado que os professores deveriam seguir, como também “tarefas” a serem cumpridas e apresentadas nos encontros das “mesas educadoras” e as principais temáticas relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

O primeiro volume da série *Fundo do Milênio para a Primeira Infância -Olhares das Ciências sobre as Crianças* (2005), remete-se a concepção de infância adotada pelo Documento, assim como a importância do brincar e criar na Educação Infantil, pois assim tornam-se crianças “mais ativas e criativas”, a efetivação de políticas públicas formuladas por organismos nacionais e internacionais “que se empenham em garantir direitos” (LOPES, 2005, p. 13), além de traçar como o professor de Educação Infantil precisa atuar em sua profissão.

O segundo volume-*A criança descobrindo, interpretando e agindo sobre o mundo* (2005), aborda especificamente sobre o desenvolvimento “global” da criança, por meio da linguagem, do corpo em movimento, - danças, cantigas, imagem, som, relação com a

natureza, cultura, religião. O texto trata de acordo com Morgado (2011) da forma como as crianças se relacionam com o que vêm, aprendendo com o vivido. Apresenta-se maneiras didáticas de como ensinar ou “portar-se” em relação a assuntos que remetem ao ensino de matemática, filosofia, religiosidade e espiritualidade na infância.

O volume três-*Legislação, políticas e influências pedagógicas na Educação Infantil* (2005) trata dos aspectos legais da Educação Infantil trazendo documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1995), para discutir os direitos sociais das crianças pautados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como por exemplo, saúde, alimentação, proteção, individualidade, educação, igualdade, prioridade e liberdade. Destaca a importância das políticas sociais da infância, o posicionamento da sociedade sobre questões voltadas aos preconceitos étnicos e de discriminação; a garantia dos direitos da acessibilidade e inclusão de crianças com deficiência nas escolas de Educação Infantil; afora da indicação de teorias e concepções pedagógicas²³ que deveriam ser utilizadas por todos os profissionais que atuam com crianças pequenas.

Além de discorrer sobre os maus-tratos na infância expondo contribuições de um juiz e uma psicóloga sobre como o professor precisa estar apto para perceber os sinais que as crianças passam quando estão passando por situações de violência. Alegam que o professor tem que ser “um herói de outros tempos” que promova “uma cultura de paz”, para evitar que “a nossa intervenção técnica como professores promova novas violências” (LOPES, 2005, p.26). O volume traz indagações que expressam que “vale o esforço de todos os legisladores, educadores e sociedade civil organizada, trabalhando em busca da plena realização profissional e da legítima felicidade para as crianças brasileiras” (LOPES, 2005, p.15). O Documento traz à luz a importância da articulação da sociedade civil para fiscalizar e cobrar o papel do Estado, pondo em discussão que organizações como a Omep favorecem:

“Não para diminuir, desfazer ou substituir o Estado, mas para o qualificar. O papel de instituições como a OMEP é não apenas oferecer programas, mas principalmente exercer controle democrático sobre o Estado, para que este assuma seus compromissos constitucionais com a devida qualidade” (LOPES, 2005, p.36).

O quarto e último volume da série, *O Cotidiano no Centro de Educação Infantil* (2005), discute o educar e cuidar como pontos complementares, sendo que educar está envolvido com o ato de propiciar situações de cuidado, ou seja, no educar está “embutido” o

23 As teorias pedagógicas apontadas pelos quatro cadernos do Fundo do Milênio para a Primeira Infância são Piaget (1973); Vigotsky (1996); Wallon (1989); Rubem Alves (2003), entre outros.

cuidar. Neste volume são apresentadas as ações que são desenvolvidas na vida cotidiana das escolas de Educação Infantil, como em seus tempos e espaços, a respeito de sua organização. Dá destaque a relação professor-estudante, orientando como deve ser a postura de cada professor diante de situações inusitadas do cotidiano da instituição, apontando que “como educadores, conhecemos bem o que se sente diante de um ato agressivo (...), o fundamental nesse momento é tomar distância do ocorrido e tentar escutar o que a criança está querendo dizer em cada chute, em cada empurrão, em cada palavra ou gesto (LOPES, 2005, p.25). Advertem a necessidade de acompanhamento e avaliação das crianças. Neste último volume, em realce o texto trata da falta de formação e prática do professor, enfatizando que:

“Se como educadores não somos capazes de elaborar perguntas, formular hipóteses e usar a nossa criatividade frente à agressão da criança, frente à situação que deu origem a esse ato, é o próprio educador que está se agredindo por estar se considerando incapaz e impedindo seu próprio crescimento diante desse desafio” (LOPES,2005 p.25).

É interessante comparar esses direcionamentos na postura do professor “ideal” para o Programa com as orientações da Unesco (2011) para a elaboração de políticas docentes na América Latina e Caribe, nos níveis de formação inicial, continuada, carreira, nas quais evocam promover o ingresso para os melhores candidatos para a docência, assegurar ao professorado, o direito a uma formação relevante e pertinente para o trabalho educativo centrado na aprendizagem “integral” dos estudantes, projetar e implementar carreiras destinadas a fortalecer a profissão docente e incidir na atração de bons candidatos. Em suas agendas para educação a Unesco recomenda tanto em nível internacional quanto nacional aumentar a oferta da Educação Infantil de modo que as crianças ingressem cada vez mais cedo na escola para adquirirem as competências e habilidades “corretas” que a sociedade precisa.

Quadro 3-Apresentação dos resultados do Programa Fundo do Milênio para a Primeira Infância.

RESULTADOS DO PROGRAMA FUNDO DO MILÊNIO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA		
ESTADOS PARTICIPANTES		TOTAL
RIO GRANDE DO SUL (Porto Alegre, Canela, Guaíba, Cachoeira do Sul e Montenegro)	SANTA CATARINA (Joinville, Chapecó, Itajaí e Lages)	
30 Instituições de Educação Infantil	20 Instituições de Educação Infantil	50 Instituições de Educação Infantil
262 professores	283 professores	245 professores participantes
2.245 crianças de zero a seis anos	2.269 crianças de zero a seis anos	4.514 crianças atendidas

Fonte: Fundo do Milênio (2006). Elaboração própria.

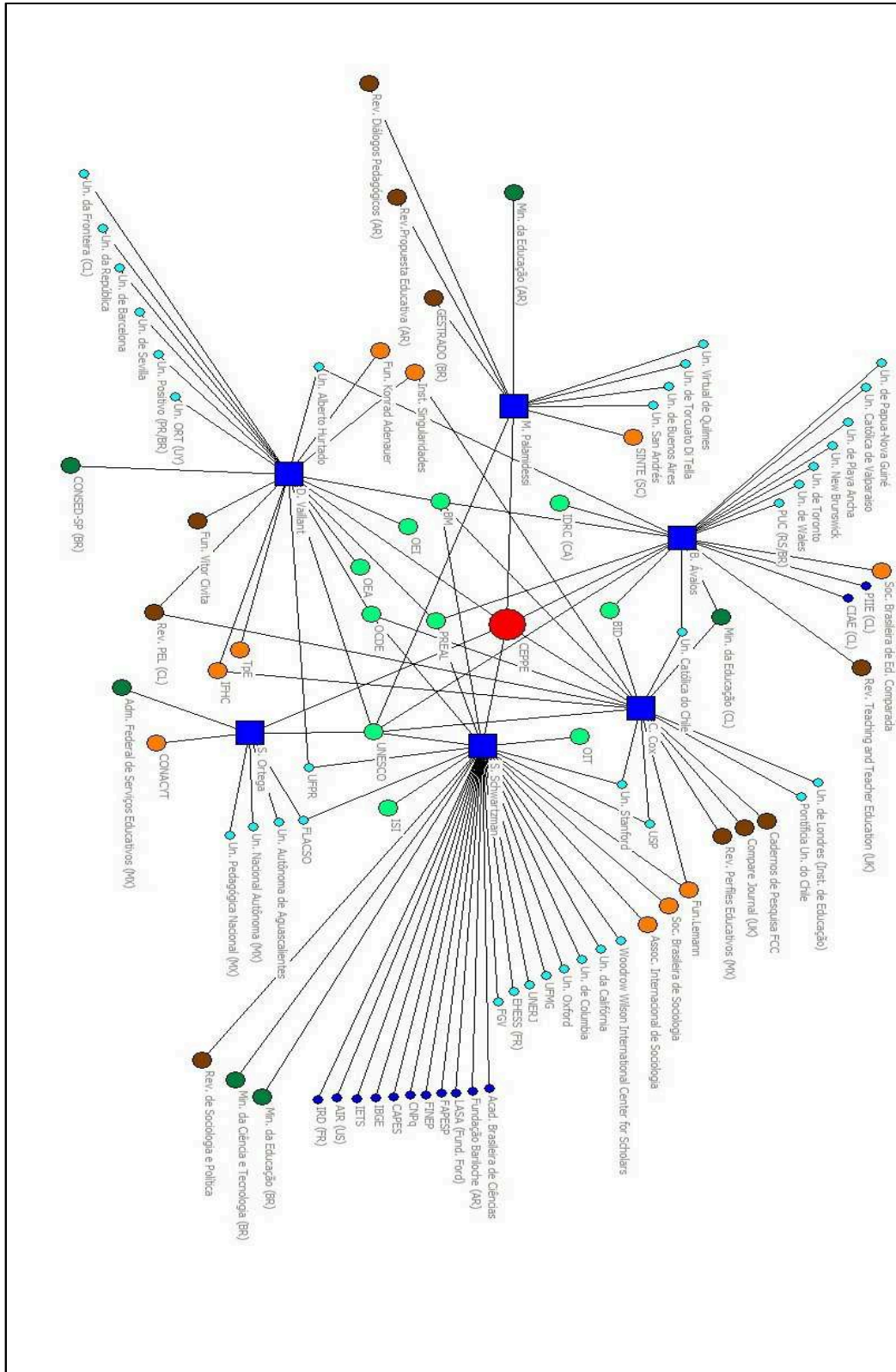
Torna-se importante destacar que entre os anos de 2003 a 2010, o programa até então nominado *Fundo do Milênio para a Primeira Infância*, certificou 1.897 professores, de 210 IEIs, e atendeu 21.791 crianças de zero a seis anos de idade (dados fornecidos pelo volume cinco da *série Mesa Educadora para a Primeira Infância* de 2011).

3. IMPLANTAÇÃO DAS PROPOSTAS DA UNESCO NO BRASIL

Consultando diariamente no website do Perdalc descobrimos que criaram uma terceira etapa direcionada à elaboração de políticas públicas para docentes da Educação Infantil. Como produto o *Proyecto* elaborou um documento intitulado de *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*, no qual em suma, aborda quais são os perfis adequados para estes profissionais e quais os critérios que orientam a formulação de políticas para os professores da Educação Infantil pautados nos informes regionais produzidos por seus experts.

Em relatório final de pesquisa (CUNHA, 2015) descrevemos detalhadamente por meio da etnografia de redes, as ligações pessoais existentes entre esses experts, como por exemplo, publicações de coautoria, como também as ligações institucionais; quando prestam consultoria aos mesmos OM; editorial de revistas; graduação, pós-graduação e docência nos mesmos centros de pesquisa e universidades. Estes dados nos mostraram que estas conexões entre os experts favorecem para desenvolver estratégias para a produção de consensos sobre reformas educacionais, pois conseguem legitimar as propostas e prioridades para a educação através de divulgação de experiências “exitosas” principalmente nos países em que desenvolveram consultorias. Abaixo, a figura 1 descreve as filiações institucionais dos cinco primeiros experts do Perdalc, mostrando as suas articulações com OM, cargos de órgão de Estado, participação em projetos, universidades, centros de pesquisa e fundações.

Figura 1-Rede de experts da primeira etapa do Perdalc



Fonte: Perdalc (2011). Elaboração de Kátia de Carvalho Lopes.

A rede de experts do Perdalc exerce uma tarefa fundamental, a de difusão de suas recomendações para educação por meio da participação em fóruns em que Ministros da Educação se reúnem e estabelecem acordo, nos quais, são responsáveis por estabelecer articulação entre essas redes, organizações multilaterais e o setor privado influenciando nos processos de formulação das políticas públicas para a educação. Dentre esses experts, destacamos a brasileira Paula Louzano do Perdalc que:

elaborou um documento sobre articulação e dilemas sobre a formação pedagógica e profissional na formação inicial docente. Foi consultora internacional do Banco Mundial (BM), da Unesco e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE). Dentro da segunda etapa do projeto foi responsável por organizar conferências internacionais com os grupos nacionais. Trabalhou como investigadora na Fundação Lemann em São Paulo. No Brasil coordenou estudos e análises acerca das políticas educativas, em especial, as políticas docentes, materiais e práticas docentes em sala de aula, gestão escolar e municipal e avaliação de aprendizagem, e também trabalhou para o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), na Secretaria Municipal de Educação do Município de Diadema, na Fundação Carlos Chagas, onde Cristián Cox, também prestou consultoria e na Fundação Victor Civita, assim como a colaboradora Denise Vaillant. É autora de um Informe sobre progresso educativo do Brasil coordenado pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa real, onde também prestou assessoria. Em 2001 e 2004 foi consultora da Oficina Regional de Educação da Unesco para a América Latina e Caribe (OREALC), em Santiago, no Chile. Trabalhou na prefeitura Municipal de São Paulo, foi professora universitária na Universidade de São Paulo, assim como Simón Schwartzman. Prestou serviços para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2009 à 2011. Em 2012 foi membro do corpo editorial do periódico- Educação e Pesquisa- revista de educação da USP. Foi membro do Instituto de Estatística da Unesco no Canadá nos anos de 2009 à 2011. Em 1990 e 1999 foi assistente de professor na Harvard Graduate School of Education. Em 2006 foi pesquisadora da Aguirre Internacional nos EUA. Foi expositora de trabalhos no Instituto de Estudos Avançados na Universidade de São Paulo. Descobrimos que Paula Louzano possui algumas publicações no Brasil, como por exemplo, no ano de 2009 juntamente com a Fundação Lemann e o Preal. Louzano publicou “ Saindo da Inércia? Boletim da Educação no Brasil”, em 2013 publicou o texto “Além da Prova Brasil: investimento em sistemas locais de avaliação externa, estudos em Avaliação Educacional” (2013), pela revista da Cenpec, publicou “Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais”(2013), com o grupo de Estudos em Avaliação Educacional publicou em 2010, o texto “Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil”. Em 2013, publicou com a parceria da Fundação Carlos Chagas o texto “Uso da Avaliação Externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes” e no livro de Guiomar Mello (2013), escreveu o texto “Formação Inicial de Professores na Inglaterra, Finlândia e Estados Unidos” (CUNHA, 2015, p.67)

Pesquisando sobre as relações institucionais entre o setor público e privado da expert brasileira Paula Louzano descobrimos sua centralidade nas redes de formulação e disseminação de políticas em âmbito global/nacional/local, assim como demonstra a rede (figura) a seguir

Assim como mostra a rede acima, Louzano possui uma série de ligações entre a rede regional com OM, projetos de políticas públicas regionais e também com instituições nacionais que estão intervindo na formação de políticas educacionais que descrevemos a seguir: Fundação Lemann²⁴, OCDE²⁵, BM, Unesco, Cenpec, Preal²⁶, Fundação Carlos Chagas²⁷, Fundação Victor Civita²⁸ e a Oficina Regional de Educação da Unesco para a América Latina e o Caribe²⁹. Foi consultora da Fundação Lemann, uma organização familiar

24 A Fundação Lemann propõem para professores e gestores, visto como “essências para uma educação de qualidade”, formação continuada com ferramentas pedagógicas inovadoras, como por exemplo, o projeto “Fundamentos do Google para o ensino” (2015) que conta com a parceria da Foreducation . Este projeto se apresenta como um apoio para tornar professores mais inovadores e eficazes, do qual, se assemelha com os programas *Mesa Educadora* (2011) e *Fundo do Milênio para a Primeira Infância* (2005). Essas informações podem ser conferidas no endereço: <http://www.fundacaolemann.org.br/para-ensinar/>. Acessado em: 29 de junho de 2016.

25 A OCDE é um organismo internacional que oferece aos governos a oportunidade de compartilhar experiências e buscar soluções à problemas comuns. Para discernir suas propostas para intervir nas agendas brasileiras propõem incentivar discussões de questões globais, identificando os desafios de longo prazo com base em evidências, como por exemplo, as publicações “Professores são importantes- Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (2006) e “Avaliações de Políticas Nacionais de Educação do Estado de Santa Catarina” (2010), nas quais apontaram quais as implantações de políticas docentes necessárias para superar quais são as “deficiências” da profissão e discutir os processos de consulta que poderão sustentar as políticas ditas como eficazes para obter professores entusiasmados, capacitados profissionalmente e a criação de uma base de conhecimentos para apoiar as políticas docentes. Essas informações foram consultadas no site: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>. Acessado em: 18 de junho de 2016.

26 O Preal constitui-se em uma rede de sujeitos e organizações privadas que procuram influir em políticas públicas, suscitando debates sobre políticas educacionais e reforma educativa, identificando e difundindo “práticas exitosas” e supervisionando o progresso educativo nos países da região. Para efetivação de suas propostas, o Programa identifica e divulga boas práticas de educação, por meio de seminários, conferências e workshops. Suscitam debates sobre política educacional e reforma educativa, identificando e promovendo articulação entre empresários e governos, parcerias com organizações nacionais, grupos de trabalho e projetos regionais de desenvolvimento educativo e publicações. Os critérios de ação do Preal buscam envolver a sociedade civil na reforma educacional visando intervir nas decisões dos formuladores de políticas por meio do desenvolvimento de atividades em três áreas: sistematização, formação de recursos humanos e convocatória e consenso. Essas informações foram compiladas do endereço: <http://www.preal.org/Quienes.asp>. Acessado em: 18 de junho de 2016.

27 A Fundação Carlos Chagas (FCC) denomina-se como uma entidade de direito privado, porém reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos: federal, estadual e municipal. A entidade, onde também a expert Beatriz Abuchaim e o diretor Cristian Cox prestam/prestaram consultoria, dedica-se a realizar avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa em educação. Disponível em:

28 A Fundação Victor Civita é uma organização sem fins lucrativos que busca “apoiar” o trabalho de professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas da Educação Básica através da identificação e divulgação das “melhores práticas pedagógicas” dos docentes do país, por meio do projeto “Prêmio Educador nota dez” com parceria da Fundação Roberto Marinho, Rede Globo, Editora Abril, revista Nova Escola, Fundação Lemann, Somos Educação, Consed, BRITISH COUNCIL, Todos Pela Educação, Undime e Instituto Natura. Este prêmio tem o objetivo de “valorizar o trabalho docente” e disseminar práticas de sucesso.

29 A Oficina Regional de Educação da Unesco para a América Latina e Caribe tem o papel de apoiar os Estados membros da região para definir estratégias para o desenvolvimento de suas políticas, para que isso ocorra, a Oficina gera e dissemina suas diretrizes orientadoras para a definição de políticas públicas aos países da região. Para tanto, fornece aconselhamento técnico, intercâmbio de experiências exitosas e cooperação entre os vários atores da sociedade, tais como: governos, universidades, centros de pesquisa, sociedade civil, setor privado e OI. Veja mais no site da Orealc. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/early-childhood-education/>. Acessado em: 17 de junho de 2016.

sem fins lucrativos, responsável por realizar pesquisas “para embasar políticas públicas” objetivando formação para profissionais da educação, cujo objetivo é o de aprimoramento de lideranças, soluções inovadoras para a educação, promover e acelerar “transformações sociais de alto impacto”, com padrões “claros” e que possam atingir as “altas” expectativas esperadas pelos estudantes.

Louzano prestou consultoria ao Banco Mundial e a Unesco que são OM que financiam e projetam agendas cuja perspectiva é impulsionar uma educação dita de qualidade para todos. Seus documentos norteadores divulgam que o “motor” que favorece esse movimento são as pessoas que aprendem dentro e fora da escola, desde a Educação Infantil até ao mercado de trabalho, apresentando que essa proposta deverá ser efetivada nos próximos dez anos, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma “base global de conhecimentos fortes” para liderar essas reformas, indicam que mesmo em ambientes de “aprendizagem fraca”, a maioria dos estudantes conseguem adquirir competências na escola e que isso se tornará possível através do investimento em avaliações de sistemas de aferição de impactos e verificação da aprendizagem e de competências.

Nesta mesma linha o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, que se põe a disposição para desenvolver projetos, pesquisas e metodologias “voltadas à melhoria da qualidade da Educação Pública” por meio de formação dos profissionais da educação e para tanto trabalha sob forma de cooperação com Ministérios, Secretarias Municipais e Estaduais, empresas, fundações empresariais, OM, institutos de pesquisas e organizações da sociedade civil. O Cenpec é junto a OEI, Iniciativa Educadores do Brasil e Consed, são parceiros do “Prêmio Professores do Brasil” com iniciativa do MEC, coordenado pela Secretaria de Estado e da Educação em articulação com a Undime. Tal premiação tem objetivo, de reconhecer, divulgar e premiar o “trabalho” de professores da Educação Básica de escolas públicas, com a justificativa de contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, aprimorar a prática desses professores a fim de que se tornem “agentes fundamentais no processo formativo das novas gerações”³⁰ (MEC, 2015), conduzindo experiências pedagógicas consideradas exitosas; estimulando que esses professores sejam “passíveis de adoção na implementação do Plano Nacional de Educação” (MEC, 2015).

30 Essas informações podem ser encontradas no endereço: <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>. Acessado em: 16 de junho de 2016.

Outro projeto do Cenpec, organização que Louzano prestou consultoria, que gostaríamos de destacar é o “Aceleração da Aprendizagem” com parceria da Fundação Volkswagen e da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo e de seus municípios: Serra, Viana, Vila Velha, Cariacica, Aracruz, Ibirapu, Linhares; da Bahia: Simões Filho e Camaçari e João Pessoa na Paraíba. Este projeto abrange a formação continuada de professores, diretores e coordenadores pedagógicos, seu intuito é o de desenvolver ações que contribuam para “corrigir” a defasagem idade-série de estudantes repetentes.

Uma das “áreas de ação” da Unesco diz respeito a “*Educación da la primeira infancia*”, na qual, propõem ajudar a alcançar aos Objetivos do Milênio da ONU. Explicam que para isso será essencial realizar articulações com os programas “Atenção e Educação da Primeira Infância” e “*Early Childhood Care and Education*” (ECCE) preocupados em desenvolver políticas públicas abrangentes para “aumentar o acesso e qualidade”, principalmente com crianças consideradas em situação de vulnerabilidade. Para atingir suas metas, desenvolvem estudos diagnósticos nos países da região, identificam e divulgam experiências “inovadoras” para definir e monitorar o desenvolvimento de projetos de Educação Infantil e também educação familiar.

Dentre as ações dos projetos da Unesco para a primeira infância para o biênio (2012/2013) destaca-se: prestar assessoria aos Ministros da Educação para a primeira infância na ampliação de programas como AEPI com foco nas comunidades mais vulneráveis; avançar para uma educação de qualidade no MERCOSUL desde a primeira infância, juntamente aos Ministérios da Educação, Organizações não-governamentais selecionadas e as “autoridades municipais” de cada país; e fortalecer a atenção integral e multisetorial para a primeira infância, neste projeto a UNESCO centrou-se em direcionar formação para os docentes, sistematizou e difundiu boas práticas nos países por meio de seminários.

3.1 Análise dos cadernos do programa Mesa Educadora para a Primeira Infância

Realizando análises nos cadernos do programa *Mesa Educadora para a Primeira Infância* (2011), notamos o protagonismo da personagem denominada Maria Clara. Em seu papel nos cadernos, Maria Clara é graduada em pedagogia e trabalha especificamente com escolarização de crianças da Educação Infantil. Em todos capítulos introdutórios a professora se apresenta ou é apresentada como uma educadora que gosta da profissão, compromissada

com a “transformação do mundo”, pois o “professor é um agente político, porque ele atua na formação dos operadores das mudanças na história e dos decifreadores dos enigmas da sociedade” (CÓRDULA, 2011, p.30). Além de participar assiduamente de congressos de Educação Infantil, palestras, debates, grupos de estudo. A professora defende que com a implantação do programa nas escolas será possível obter “resultados educativos muito estimulantes”(CÓRDULA, 2011, p.6), propostas de estudos inspiradas em experiências práticas, aprender e vivenciar essas experiências com muito entusiasmo, pois esses materiais servem como fonte de consulta constante. Assim como revela a figura a seguir:

Figura 3-Maria Clara, a profissional modelo.

Enfim, vamos aprender muito e vivenciar tudo com o entusiasmo dos que gostam de aprender, mas sem nos esquecermos de que podemos sempre discordar, modificar ou enriquecer as sugestões de atividades propostas, com o objetivo de adaptá-las à nossa realidade e ao nosso jeito de ver as coisas. Isso porque, existem os conhecimentos que estão nos livros, mas o nosso saber também é importante. Afinal de contas, queremos participar ativamente de nossa formação profissional. Desejamos mostrar a nossa criatividade e o nosso prazer em aprender e pesquisar.

Neste livro, **O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador**, encontraremos orientações sobre como promover uma convivência prazerosa e comprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

O cotidiano na educação infantil é o cenário privilegiado para o contato e as trocas entre as crianças, e destas com seus educadores. É certo que a Instituição de Educação Infantil não deve ser confundida com a família. No entanto, tem de facilitar o cuidado e o afeto, que servem de âncora a uma rotina de trabalho constituída por objetivos, estrutura apropriada e proposição de atividades que devem buscar o bem-estar das crianças e a construção de aprendizagens significativas. O acolhimento aos diversos modos de expressão e a diversidade das vivências das crianças são condições essenciais a uma educação infantil de qualidade.

Fonte: (MELLO, 2011, p. 6).

O primeiro volume da série *Mesa Educadora para a Primeira Infância, O educador como proponente e executor da política de Educação Infantil* (2011), discute primeiramente sobre como a infância foi constituída, passando pela contextualização da infância vivida em tempos remotos (trazidas pelos colonizadores, indígena, dos povos africanos, miscigenada, vividas nas famílias dos imigrantes e infância resultado da integração cultural brasileira). Dá luz aos documentos³¹ adotados pela ONU referenciados como documentos que reformularam o modo como a sociedade vê a criança em idade de escolarização. A pedagogia da infância é defendida como forma de pensar a educação pautada na “pedagogia do amor”, na qual, as

31 Declaração dos Direitos das Crianças (1959) e Convenção Sobre os Direitos das Crianças (1989).

crianças precisam de vínculos afetivos, pois segundo Córdula (2011) são esses que lhes “darão segurança, estabilidade na vida”.

Esse direcionamento para considerar as competências sócio-emocionais cognitivas e interpessoais das crianças podem ser vistas também nas agendas para a educação da organização não governamental Todos pela Educação (TpE) que, no ano de 2014, lançou o documento “Propostas para a Educação Básica no Brasil” (2014)³² com parceira do Instituto Inspirare e Projeto Porvir³³ para a criação de uma Base Nacional Comum (que atualmente está em discussão), que possa definir um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante seja capaz de se desenvolver como pessoa, “se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho, além de conteúdos acadêmicos, a base deve prever conhecimentos e habilidades socioemocionais”(TpE, 2014, p.14). Fica explicitado no documento do TpE que o governo federal, via Ministério da Educação (MEC), seria um dos atores que necessariamente iria liderar esse processo de criação de base.

Durante o decorrer do texto podemos perceber que existe uma imensa intencionalidade de colocar a professora Maria Clara como o exemplo de professora a ser seguido, pois sempre está disposta a trabalhar, inclusive em seus momentos de folga, como, por exemplo, nesta passagem do primeiro caderno: “Maria Clara buscou, na estante da pré-escola, um artigo que havia lido no ano passado sobre diversidade e deficiência, leu-o novamente, agora procurando relacionar com o plural do título do Congresso: crianças e infâncias”(CÓRDULA, 2011, p.14), com isso denotam como é uma boa professora, dedicada e atenciosa à sua profissão, que utiliza seus dias de folga para se dedicar, estudar, buscar informações, participar de palestras e eventos. Explicitam o significado de formação permanente, caracterizada como algo que necessariamente os professores precisam buscar, em seus horários de folga ou fim de semana, seguindo o exemplo de Maria Clara que:

32 Este documento do Movimento Todos pela Educação é fruto de uma parceria com o Instituto Inspirare, foi redigido por representantes de diferentes setores da sociedade com o intuito de reunir propostas consideradas relevantes para “inspirar” candidatos a presidência da República no ano de 2014. Este não possui ficha catalográfica e pode ser encontrado no endereço: http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/propostas_para_a_educacao_basica_no_brasil_todos_p_ela_educacao_inspirare_porvir.pdf. Acessado em: 21 de junho de 2016.

33 O Instituto Inspirare é responsável por propiciar “soluções inovadoras”, políticas públicas, programas e investimentos a fim de “melhorar a educação básica no Brasil” e para isso instituiu objetivos e projetos. Os objetivos do Inspirare são pautados no mapeamento, produção e difusão de “referências” para informar a sociedade e orientar práticas inovadoras, fomentar a geração de “soluções educacionais” inovadoras, criar condições para a incorporação de inovações educacionais por redes públicas em larga escala. Para atingir a esses objetivos o instituto desenvolve quatro programas: Porvir, Iniciativas Empreendedoras, Laboratórios Educativos e Educação Pública Inovadora. Todos os programas são responsáveis por utilizar estratégias de consenso ativo para fomentar soluções inovadoras nas escolas. Dentre os parceiros do Instituto Inspirare estão: Movimento pela Base, Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann. Veja mais no site: <http://inspirare.org.br/category/quem-somos>. Acessado em: 20 de junho de 2016.

(...) adora estudar e aprender. Está sempre falando entusiasmada sobre projetos e ideias, circulando pela Instituição com olhos atentos para melhor entender seu cotidiano e aprimorar seu trabalho.

Graças a esse entusiasmo, a professora foi indicada pelos colegas de trabalho para apresentar a proposta pedagógica da Instituição à Secretaria Municipal de Educação. Maria Clara já havia separado diversos materiais que vinha guardando desde a época da faculdade para uma revisão nos fundamentos dos propósitos educacionais do dia a dia. Depois do estudo, esperava que uma reunião com os demais professores e a coordenadora pedagógica a ajudaria a dar os toques finais de sua apresentação para a supervisora da Secretaria.

Nossa professora gosta desse tipo de desafio, de conciliar seu fazer diário com uma atualização sobre o que se propõe para a educação infantil no município, no país e no mundo. Ela sabe que nem sempre as coisas foram como são hoje. Estudando e lendo constantemente, percebe que a história das instituições que atuam com crianças no Brasil ainda é pouco conhecida e precisa ser escrita com mais profundidade.

Fonte: (MELLO, 2011, p.9). Elaboração própria.

Podemos relacionar esses apontamentos de como os profissionais de Educação Infantil precisam ser inovadores, pró-ativos e competentes na agenda da Confederação Nacional da Indústria (CNI), que no ano de 2014, escreve o documento “Educação para o mundo do trabalho: a rota para a produtividade”. Nas recomendações deste documento da CNI, no tópico “Aprimorar as condições para que as escolas possam entregar melhores resultados”, encontramos o similar direcionamento:

É preciso focar mais na qualidade da educação básica, adequar os currículos aos novos requerimentos do mercado de trabalho, monitorar professores, distribuir e alocar recursos com base em resultados e em meritocracia, melhorar a gestão dos recursos, introduzir as melhores práticas de gestão, governança e transparência nas unidades de ensino, imputar responsabilidades aos professores, diretores e profissionais de ensino e criar condições adequadas de trabalho para se atrair e reter os melhores e mais talentosos profissionais da área de educação (CNI, 2014, p.13).

Entendemos que os apontamentos “mascarados” dos cadernos do *Mesa Educadora*, sinalizados pela narração dos feitos de Maria Clara, se espelham em várias determinações de Organismos Multilaterais, principalmente aqueles que possuem parceria com institutos e empresas com a justificativa de melhorar a Educação Básica para todos.

No segundo volume do programa *Mesa Educadora O educador como gestor de espaços educacionais* (2011), são apontados de maneira implícita que os diretores e coordenadores das Escolas de Educação Infantil (IEIs) estão encarregados de serem pessoas entusiasmadas, alegres, contagiantes com sua vontade e determinação de trabalhar, cuja tarefa, na sua função de líder também é a de planejar e desenvolver formação continuada aos

professores a fim de aperfeiçoar a prática dos docentes que trabalham na instituição. Neste capítulo em específico são apresentadas as funções das IEIs e implicitamente quais devem ser os comportamentos dos docentes da Educação Infantil. No tópico “Para que creches e pré-escolas?” o documento do *Mesa Educadora* divulga que estes espaços são direcionados a professores e coordenadores dedicados e estudiosos e os que não se “enquadram” nesse perfil são responsáveis por dificultar a melhoria da qualidade da educação e por isso são ineficazes.

Focalizando o tópico “Cotidiano em debate” do segundo caderno do *Mesa Educadora*, encontramos a ideia de que vários profissionais que trabalham com a Educação Infantil, desempenham funções caracterizadas com antigas e ou até ultrapassadas, com isso, sinalizam que os professores precisam estar constantemente aperfeiçoando suas práticas, trazendo soluções inovadoras para a educação. Fato que nos proporcionou relacionar novamente com o documento do TpE (2014) sobre as propostas para a Educação Básica no Brasil. Assim como já mencionamos, o TpE neste documento apresenta quais são as propostas para a Educação Básica em nível nacional, para tanto, no que diz respeito as recomendações referentes a inovação, propõem que será necessário gerar novas soluções educacionais, desenvolvendo estratégias de fomento a essas soluções por meio da articulação “entre diferentes órgãos do governo federal, estados, municípios e sociedade civil” (TpE, 2014, p.15), a fim de mapear, articular e financiar empreendedores e educadores para que possam juntos, assumir o compromisso de superar os desafios educacionais.

Além de indiretamente direcionar como deve ser a formação permanente, este segundo volume da série *Mesa Educadora* apresenta como foco os processos de participação “ativa” dos professores na gestão da escola, sinalizam que hoje o papel do educador não é mais “gostar de crianças”, mas sim fazer parte da equipe diretiva, pois “no processo de construção coletiva o educador desempenha também um papel relevante como gestor participando das atividades e das definições que envolvem toda a instituição (MELLO, 2011, p.7). O que fica implícito nessa estratégia de colocar os professores como gestores da escola é mais uma forma de culpá-lo pela má gestão, ou seja, de acordo com Shiroma (2011) o sucesso ou o fracasso da instituição são atribuídos à competência dos professores e a ideia principal concebida é a preparação deste professor-gestor, como sendo um profissional com habilidades para otimizar recursos e maximizar resultados, pois nesta perspectiva este profissional consegue desempenhar funções que não são as suas e são capazes de gerir imprevistos, são inovadores, pró-ativos e eficientes.

O volume três *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador* (2011) aborda sobre o perfil adequado que os professores da Educação Infantil precisam seguir, lembrando que o texto do terceiro documento do programa *Mesa educadora* não trata desses direcionamentos de maneira direta. No Quadro 5 mostraremos como esses apontamentos aos profissionais são “aceitos” por seu discurso “agradável”:

Quadro 4- Recomendações dos cadernos da *Mesa Educadora* para os docentes da Educação Infantil.

RECOMENDAÇÕES	PÁGINA
<p>Maria Clara começou a separar suas anotações para preparar um plano de aulas para a primeira semana, após as férias do fim do ano. Ansiosa, não via a hora de socializar com os colegas as reflexões e os debates de que havia participado. Ela esforçou-se para pensar em atividades que pudessem atender à necessidade de uma inserção paulatina no novo ambiente, nesse momento de transição entre o retorno das crianças que já frequentavam a escola e a entrada das novas e as respectivas famílias.</p>	p.10
<p>Além de trazer material colorido e proporcionar atividades lúdicas, é preciso fazer que as crianças reflitam, ajustem suas condutas para desempenharem as tarefas da escola com êxito. O(A) professor(a) que entende como fazer isso é quem podemos chamar de construtivista.</p>	p.46
<p>Maria Clara, sempre inquieta, resolveu fazer um curso para aprender mais sobre os bebês. Além das aulas presenciais e dos filmes a que assistiu, fazia parte das tarefas visitar dois berçários e registrar suas observações.</p>	p.55
<p>Recém-chegada do Congresso sobre Crianças, Infâncias, Culturas na Educação Infantil, Maria Clara ainda tinha bem fresco na memória muito do que viu e ouviu na companhia de seus colegas. Gostou bastante das palestras a que assistiu, mas ficou motivada, de fato, pelas pesquisas e pelas práticas bem-sucedidas, vindas de comunidades semelhantes ou bem diferentes daquela onde vive e trabalha.</p>	p.95
<p>Para que o brincar e as brincadeiras sejam parte integrante do planejamento escolar, os educadores precisam estar atualizados sobre as mais diferentes técnicas lúdicas. É importante que eles se preparem para desempenhar o seu papel, muitas vezes substituindo pais e mães, especialmente aqueles que atuam com as crianças pequenas.</p>	p.110
<p>É sempre melhor aproveitar o potencial humano para o desenvolvimento da inteligência e da aquisição das habilidades, em vez de memorizar informações desnecessárias. Estas, de qualquer modo, estão à nossa disposição, cada vez de forma mais acessível.</p>	p.117
<p>O(A) educador(a) de hoje tem como missão ajudar os alunos a desenvolverem-se como seres pensantes, independentes, criativos e audazes, capazes de buscar significado para suas vidas, e não apenas se contentar com o que receberam como herança das gerações passadas.</p>	p.119
<p>A professora Maria Clara, como já sabemos, tem uma jornada intensa de trabalho. Mesmo assim, ela não perde o entusiasmo e a vontade de aprender sempre mais,</p>	p.179

qualidades que a acompanham desde o curso de pedagogia. Volta e meia, por exemplo, nossa professora põe-se a refletir sobre o contexto em que atua como profissional da educação infantil e sobre o papel que deve exercer cotidianamente.

Fonte: (PEREIRA, 2011, p. 10 a 179). Elaboração própria.

Fazendo análise do sentido oculto, ou seja, lendo pelo avesso, podemos interpretar que os professores que atuam com na Educação Infantil não são como a Maria Clara, que se apresenta como uma profissional dedicada, pró-ativa, que não gosta de ficar “curtindo” suas férias, pois está preocupada e ansiosa com o retorno das aulas. Além de apontar que os professores desta faixa etária precisam ser mais atentos, criar grupos de estudos com as famílias de seus estudantes, ser menos punitivos e mais “amorosos”, lúdicos, participarem de congressos, serem mais incentivadores e capacitados. Outra recomendação que gostaríamos de destacar é que os professores precisam propiciar as “competências do bebê” (MELLO, 2011, p. 64). A autora alega no documento que se o profissional agir sem pressa, de maneira respeitosa, conseguirá construir vínculos afetivos com as crianças e caso não consiga, será o responsável por não desenvolver as competências de que o bebê necessita nessa idade, por isso, estes profissionais precisam tornar suas práticas pedagógicas mais diversificadas, acolhedoras e produtivas.

Há uma recomendação de que os professores de Educação Infantil precisam educar as crianças para serem mais “resilientes”, ou seja, explicam que esta é a capacidade das crianças torna-se mais resistentes, menos “sentimentalistas” e que desta forma, podem se tornar adultos que vivem de forma “socialmente aceitável”, favorecendo suas habilidades sociais, suas competências para lidar com os desafios que aparecerem, além de transformarem-se em pessoas mais “equilibradas”. É tocante como essas recomendações transpassam o meio educativo e passam para o meio pessoal, ou seja, essas metas implícitas que os professores precisam atingir visam como as crianças deverão ser no futuro, neste caso, adultos que sejam questionadores mais nem tanto, pois precisam ser resilientes.

O quarto volume *O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança* (2011) discute especificamente o papel desempenhado pelo professor para que as crianças aprendam e vivenciem diferentes linguagens durante a infância. Apontam que os docentes da Educação Infantil devem propiciar alegria, entusiasmo ao ensinar, busquem realizar autocrítica no sentido de repensarem suas práticas referente a musicalidade, desenvolver atividades super elaboradas a fim de desencadear o aprimoramento das práticas pedagógicas que acontecem dentro das IEIs e também que os professores são desatualizados

quando se trata do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em sala de aula. Vale ressaltar que essa recomendação para que os docentes se atualizem no uso das TICs podem ser encontradas nas agendas para educação da CNI, TpE, BM, OEI, BID e CEPAL.

A CNI em 2014 publica o documento “Educação para o mundo do trabalho: a rota da produtividade” contendo propostas para possíveis candidatos a presidência da República. Em suas recomendações está explícito que será necessário capacitar as crianças e os jovens para a “era do conhecimento”, isto implica que para a organização, a melhoria da educação gera mais produtividade, competitividade, mas para que isso seja possível os docentes da Educação Básica precisam estar aptos ao uso das tecnologias de informação e comunicação.

O TpE também no ano de 2014 lança seu projeto de metas para as eleições do cargo de presidente do Brasil. No documento “Propostas para a Educação Básica no Brasil”, recomendam que será necessário ofertar formação continuada que prepare professores para aplicar práticas metodológicas que estejam em convergência com o uso das TICs.

O BM em 2011 edita o documento “Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento”, no qual defende que os:

avanços incríveis nas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e outras tecnologias estão a mudar os perfis dos empregos requeridos pelos mercados de trabalho, ao mesmo tempo a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada e melhor gestão dos sistemas de educação (BM, 2011, p.2. Sumário executivo).

Nesta mesma linha, a OEI também dissemina em seu website que será através do uso das TICs que a educação poderá assegurar a sua qualidade, geração de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas. Já na agenda do BID as tecnologias da informação e comunicação são pensadas como instrumento para facilitar a aprendizagem dos estudantes, para que desta forma tornem-se mais competentes e capacitados para o mercado de trabalho. A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) em seu website explica que a incorporação das TICs nas escolas favorece para reduzir desigualdades, além de favorecer no desenvolvimento das habilidades “corretas”.

Ainda no volume quatro do programa *Mesa Educadora* há uma recomendação “oculta” dizendo que os profissionais da Educação Infantil podem lecionar outras “disciplinas”, mesmo que não seja seu campo de formação, como podemos ver nessa passagem do texto: “Como trabalhar as artes visuais na educação infantil? Essa dúvida deve acompanhar boa parte dos professores que atuam com crianças de 0 a 6 anos. Principalmente se não tiveram uma formação específica nessa área, em seus cursos de pedagogia”

(PEREIRA, 2011, p.53), fazendo a leitura do discurso oculto, podemos interpretar que os cursos de pedagogia são ineficazes, pois não conseguem dar suporte ao ensino de outras linguagens na Educação Infantil, mas para “resolver” essa deficiência do curso propõem que quando o assunto é a intervenção pedagógica, o professor deve desencadear o processo de alfabetização artística, estética e visual das crianças. Lembrando que ela será tanto mais produtiva quanto mais preparada quando estiverem os professores aptos para tal tarefa. Recomendam ainda que ao se trabalhar com artes na Educação Infantil será possível contribuir para “o surgimento de indivíduos melhores, condições humanas mais eficientes e uma sociedade mais justa (PEREIRA, 2011, p.72).

Por último o volume cinco *Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implantação* (2011), refere-se as concepções pedagógicas que deverão ser abordadas pelas profissionais que atuam na escolarização de crianças pequenas, sendo elas, segundo o próprio volume do programa, cidadãs, sujeitos de direitos, alguém capaz de realizar tarefas. Neste volume não há referência da professora protagonista Maria Clara. Neste volume em específico tratado que a Secretaria deve fazer ao aderir ao programa, competindo em formar um grupo gestor, inclusive demonstra em seus anexos onde o Secretário da Educação deve assinar. Assim como demonstra a figura a seguir:

Figura 4-Modelo de certificado sugerido à Secretaria de Educação.

ANEXO D



SUGESTÃO DE CERTIFICADO

Certificamos que _____
participou do Ciclo de Formação Inicial para Profissionais das Instituições de Educação Infantil do PROGRAMA
MESA EDUCADORA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA, realizado na Mesa Educadora de _____, no
período de __/__/__ a __/__/__, totalizando 200 horas.

_____, de _____ de _____.

coordenador(a) técnico(a)
da Mesa Educadora

representante legal
Grupo Gestor Local

secretário(a) municipal de Educação

Fonte: Mesa Educadora para a Primeira Infância (2011)

No volume cinco, também são apresentadas as concepções de infância, como um período da vida com significado, conteúdo. A Educação Infantil é retratada como tempo a ser vivenciado pelas crianças com intensidade. Analisamos que os capítulos do quinto volume direcionados as concepções, noções, definições sobre a Educação Infantil são escritos conforme os documentos norteadores que organizam a Educação Infantil, como por exemplo as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), no qual a arquitetura do texto foi pensada em forma de narrativa, com aspectos de infantilização dos professores, desenhos, figuras, imagens de sala de aula, vocabulário simples com escrita clara.

Figura 5 e 6 – Infantilização dos professores da Educação Infantil



Fonte: Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância (2011).

Quando reportam aos capítulos dirigidos a metodologia e implantação do Programa *Mesa Educadora* nas escolas a forma de narrativa muda, ou seja, há destaque para o setor privado e são colocados perfis e critérios para escolas que desejam a adesão do programa. A metodologia é explicitada como um instrumento que alia a formação permanente em rede dos professores das IEIs e a “mobilização público-privado em prol da qualificação da educação e dos cuidados das crianças nos seus primeiros anos de vida” (VARGAS, 2011, p.10).

Explicam que uma das formas de ampliar as competências e a capacidade inovadora das crianças da Educação Infantil e garantir ações exitosas na qualificação profissional só será através da articulação dos vários setores que “organizam” a sociedade, tais como: governo, empresas, organizações da sociedade civil, comunidades, famílias, parcerias entre governos e o setor privado. Alegam que tais parcerias poderão contribuir para a ampliação e fortalecimento de programas e ações de qualidade. As noções de responsabilidade social tem levado muitas empresas a investir na melhoria das condições de vida da população (VARGAS, 2011, p.10). Através de estratégias como a produção de consenso conseguem justificar que a articulação do setor privado na educação pública se dá pela responsabilidade social que essas organizações “prestam” pela busca da igualdade social, redução da pobreza, educação de qualidade para todos como podemos acompanhar nos websites da Unesco, BM, OCDE, entre tantas outras. Assim como nos explicam Evangelista e Shiroma (2007, p.539):

(...) construir consensos em torno da centralidade da Educação é fundamental e o empenho justifica-se pela nobreza de sua finalidade, a educação para todos. Empresários e Estado defendem escola pública para todos, para o povo, em especial para os pobres, para os futuros trabalhadores, para os consumidores e para os sobrantes. Importa realçar que educação para todos não significa educação pela qual todos aprenderiam. Contrariamente, significa que todos deveriam passar alguns anos da sua vida na escola, passíveis de controle social, inculcação ideológica e alguma formação geral para aquisição de competências para o trabalho.

A implantação do programa junto a prefeitura acontece ao longo de três anos. A IEI escolhida pela prefeitura tem a função de instituir a metodologia, capacitar o coordenador técnico (responsável por desenvolver e coordenar as atividades do *Mesa Educadora*) e os integrantes do Grupo Gestor Local (São parceiros locais, secretários da Educação, integrantes de organizações da sociedade civil e da iniciativa privada, responsáveis por ajudar o coordenador técnico a gerir o programa, articula diversos segmentos da sociedade local, de modo a viabilizar e qualificar o funcionamento da *Mesa Educadora* sob a justificativa de promover a melhoria da Educação Infantil no município).

Dentro desses três anos esses atores da IEI precisam monitorar e avaliar o programa organizando seminários regionais, estaduais de capacitação continuada para os coordenadores, professores e diretores que trabalham na Educação Infantil. A escolha das IEIs que irão aderir ao programa é feita por critérios de seleção. Esses critérios partem da premissa que estas instituições precisam ter potencial, serem comunitárias ou filantrópicas, confessionais sem fins lucrativos, públicas, devem atender crianças em situação de vulnerabilidade social, devem estar inscritas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Existe o perfil preestabelecido para os “líderes” (coordenadores técnicos) do programa, sendo eles: ser profissional efetivo da prefeitura, ter formação na área da educação, ter experiência na área da Educação Infantil, ter experiência na área de formação de professores, ter a capacidade de exercer liderança, administrar conflitos, trabalhar em equipe, ser proativo e ter iniciativa, ter facilidade para trabalhar com a diferença e com a diversidade, gostar de trabalhar com criança e gostar de desafios.

De acordo com Evangelista e Shiroma (2007) os professores na função de gestores, possuem capacidade de adaptação, rapidez nas respostas e soluções de problemas, além de possuírem flexibilidade na gestão dos problemas que acontecem no cotidiano. Este tipo de perfil, não está sendo posto em busca de uma boa gestão do programa, mas sim converge com políticas públicas que conduzem à intensificação do trabalho docente, como por exemplo,

quando lhe são colocadas tarefas além de sua função (exercer funções de psicólogo, assistente social, enfermeiro, cozinheiro), atender mais alunos na mesma classe, entre outras funções.

Neste volume do Programa *Mesa Educadora* em específico trata de como o setor privado define o que a secretaria de Educação deve fazer, pois este programa é fruto da parceria de empresas privadas que não necessariamente atuam na área educacional, mas sob o rótulo de “responsabilidade social” conseguem produzir consensos em prol da “melhoria da educação para todos” ou alegam que será através de programas como esse que será possível “garantir uma educação de qualidade para todos desde os primeiros anos de vida e isto é um dos mais importantes investimentos que uma nação pode fazer” (LOPES, 2005, p. 7).

Realizando buscas na internet identificamos que o Programa *Mesa Educadora* para a Primeira Infância foi aplicado em vários municípios brasileiros. Nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015, o programa organizou edições em vários estados do Brasil, reunindo professores da rede pública e privada. Atualmente apenas encontramos informações sobre o programa no website da Unesco com todos os volumes na íntegra e da empresa de aços Gerdau³⁴, na qual, se responsabiliza sob a justificativa de ajudar a melhorar a qualidade da Educação Infantil.

Pensando que o Programa *Mesa Educadora para a Primeira Infância* é fruto da parceria Unesco, Sirotsky e Gerdau, podemos supor que seus interesses na formação de docentes da Educação Infantil, não é necessariamente proporcionar “bem-estar” das crianças neste espaço. A Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho faz parte de uma organização não-governamental que se pauta no desenvolvimento das habilidades e destrezas necessárias para que “todos” possam desfrutar das revoluções tecnológicas³⁵. Para tanto, produzem e disseminam seus projetos por meio de articulações/parcerias com vistas a formação de “jovens protagonistas” para o futuro. Já a empresa Gerdau Aços Longos, através do termo “responsabilidade social” mostra-se preocupada com o fortalecimento da sociedade, por isso, investe na educação por meio de seu instituto para desenvolver políticas e diretrizes para esta área, aplicando metodologias de gestão no planejamento e na execução de projetos sociais com o objetivo de alcançar resultados mais efetivos, ou seja, como hipótese concebemos que o interesse dessas parcerias é o de qualificar os professores para formarem crianças com habilidades, competências e atitudes que poderão contribuir para formar um tipo de indivíduo na sociedade, desde a infância.

34 Essa informação pode ser consultada no endereço: <http://www.acobrasil.org.br/site/portugues/imprensa/noticias.asp?id=10752>. Acessado em: 21 de junho de 2016.

35 Essas informações podem ser consultadas no endereço: <http://www.fmss.org.br/institucional/sobre/>. Acessado em: 04 de julho de 2016.

Torna-se relevante destacar que todas estas orientações presentes tanto explicitamente como implicitamente nos cadernos do programa a fim de personificar (como a professora Maria Clara) os docentes como aqueles que deverão desenvolver as competências e destrezas corretas das crianças da Educação Infantil, escolarização útil e relevante que assegure um bom desempenho na sociedade, não são novidades. Estão disseminadas em vários âmbitos (internacionais, regionais e locais), que focalizam nas políticas aos docentes³⁶ da Educação Infantil, pois estes serão responsáveis por capacitar as crianças para demandas específicas do mercado de trabalho desde seus primeiros anos de vida.

3.2 Conectividade das redes que direcionam formação continuada aos docentes da Educação Infantil

Durante as investigações deste estudo constatamos que ambos programas *Mesa Educadora* e *Fundo do Milênio para a Primeira Infância* aparecem reiteradamente em seus cadernos direcionados a formação continuada dos professores de Educação Infantil, sempre como referencial teórico, exemplo, parceria as fundações e organizações a saber: Instituto Avisa Lá, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Revista Nova Escola, *International Play Association*, Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP) e a Rede Nacional Primeira Infância. Abaixo, destacaremos a participação desses organismos/institutos e fundações nos cadernos do *Mesa Educadora*.

Gostaríamos de destacar que ao longo da leitura do terceiro volume do programa *Mesa Educadora*, aparece como fonte de consulta de estudos aos professores o Instituto Avisa-lá, a revista Nova Escola e o *International Play Association*. O Instituto Avisa-lá é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos que se propõe a qualificar a prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil. Para isso realiza cursos à distância de formação continuada para professores. Na área da Educação Infantil desenvolve os programas: Formar em rede; Capacitar e Diretrizes em ação em parceria com o Unicef. O programa *Formar em rede* tem como objetivo o “aprimoramento técnico” dos profissionais das Secretarias de educação, promover formação de profissionais das redes públicas em

36 Em trabalho apresentado em 2015 sob forma de banner no Seminário de Iniciação Científica (SIC), apontamos quais eram as prioridades das agendas para educação em nível internacional/nacional/local.

consonância com a Base Nacional Comum Curricular³⁷, formar professores que reflitam sobre seu trabalho e desenvolvam as competências esperadas para a Educação Infantil, e contribuir para a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil da rede municipal.

A revista Nova Escola se denomina como uma das maiores revistas de educação do país. Propõe aos professores da Educação Básica práticas educacionais consideradas relevantes para serem desenvolvidas para as crianças em idade de escolarização. Além de possuir uma edição focada na “melhoria” da gestão da escola, escreve sobre aprendizagem, administração e formação. Na área da Educação Infantil, a revista propõe aos docentes reportagens sobre experiências bem sucedidas na educação escolar, práticas e conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, considerados pela Nova Escola como as melhores e na área de formação apresenta artigos (internacionais e nacionais) e também conta com colunistas que comentam sobre os desafios do professor na escola. Torna-se tocante mencionar que a revista propõe seu próprio currículo, pois apresenta os conteúdos que devem ser trabalhados com cada faixa etária e modalidade (educação de jovens e adultos).

A revista ainda “preocupa-se” com a formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil. Defende em seu website que os professores dessa área precisam de mais formação em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação na sala de aula. Para tanto, recomenda que os docentes precisam se atualizar, serem competentes, serem mais eficientes e para isso, necessariamente terão de se “alfabetizar tecnologicamente”³⁸.

Já o *International Play Association*, trata-se de uma organização não governamental que proporciona fórum de debates sobre os direitos das crianças. A organização de seu trabalho se dá por meio de conselhos internacionais e nacionais. Os Estados membros participantes dessa entidade são: Argentina, Canadá, Alemanha, Malásia, Nova Zelândia, Espanha, Estados Unidos, Austrália, Dinamarca, Hong Kong, Nepal, Rússia, Suécia, Brasil, Inglaterra, Perú, Japão, Escócia e Países Baixos. Estes debates entre os Estados membros funcionam por via de seminários, conferências, visitas de estudo, pesquisa e publicação de livros.

37 A Base Nacional Comum é um projeto escrito pelo MEC em colaboração com membros das secretarias municipais e estaduais de educação, cuja meta é a de estabelecer quais os conhecimentos e habilidades os estudantes da Educação Básica necessariamente irão ter que saber ou possuir. Existe desde 2013, o grupo não governamental “Movimento Pela Base Nacional Comum” que está “preocupado” com a adesão de uma base no Brasil, para “promover a equidade educacional”. Dentre os apoiadores desse movimento estão: Cenpec, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e também o Todos Pela Educação.

38 Essas informações podem ser consultadas no site: <http://novaescola.org.br/blogs/tecnologia-educacao/2016/06/07/tecnologia-educacional-transformadora-so-vem-acompanhada-de-formacao/>. Acessado em: 21 de junho de 2016.

No decorrer da leitura do quarto volume, aparecem como fonte de consulta e referência teórica as organizações Omep e a Rede Nacional Primeira Infância. A Omep, assim, como já mencionamos, é uma organização sem fins lucrativos que elabora cursos para formação continuada de professores da Educação Infantil. Foi responsável pelas concepções pedagógicas dos quatro cadernos da série “*Fundo do Milênio para a Primeira Infância*” (2005). A Rede Nacional Primeira Infância é uma articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, OM, que atuam na promoção e garantia de direitos. Esta rede conta com o apoio de diversas organizações públicas (secretarias de educação e de saúde, conselho municipal dos direitos da criança e do adolescente do Mato Grosso, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, MEC) e privadas (Fundação Amazônia Sustentável, Centro Integrado Psicoterapêutico, Omep, Clínica Integrada de Saúde Pró-vida, *Plan International* Brasil, Instituto da Infância, Ipôitchá, Associação Lar Transitório de Christie, Escola Criativa, Instituto Papai, Programa Mãe Coruja Pernambucana, Associação Desereth, Instituto Cores, Unesco, Undime, Unicef, Cenpec, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Santillana, Instituto Alana, Instituto Avisa-lá, Instituto C&A, Primeira Infância Melhor), governos (Maranhão, Ceará, Alagoas), universidades (Amazonas, Pará, Rondônia, Ceará, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul), núcleos de Educação Infantil (Maranhão, Vila do Brincar) e centros de estudos e pesquisas (Centro de Estudos sobre Ludicidade e Lazer, Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância).

A Rede Nacional Primeira Infância organiza fórum de debates, seminários, congressos, formação continuada para professores, diretores, coordenadores da Educação Infantil. Tem articulação com o Instituto Avisa-lá na organização e efetivação de cursos online para esses atores da Educação Infantil a fim de prepará-los para realizarem práticas pedagógicas eficientes e aprofundadas teoricamente. Pareceu-nos que essas articulações entre as organizações, Unesco, Omep, Rede Nacional Primeira Infância, Instituto Avisa-lá, Fundação Maria Souto Vidigal são ações estratégicas que estão disseminando suas políticas educacionais, docentes e sociais nacionalmente.

No ano de 2015, a Rede Nacional Primeira Infância organizou o *Seminário Nacional Currículo e Avaliação Nacional da Educação Infantil*³⁹, no qual, abordou prioritariamente a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Avaliação Nacional na Educação Infantil,

39 Estas informações podem ser vistas no site: <http://primeirainfancia.org.br/rede-nacional-primeira-infancia-lanca-serie-de-videos-sobre-base-nacional-comum-curricular-e-avaliacao-nacional-da-educacao-infantil/>. Acessado em: 05 de julho de 2016.

pautando a importância de esclarecer e mobilizar educadores, gestores e sociedade para a importância desses dois temas. O objetivo principal do seminário foi apontado como mais um meio de “conscientização” para a construção de um processo de elaboração e consulta pública da BCNN e a sua efetivação nas escolas de Educação Infantil brasileiras.

Trabalhamos com a hipótese que a conectividade dessas redes precisam de articulação para se expandir, institucionalizar, ganhar legalidade e legitimidade para junto a iniciativa privada ir moldando as políticas públicas para a Educação Infantil, definindo desta maneira quais os conteúdos os professores devem saber e qual postura profissional obrigatoriamente devem ou podem ter. Pesquisamos ainda, as mudanças operadas na relação das redes e do setor privado com a formulação de políticas públicas por meio do estudo das parcerias público-privadas.

4. CONCLUSÕES

As análises realizadas sobre o engajamento do setor privado na educação pública, por meio da investigação dos programas da Unesco para docentes que atuam na Educação Infantil, nos possibilitou a chegar a algumas considerações acerca de suas recomendações para a elaboração de políticas para docentes. A partir dos estudos da literatura sobre as parcerias público-privadas na Educação Infantil, descobrimos que foi na década de 1990, na mudança da legislação no Brasil, que a iniciativa privada começou a atuar de forma mais incisiva na educação de crianças pequenas. Na década referida, destaca-se a influência dos OM na Educação Infantil, acompanhada pela redefinição do Estado que “passou” parte de suas obrigações para o setor privado.

De modo a atingir ao objetivo geral deste trabalho de conclusão de curso, analisamos as redes fomentadas pela Unesco, voltadas a formação de políticas para docentes da primeira etapa da Educação Básica. Pesquisamos a rede Perdalc, que se mostrou “preocupada” em ofertar aos docentes da América Latina e Caribe uma formação “competente”, desenvolver a profissão de modo “eficaz”, fortalecer competências “racionais” e técnicas, defender uma base de conhecimentos comuns composta por um quadro teórico que eles consideram relevante e carreira docente orientada pelo desempenho individual. Dentre suas orientações implícitas em documentos norteadores, destacam a importância de “moldar” papel social dos professores, fomentar uma formação de qualidade e atenta que desenvolva os conhecimentos e habilidades esperados pelo mercado de trabalho e defender a criação de *estándares* (padrão).

O Perdalc além de definir o perfil adequado aos docentes da Educação Infantil, explicita quais os conteúdos que necessariamente precisam saber e quais comportamentos precisam ter, definem os critérios que direcionam a formulação de políticas que assegurem às crianças da Educação Infantil a preparação correta requerida pelo capital. A Unesco, difunde que a presença do setor privado na educação pública pode ser uma solução viável para definir os conteúdos inseridos nos processos de aprendizagem dos estudantes.

Constatamos que as relações da Unesco com o Estado brasileiro se dão de forma mais articulada por meio de redes de políticas públicas que envolvem instituições públicas e organizações privadas, que tem na definição dos rumos das políticas. Concebemos que a essa rede da Unesco tem papel estratégico na difusão das recomendações por meio de seus experts, que conseguem se mover entre os setores público e privado, por conhecerem como funcionam

as ações governamentais, direcionam os interesses de suas respectivas redes utilizando a prática de construção de consentimento ativo (SANTOS, 2012).

O engajamento do setor privado na Educação Infantil no Brasil se dá por meio de parcerias com das empresas com Estado, em suas esferas municipal ou federal. As análises nos deram subsídios para compreender como atuam estas parcerias com o setor privado, que preconizam a formação de políticas direcionadas aos professores da Educação Infantil. Como apontado pelos cadernos dos programas *Mesa Educadora para a Primeira Infância e Fundo do Milênio*, os interesses das redes da Unesco na formação de políticas para docentes da primeira infância, giram em torno de formá-los para serem prestativos, dedicados à profissão, inovadores, pró-ativos, assim como a professora modelo dos cadernos Maria Clara.

As orientações, em sua grande maioria, apontam que os docentes da Educação Infantil precisam de uma formação “relevante” que assegure para que as crianças adquiram as competências e habilidades corretas. Recomendam através da produção de consenso, que estes profissionais precisam fornecer aos estudantes habilidades e competências – técnicas, atitudinais e sócio emocionais – que proporcionem bom desempenho no trabalho e em sociedade. Essas recomendações produziram novas parcerias como a da Capes com o Instituto Ayrton Senna para formação de professores da Educação Básica. Estes fatos evidenciam que o engajamento do setor privado na Educação, tendem a produzir um novo perfil docente à revelia das instituições formadoras, sindicatos, associações e os próprios profissionais da educação. Concluímos que a Unesco influencia a formação de docentes da Educação Infantil no Brasil de vários modos: financiando redes, contratando experts que fazem pesquisa, organizam seminários, produzem documentos, conectam-se com outras redes nacionais de pesquisa, de empresários, disseminam as orientações da Unesco em eventos, redigem publicações científicas e manuais para a formação de professores no Brasil, visando reorientar suas condutas e práticas pedagógicas.

O tema deste trabalho de conclusão de curso é desafiador e tê-lo pesquisado durante dois anos me permitiu compreender o quanto a realidade é contraditória, dura, problemática e nos coloca questões difíceis de serem respondidas, como por exemplo: De que maneira podemos perspectivar um perfil de docente que não compactue com os padrões de qualidade colocados pelos interesses do capital? Superar este desafio denota resistência, defesa pela educação pública, sobretudo que não nos tornemos uma "Maria Clara", mas sim professores militantes, revolucionários em nossos diferentes espaços de atuação. Defendemos a luta

contra a mercantilização da educação. por espaços que indiquem alternativas que contribuam para a emancipação humana.

5. REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento/** 2011. Sumário executivo. Washington DC 20433. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acessado em: 23 de maio de 2016.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos passos/**2010. Sumário executivo. Washington, DC: BM, 2010b. Disponível : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 23 de maio de 2016.

BARBOSA, M^a Carmem Silveira. **Tempo e Cotidiano- tempo para viver a infância.** In:Leitura: Teoria e Prática. Campinas, v.31, n.61 2013 ,p. 213-222.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis.** Secretaria Municipal de Educação.- Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Resolução 55/ 1995. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **A indústria e o Brasil: uma agenda para crescer mais e melhor /** Confederação Nacional da Indústria. – Brasília, 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação para o mundo do trabalho: a rota da produtividade/** Confederação Nacional da Indústria. – Brasília, 2014.

CÓRDULA, Américo. **O educador como proponente e executor da política de educação infantil /** Américo Córdoba, Andrei Bastos, Jane Felipe e Vital Didonet; série editada por Suzi Mesquita Vargas. – Brasília : Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011. p. 85 (Série mesa educadora para a primeira infância; 1).

CUNHA, Thais M. **Redes de políticas públicas e governança da educação: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década.** Relatório da Pesquisa. Florianópolis: UFSC, PIBIC, 2015.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 33, p. 531-541, 2007.

FRONCKOWIAK, Ângela (org) **O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança** / Ângela Fronckowiak, Antonia Fernanda Jalles, Gabriel de Andrade Junqueira Filho, Gabriel Guimard, Lisete Arnizaut de Vargas, Patrícia Fernanda Carmem Kebach; série editada por Suzi Mesquita Vargas. – Brasília : Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011.p. 99 (Série mesa educadora para a primeira infância; 4).

MARTINS, André S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil Contemporâneo.** Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia.** Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985. p. 101-119 (A metafísica da economia política).

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**, vol. I, Tomo 2; São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. **Sobre o suicídio.** São Paulo: Boitempo, 2006. 83 p

MELLO, Ana Maria **O educador como gestor de espaços educacionais** / Ana Maria Mello, Isa Maria de Gouveia Jorge, Léa Tiriba, Núbia Santos, Vera Melis Paolillo e Viviane Aparecida da Silva; série editada por Suzi Mesquita Vargas. – Brasília : Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011.p. 78 (Série mesa educadora para a primeira infância; 2).

MORGADO, Susana, P. **Parceria público-privado na educação infantil : os programas PIM e Fundo do Milênio para a Primeira Infância.** Dissertação (mestrado). PPGE/UEM. Maringá, 2011.

NEIVERTH, Thaisa. **Convênios e crianças: uma expressão da política de inclusão dos excluídos.** In: I Simpósio Nacional de Educação XX Semana de Pedagogia, Cascavel, PR, 2009.

LOPES, Kátia de Carvalho. **Educação pública como nicho de investimento social privado.** Dissertação (mestrado) - PPGE/UFSC, Florianópolis, 2010.

LOPES, Maria Helena (coord.). **A criança descobrindo e agindo sobre o mundo.** Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005a. (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância, Cadernos Pedagógicos; 2).

_____. **Legislação, políticas e influências pedagógicas na educação infantil.** Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005b. (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância, Cadernos Pedagógicos; 3).

_____. **O cotidiano no centro de educação infantil.** Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005c. (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância, Cadernos Pedagógicos; 4).

_____. **Olhares das ciências sobre as crianças.** Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005d. (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância, Cadernos Pedagógicos; 1).

OLIVEIRA, Nina Rosa, T. **A UNESCO, o UNICEF e as políticas de educação infantil no Brasil.** Dissertação (mestrado) PPGE/UFBA, Salvador, 2011. 142 f. il.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **La Evaluación Educativa Orientada a la Calidad: Seguimiento al Compromiso por la Primera Infancia** /2009. Washington, D.C. Disponível em: <http://portal.oas.org/Portal/Topic/SEDI/Educaci%C3%B3nyCultura/Educaci%C3%B3nCuidadoyDesarrolloInfantil/Proyectos/ProyectedeEvaluaci%C3%B3neIndicadores/tabid/1730/Default.aspx>. Acessado em: 23 de maio de 2016.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO/ **Avaliações Políticas Nacionais de Educação, Estado de Santa Catarina.** Organização para Cooperação e Desenvolvimento- Santa Catarina, 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Teachers Matter- Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers**, 2005, *Organisation for Co-operation and Development (OCED)*, Paris Edição em Português: 2006, Editora Moderna Ltda., Brasil.

PEREIRA, Arlete de Costa. **O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador** / Arlete de Costa Pereira, Carla Autuori, Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino, M. Victoria Peralta E. Marilena Flores Martins, Ordália Alves Almeida, Patrícia Fernanda Carmem Kebach, Regina Orth de Aragão, Renata Mendes, Selma Simonstein F., Soeli T. Pereira e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; série editada por Suzi Mesquita Vargas. – Brasília : Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011. p. 194 (Série mesa educadora para a primeira infância; 3).

PERONI, Vera Maria (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

SANTOS, Fabiano A. **O PDE- Escola e a produção de consentimento ativo**. Tese (doutorado) -PPGE/UFSC, Florianópolis, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. *La institucionalización de las políticas docentes en América Latina. Borrador para discusión. PROYECTO ESTRATEGICO REGIONAL SOBRE DOCENTES. Profesores para una Educación para Todos. Santiago: UNESCO-OREALC / CEPPE. Julio de 2011.*

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F; GARCIA, Rosalba M.C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005.

SHIROMA, Eneida O. **Do global ao local: redes sociais, reforma educativa e gestão do trabalho docente**. Relatório de pesquisa. Florianópolis: UFSC. 2010.

SHIROMA, Eneida O. **Redes de políticas públicas e governança da educação: pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década**. Relatório de Pesquisa. Florianópolis: UFSC, CNPQ, 2016.

TPE. Biblioteca TpE. **Propostas para a Educação Básica no Brasil**, 2014. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/propostas_para_a_educacao_basica_no_brasil_todos_pela_educacao_inspirare_porvir.pdf. Acessado em: 20 de junho de 2016.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial de Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Educação para todos em 2015: um objetivo acessível?**/2007. Paris, França. p. 38- 225. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187129por.pdf>. Acessado em: 23 de maio de 2016.

UNESCO. **Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe**. Santiago, CL: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2015.

_____. Marco de ação de Dakar. **Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos**. 2000.

VARGAS, Suzi Mesquita. **Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implantação**. Brasília : Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011. p. 74 (Série mesa educadora para a primeira infância; 5).

WORLD BANK. Saber- Teachers: **What matters most to engage the private sector in education: a reference document** (Framework), 2014. Tradução de Arthur Gomes de Souza.