

FORMANDO PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS EXIGÊNCIAS DE UM CONTEXTO

Rosyane de Moraes Martins Dutra

Universidade Federal do Maranhão – rosyane.martins@gmail.com

Resumo

O artigo objetiva discutir a formação de professores para a Educação Infantil no Brasil, a partir da análise das políticas que evidenciaram a sua organização e funcionamento e as concepções que constituíram as atuais características dessa, que é a primeira etapa da Educação Básica. Contribuições de Oliveira (2010), Marques (2005) e Cerisara (2002) possibilitaram reflexões sobre a trajetória percorrida pela Educação Infantil que demarcaram o perfil do profissional da educação, professor das creches e pré-escolas brasileiras. Também, a pesquisa evidenciada nesse trabalho, proporcionou a investigação dos termos “formação inicial” e “formação continuada” para distingui-las no processo de desenvolvimento profissional do professor. Silva (2011), Marin (1995) e Gatti (2011) contribuem com análises desses termos e dos programas de formação de professores que, ao longo do tempo, construíram a identidade da trajetória formativa de cada profissional, no Brasil. As discussões suscitadas nesse tópico sugerem uma análise das exigências de formação do professor da Educação Infantil no contexto brasileiro, especificando o nordestino. Por fim, conclui-se sobre as políticas e programas voltados para a formação de professores e suas repercussões no Estado do Maranhão, especificamente na cidade de São Luís, a fim de perceber quais iniciativas delimitaram o processo formativo desse profissional na escola e fora dela. Programas e políticas ludovicenses exerceram importante influência na construção de uma consolidada concepção de formação docente na cidade, o que tem até os dias atuais possibilitado o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, autônomas e conscientes, no trabalho cotidiano com as crianças de 0 a 5 anos.

Palavras-chave: Formação de Professores, políticas públicas, profissionalização.

1 Introdução

Para atuar significativamente junto à criança, concebida como sujeito interativo na elaboração de seu conhecimento, o professor deve constituir-se como um participante que constrói e reconstrói, na interação, o seu próprio conhecimento. O desafio da qualidade da Educação Infantil supõe, portanto, a formação de um profissional que busque o saber enquanto pesquisador de sua própria prática e que saiba dialogar com os especialistas das várias áreas. As concepções acerca da formação dos professores de educação infantil – seus conteúdos e formas - estão, portanto, vinculadas à função que lhe é atribuída no processo educativo das crianças, bem como à concepção de criança, de infância, de educação, de professor e de formação. Compreender como se apresentam na contemporaneidade, implica buscar como têm sido construídas histórica e culturalmente, intrinsecamente relacionadas às contextualizações sociais, econômicas, políticas e ideológicas de cada tempo e lugar.

Assim, faz-se necessário investigar o trajeto sociopolítico traçado pela Educação Infantil na história brasileira desde metade do século XX, a fim de contribuir com o estudo em questão para que uma identidade para a Educação Infantil seja construída em meio ao contexto sociopolítico e econômico que ao longo do tempo, foi dando uma conotação específica ao pensamento idealizado sobre o que seria *Educar a criança*.

2 Educação infantil: suas políticas e sua identidade

O surgimento de creches e pré-escolas no Brasil foi associado por muito tempo ao assistencialismo às populações desvalidas. Era notória a existência de instituições de Educação Infantil para os pobres e de *Jardins de Infância*¹ para as crianças ricas, o que representava o pensamento político sobre o papel destas instituições: divisão social e ausência de propostas pedagógicas de educação das crianças.

A responsabilidade pela assistência à infância era do poder público, porém instituições privadas e organizações sociais, como a igreja, as associações e instituições filantrópicas também eram convocadas para auxiliar no atendimento à educação das crianças.

Entendidas como ‘mal necessário’, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente das camadas populares (OLIVEIRA, 2010, p. 100).

Nas políticas de atendimento à Educação Infantil (EI) houve contradições que estão presentes até hoje na legislação e discursos educacionais: por um lado, é dever do Estado fundar e sustentar as instituições de EI como creches, pré-escolas e hospitais. Por outro lado, o discurso da impossibilidade de o Estado, com seus próprios recursos, pudesse cumprir integralmente com essa obrigação.

O debate vinculado ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação*², na década de 1930, que incluiu em seus discursos a importância dos Jardins de Infância desmereceu as crianças das camadas populares, que frequentavam os parques infantis públicos, e que não eram favorecidas pelos ideais escolanovistas. Assim, ficavam restritas aos ambientes das creches,

¹ Segundo Arce (2002, p. 66) o propósito do Jardim de Infância era “guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza.”

² Documento que defendia ampliação à oferta de educação pública, escola única para meninos e meninas, atividades em sala de aula que levassem em conta o uso do corpo e o ensino laico, gratuito e obrigatório (OLIVEIRA, 2010).

que, com propósitos higienistas, filantrópicos e puericulturais, tentavam manter os pobres afastados dos ricos. Em um caráter assistencial-protetoral, a escola de EI, até meados da década de 1950 se preocupou com a saúde e a segurança física das crianças, sendo de pouca importância a educação e o desenvolvimento intelectual das mesmas.

Nesse contexto, exigia-se dos profissionais a formação no então curso de magistério de 2º grau, que capacitava para desenvolver atividades de treino psicomotor com as crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos). Para trabalhar com as crianças menores (0 a 3 anos), assumindo os cuidados com o corpo da criança (sono, higiene, alimentação), admitiam-se pessoas sem qualquer qualificação profissional: bastava gostar de crianças (OLIVEIRA, 2010).

Marques (2005) indica que, a partir dos anos 1970, as políticas de EI foram influenciadas por modelos não formais a baixo custo, provenientes de organizações como UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esses órgãos incentivavam a implantação de políticas baratas e ainda colocavam a EI em segundo plano no que se refere a investimentos públicos.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 7º, conforme Emenda Constitucional nº 53, inciso xxv, assegura aos trabalhadores e trabalhadoras o direito a “*assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas*”, e também em seu artigo 208, inciso IV garante “*o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade*” (BRASIL, 2006a, p. 22, grifo nosso).

Nesse período, por determinação da Nova Constituição, formou-se a Comissão Nacional Criança Constituinte com o objetivo de mobilizar a opinião pública em favor dos direitos da criança. Também, a Carta Magna determinou que 50% da aplicação obrigatória dos recursos em educação fossem direcionados aos programas de alfabetização de crianças e de formação dos professores (BRASIL, 1988).

A década de 1990 manifestou acontecimentos relevantes para a EI no que se refere à sua legislação. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei Federal nº 8.069) em 13 de julho de 1990 marcou a “*Década da Educação*” por detalhar os direitos das crianças, além de criar conselhos que traçam as diretrizes e garantir a execução da lei.

Já em 1996, com a aprovação da Nova LDB nº 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996, foi impulsionada uma onda de debates sobre a EI em

universidades, instituições de pesquisa, sindicatos e organizações não governamentais sobre a necessidade de um novo modelo de educação para atendimento das crianças. A criação de uma Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI/MEC) promoveu o desenvolvimento de encontros, pesquisas e publicações para articulação de uma política nacional garantindo os direitos das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.

A Nova LDB tem configurado a EI como etapa inicial da educação básica, o que desvincula a educação das crianças do caráter protetoral sustentado pelas instituições de EI até então. Diante de um cenário mundial de efervescência do capitalismo e da tecnologia, essa lei propõe uma reorganização da educação brasileira. A ampliação do conceito de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a expansão da concepção de Educação, como formativo para o mundo do trabalho, às práticas sociais e de convivência familiar, o aumento das responsabilidades das unidades escolares, a participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação da comunidade em conselhos da instituição educacional são alguns dos avanços em nível educacional que possibilitaram a autonomia e o investimento em instituições educacionais.

Algo importante a ser notado são os princípios de valorização dos profissionais do magistério, presentes na LDB em seus artigos 61 a 67. “A melhoria na formação dos profissionais nessa etapa da educação, vinculada à implantação de medidas para a valorização da profissão é fundamental para a afirmação das especificidades do atendimento na creche e na pré-escola” (SILVA, 2011, p. 379). Assim, políticas para a formação dos professores da EI são pensadas a fim de garantir o previsto por lei, devendo instituições de nível superior e demais institutos de Ensino Superior se responsabilizarem pelo início dessa formação, que pode continuar no próprio ambiente de trabalho do profissional ou por autoformação.

Mais tarde, com a reorganização do Ensino Fundamental no Brasil para nove anos com a Lei 11.274/06, alguns estados e municípios passaram a matricular as crianças com seis anos no ensino fundamental, passando a Educação Infantil a assumir a faixa etária de 0 a 5 anos, o que tem gerado *controvérsias*³, dentre elas, até qual período do ano letivo a criança teria que contemplar essa idade para poder ser matriculada no ensino fundamental (CAMPOS, 2011).

³Campos (2011) comenta que o posicionamento do CNE tem sido que a “data de corte” para matrícula das crianças no ensino fundamental seria o dia 31 de Março. Por não ser uma escolha consensual, os conselhos estaduais estabelecem outras datas de referência.

A incorporação das creches nos sistemas de ensino foi subsidiada pelo documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil” publicado pelo MEC em 1998 (BRASIL, 1998, p. 17). Neste documento, a proposta é a da colaboração entre as instancias federal, estadual e municipal como “diretriz legal” que garante a “descentralização” e a “existência de sistemas de ensino autônomos”. Assim, garantir o bom funcionamento das instituições de EI no que se refere a recursos humanos, físicos e materiais.

É necessário que os parceiros demonstrem efetiva vontade política de colaboração, o que implica deliberações compartilhadas e compromisso comum com a oferta e a qualidade da educação, evitando-se simultaneamente a imposição de decisões e a simples transferência de encargos de uma instância da federação para outra (BRASIL, 1998, p.17).

Para o efetivo exercício dessas novas concepções na EI será necessário uma revisão sobre as formas de avaliação, a formação dos professores e gestores, a disciplinaridade e a oferta de condições físicas para o trabalho pedagógico que garante a construção de novos conhecimentos e aprendizagens, assim como os direitos da criança em idade escolar. Segundo Oliveira (2010, p. 120)

[...] a aprovação de novas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil [...] reforçou que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade.

Com a chegada do século XXI, a educação brasileira passa a enfrentar novos desafios frente aos avanços sociopolíticos e econômicos manifestados em escala mundial. E para alcançar algumas de suas metas, o Estado recorre a empréstimos cada vez mais altos a instituições financeiras mundiais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Com o discurso de “ajuda” aos países mais carentes, para combater a desnutrição e incentivar o desenvolvimento do Ensino Fundamental, essas instituições acabam por administrar as intervenções sociais acerca da educação das crianças e adolescentes brasileiros, garantindo a eficiência do regime capitalista no avanço econômico dos países requerentes.

Conforme a UNESCO, a educação deve ser orientada para a formação do ser humano em sua plenitude. Assim, aprendizagens fundamentais que constituem os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, são pensadas e divulgadas amplamente para consolidação de uma pedagogia mais holística, integral e subjetiva. Também assinala que a

educação deve “suscitar o desejo de aprender, dentro e fora da escola, ao longo de toda a vida e, dessa forma, entende-se que deva perpassar também as políticas educacionais para a educação infantil” (MARQUES, 2005, p. 49).

Oliveira (2010, p. 183) sinaliza para uma verdadeira concretização de propostas pedagógicas para a EI, que considera os professores como agentes que se apropriam de modelos pedagógicos e de representações sociais, advindos de programas de formação profissional ou vividos em suas experiências pessoais, capazes de canalizar as ações educativas com o cotidiano escolar. “Coletivamente, os profissionais atuantes em creches ou pré-escolas criam pressupostos, acordos e regras básicas que são assumidos e transmitidos por seus integrantes.”

Dentre as necessidades pontuadas, a pesquisa em questão considera que é a formação dos profissionais da Educação Infantil que, no momento, melhor responde às necessidades observadas no âmbito escolar, por entender que é conhecendo a sua prática, o seu espaço de trabalho e trocando experiências com os outros profissionais que, principalmente, os professores, conseguirão intervir na realidade e pensar nas mudanças.

3 A formação dos professores na educação infantil: as concepções sobre a “inicial” e a “continuada”

Esse processo de formação dos professores de EI sempre foi especificado na oferta de Cursos Normais de nível médio ou nos Cursos de Pedagogia, de nível superior. Alguns aspectos, porém, devem ser pensados, conforme Silva (2011) indica ao se discutir a profissionalização desses profissionais para a educação das crianças, como a relação teoria-prática.

A concepção que enfatiza a formação prática defende que a preparação do professor deve ser feita nas escolas, ‘aprendendo fazendo’; por sua vez, o modelo que confere mais peso à formação teórica compreende o professor como um profissional liberal, devendo sua formação ocorrer na universidade, com sólida base (SILVA, 2011, p. 376-377).

Silva (2011) enfatiza que o Brasil, durante anos, não conseguiu delimitar o espaço e a forma que a formação prática deveria ter nos programas de formação docente, o que tem causado certas irregularidades na organização curricular dos mesmos nos sistemas de ensino.

A presença de modelos de formação, já discutidos anteriormente neste trabalho, revela a diversidade nos conteúdos de preparação dos professores, no interior das

Universidades, faculdades e institutos superiores, o que acaba comprometendo a unidade formativa entre os professores, tendo cada um sua própria concepção de ensino e uma prática dissociada do previsto pelas legislações e teorias educacionais.

A LDB nº 9.394/96 definiu a exigência da formação superior para os professores da Educação Infantil, conforme art. 62, citado na folha 43 desta dissertação. Contudo, continuou admitindo a formação em nível médio, como preparação mínima para atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Essa delimitação no processo formativo dos professores acaba por causar um desprivilegio das exigências pedagógicas, pois os espaços universitários supervalorizaram conteúdos *culturais-cognitivos*, como sendo os que priorizam a cultura geral e o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento em que se leciona em contraposição aos *pedagógico-didáticos*, que valorizam o efetivo preparo para a prática pedagógica (SAVIANI, 2011). Garanhani (2010, p. 188) afirma que

[...] essa situação expõe os profissionais da educação infantil a uma fragilidade, enquanto categoria profissional, como também a uma diversidade de nomes – pajem, babá, recreacionista, monitor (a), atendente, professor (a) e educador (a).

Assim, pelas dificuldades apresentadas pelos professores no atendimento às necessidades das crianças, é que a formação superior deve ser priorizada, no Curso de Pedagogia, pois este oferece profunda compreensão sobre o desenvolvimento infantil, em todas as suas dimensões. Torna-se, cada vez mais necessária a ampliação de conteúdos e disciplinas que discutam as funções do *cuidar-educar* dentro dos cursos superiores, visando a melhoria da formação desses profissionais para uma prática efetiva e determinante.

Para o MEC, os números mostram que um processo de melhoria da qualificação dos professores em exercício na Educação básica está ocorrendo no sistema educacional brasileiro, conforme a tabela 1.

Por isso, não se pode esquecer a importância da carreira profissional para o trabalhador da educação, que com o tempo abandona a profissão devido ao desprestígio social e aos baixos salários que são oferecidos. “Além dos baixos salários, a alta rotatividade pode ser explicada também pelo despreparo da profissão, falta de perspectivas em termos de carreira e má condição de trabalho” (CRUZ, 1996, p. 83). Cursos de formação continuada são importantes nessa realidade, pois definem a carreira profissional no acesso a novas informações e preparam os professores para o cotidiano escolar, garantindo formação adequada para os profissionais que trabalham com crianças.

O desenvolvimento profissional pode se dar durante toda a vida de um professor, o que não isenta a importância da formação continuada no ambiente de trabalho, que tem apresentado resultados concretos de sua eficácia na qualificação desse profissional. E a formação considerada neste trabalho compreende que é na escola que o conhecimento é disseminado, onde ocorre o exercício da docência. Considerando a formação inicial como momento imprescindível para conhecer e aprofundar o conhecimento sobre a área, é na formação continuada, processo posterior à formação inicial, que se tem o suporte à prática pedagógica, além de profissionalizar o professor em seu próprio ambiente de trabalho (CRUZ, 1996).

A continuidade é muito peculiar à formação docente pois esta é construída dia-a-dia, na prática, no contexto escolar, no micro espaço da sala de aula. Desenvolvendo uma prática eficiente e atualizada, o profissional docente supera desafios. A disposição dos professores para ingresso na política de formação contínua mesmo que tenha interesse de cunho individual termina sendo direcionada em benefício coletivo dos docentes. O fato é que a tradição individualista sede lugar para um ambiente de socialização coletiva, sendo este muito favorável para a autonomia profissional.

A formação continuada expressa uma conscientização na busca de mudanças. E formar-se no próprio ambiente de trabalho “é uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais” (MARIN, 1995, p. 18). Programas de formação continuada nas instituições de EI são cada vez mais necessários, pois expressam a qualidade no desenvolvimento humano de professores e alunos, além de toda a comunidade escolar.

É bom lembrar que as ações de formação de professores em nosso país, propostas pelos sistemas de ensino, foram marcadas pelo uso de termos e concepções discutidas anteriormente neste trabalho, que projetaram as concepções das políticas educacionais sobre a profissionalização desses profissionais. Como consequência dessa falta de unidade conceitual, têm-se projetos e atividades interrompidos em função de mudanças de governo, do calendário escolar, da rotatividade do corpo docente e adoção de modelos pedagógicos que são referências em outros países (CANDAU, 1995).

Infelizmente, por muito tempo, a escola não foi o espaço privilegiado de formação dos professores, pois os *eventos* promovidos eram pontuais e desconectados da realidade escolar. Ao se deslocar, o professor perde a interação com seus pares e se distancia do contexto no qual atua, inviabilizando uma reflexão

sobre sua ação. Essa forma “clássica” de admitir a formação dos professores ainda persiste em dias atuais, porém, iniciativas como: a adoção de escolas por empresas, cursos promovidos pelas secretarias de educação, convênios entre estes órgãos e Universidades bem como vagas para professores em instituições de Ensino Superior têm possibilitado a construção de novas concepções sobre a continuidade formativa.

Hoje, é possível perceber o esforço dos formadores de professores da Educação Infantil na busca de nova didática nos cursos de formação continuada que acontecem na própria escola. Candau (1995) destaca três teses que mobilizam esses profissionais: privilegiar a escola como o autêntico espaço de formação do professor; considerar o saber docente como conteúdo essencial na elaboração do planejamento dos encontros e levar em conta as etapas do desenvolvimento profissional no magistério.

Neste sentido, pesquisas recentes sobre políticas de formação continuada de professores da Educação Básica, destacaram iniciativas do Estado na perspectiva das melhorias no atendimento à educação das crianças. O documento “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, parceria UNESCO/MEC/União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)/Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED), organizado pela especialista Bernadete Angelina Gatti, identificou e analisou políticas relativas à formação inicial e continuada de professores. Dentre elas, destacaremos a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, por corresponder à pesquisa em questão (GATTI, 2011).

Criada em 2003, a Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC) funciona sobre a responsabilidade das secretarias de educação básica e de educação a distância do MEC. É parceira das instituições de Ensino Superior, para formalizar o atendimento a demanda de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e onde funcionam os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que desenvolvem pesquisas, estabelecem parcerias com outras universidades e elaboram materiais didáticos para orientação de formadores de professores.

Integram a RNFC os programas: Pró-letramento, Gestão da Aprendizagem Escolar e Especialização em Educação Infantil. Muitas ações de formação continuada foram desenvolvidas em estados e municípios com articulação ao Plano de Ações Articuladas (PAR) do Governo Federal. Especificamente para a área de Educação Infantil, o Pro infantil, implantado em 2005 pela Secretaria de Educação a Distância do MEC, visa a formação de professores da EI em nível médio, na

modalidade Normal, em parceria com os municípios e os estados, com base no Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). O Curso é de responsabilidade da RNFC atualmente.

A RNFC tinha inicialmente o objetivo de atingir 400 mil professores, mas dados atualizados mostram que essa quantidade ultrapassa 600 mil docentes. Os programas Pró-letramento e o Gestão da Aprendizagem Escolar são os de maior abrangência no país hoje e sobre os quais não incidem críticas quanto ao “aligeiramento” na formação dos professores, por serem de longa duração. Porém, outros questionamentos se fazem presentes com relação a esses programas, como a perspectiva de preenchimento de lacunas deixadas pela formação inicial, que conduz a necessárias revisões sobre os currículos das IES e os cursos estarem voltados apenas para Língua Portuguesa e Matemática, priorizando algumas disciplinas em detrimento das outras.

Esse direcionamento tende a empobrecer a concepção mais ampla de currículo veiculada como obrigatória pela própria LDB e como requisito de cidadania, que abrange o conhecimento do mundo físico e social e das formas de expressão, e, em especial, as próprias concepções da cultura brasileira (GATTI, 2011, p. 63).

Já o Programa de Especialização em Educação Infantil, constatado que é uma área pouco aprofundada nos Cursos de Pedagogia das IES, foi criado para atender diretamente os professores que atuam em creches e pré-escolas, oportunizando a ampliação do conhecimento sobre as crianças de 0 a 5 anos, relacionando às práticas pedagógicas.

Algumas pesquisas de campo realizadas com os professores egressos analisam estes programas de formação do governo federal como sendo bem aceitos pelos mesmos, mas ainda existindo resistências por não corresponderem às suas necessidades e expectativas. Ações de melhoria devem ser verificadas, quanto ao funcionamento e a infraestrutura dos cursos, pois a simples adesão das secretarias de educação aos programas não garantem a sua plena realização. São frágeis os mecanismos de acompanhamento e controle da execução dos programas, comprometendo o andamento das atividades e gerando certo abandono por parte dos gestores públicos e equipe administrativa.

4 Resultados e Discussões

No Maranhão, onde muitas secretarias de educação são beneficiadas com esses programas, não conseguem manter por muito tempo o funcionamento regular das formações docentes devido a mudança dos governos, o que prejudica consideravelmente o ensino na Educação Básica.

No contexto destas iniciativas, a formação dos professores foi tomada como ação prioritária a todas as demais ações implementadas na SEMED/São Luís-MA. Pflueger (2004, p. 38-39), em um relato conciso sobre avanços na política educacional do município de São Luís, destaca que desde os anos 1970 a população ludovicense tem crescido exorbitantemente devido ao fluxo migratório e ao crescimento econômico. As experiências que a autora vivenciou enquanto secretária de educação, de 1989 a 1992 e de 1999 a 2002, mobilizaram o registro de ações do governo municipal em prol da valorização do magistério.

Nessa conjuntura, surge a necessidade da presença de consultores que percebessem externamente o que seria preciso para tais ações serem realizadas com os propósitos elencados pela SEMED. As novas parcerias possibilitaram, segundo Pflueger (2004), o recebimento de prêmios nacionais e internacionais, a informatização da gestão escolar, construção de um novo currículo, a revisão do Estatuto do Magistério, realização de concurso público, entre outras ações. Assim, iniciava-se o *Projeto Escola Sonhos do Futuro*⁴ (2001-2002), construído coletivamente entre professores e técnicos da SEMED, durante o segundo mandato de Jackson Lago (1999-2002) que defendia e propunha uma escola de qualidade social.

Referente à formação dos professores, o Projeto construiu um programa para discussão dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) em Ação e o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), que não foram únicos dentre as ações planejadas. Pflueger (2004) relata que a revisão do Estatuto do Magistério propiciou as condições para a elaboração dos planos de cargos e salários além do apoio da SEMED na continuidade do Programa de Acesso dos Professores em nível superior. Assim, instituições como Banco do Brasil, Fundação Vale do Rio Doce, a UFMA (Universidade Federal do Maranhão), a UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), a UNDIME, o Banco Itaú, a Fundação Alumar, o Rotary Internacional, participaram das parcerias que favoreceram a execução das metas do projeto.

⁴ Implementado em setembro de 2001, na gestão do prefeito de São Luís, Jackson Lago, da secretária municipal de Educação Maria Theresa Soares Pflueger, com a colaboração da Prof^a Dra. Célia Frazão Soares Linhares, professora da Universidade Federal Fluminense.

Com o término do contrato com a consultoria parceira do Projeto, anunciava-se o fim da proposta de formação iniciada em 2001. Contudo, a experiência enriqueceu as práticas escolares e houve continuidade, com a formação do Núcleo de Pesquisa Escolar Compartilhada, instalado no dia 14 de julho de 2004, com os mesmos propósitos suscitados pelo Projeto Escola Sonhos do Futuro.

A parceria com a UFMA possibilitou a orientação aos projetos construídos pelos professores e alimentou a proposta de investigação da prática pedagógica, visando a consolidação de uma formação continuada investigativa. Porém, mudanças na política municipal de formação de professores comprometeu o funcionamento do Núcleo, que aos poucos, foi deixando de existir, dando espaço a uma nova configuração de Programa Educacional: o Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo (PSLTQLE).

Esse programa surge com a mudança de governo em 2002, no qual foram priorizadas reformas nas áreas pedagógica, administrativa e financeira das escolas e setores da SEMED. Conforme relato de Feitosa, Grill e Pinto (2004, p. 15), “a primeira programação que fizemos foi elaborar um cronograma de visitas a todos os espaços institucionais da Secretaria: os administrativos, e principalmente, as unidades escolares”. A fim de obter um diagnóstico mais coerente com a realidade das escolas municipais, os gestores das políticas da SEMED solicitaram aos gestores escolares que os alunos escrevessem cartas ao Secretário Municipal falando sobre o contexto escolar no qual estudavam. Feitosa, Grill e Pinto (2004, p. 16), relatam esse momento.

Assim, fomos recebendo sacolas e mais sacolas de cartas, bilhetes, poesias, comunicados e convites dos alunos. Através da leitura incessante dessas correspondências obtivemos a mais preciosa e qualificada leitura da realidade escolar da Rede pública da Prefeitura de São Luís. Por meio desses textos, foi possível não só verificar o desempenho dos alunos em relação ao nível de letramento, à capacidade de raciocínio lógico, à coesão textual, à ortografia e a questões gramaticais, como também sua visão dos professores, da escola que tinham e da escola que queriam. Passamos a conhecer melhor suas dificuldades pessoais: o desemprego dos pais, a falta de recursos para pagamento do transporte coletivo, a fome, a violência que enfrentam em suas comunidades.

Assim, a formação continuada dos professores seriam um dos focos do PSLTQLE, pois “a decisão fundamental foi investir, simultaneamente, na valorização profissional, incorporando as demandas relativas à carreira, à melhoria de salários e a atenção

aos direitos e deveres; na garantia de formação continuada [...]” (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004, p. 19).

5 Conclusão

As diversas concepções de formação ao longo do tempo revelam conceitos que atendiam aos pensamentos de cada década, e que muitas vezes não correspondiam ao que realmente era vivenciado no âmbito das escolas. Cursos de curto prazo, palestras, seminários, encontros pedagógicos, muitas vezes realizados em grandes ginásios, contribuíram para incrementar o currículo dos professores, porém se distanciavam das suas reais necessidades de aprendizagem. Além disso, as licenciaturas, Curso Normal e Curso de Pedagogia, criados em contextos tecnicistas, não repensavam seus currículos desatualizados e formavam muitos profissionais para uma “sólida” compreensão teórica.

Sabe-se que na escola que queremos, a prática docente deve estar aliada a continuidade da formação, pois a Pedagogia está, a todo o momento, estabelecendo interconexões com os outros cursos, concebendo novos conceitos, atualizando teorias e recriando seu currículo. Assim, teremos professores conscientes da importância desse processo para o funcionamento da escola e na aprendizagem das crianças, dispostos a “cuidar e educar”, conforme diretrizes curriculares da Educação Infantil.

Referências

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Brasília, DF, 2006a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 21 jan. 13.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/responsabilidade-social/ acessibilidade/constituicaoaudio.html/constituicao-federal>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação infantil: políticas e identidade. **Retratos da Escola,** Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 217-227, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma nova didática.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, n. 97, p. 79-89, maio 1996.

FEITOSA, Raimundo Moacir Mendes, GRILL, Ingrid Gastal, PINTO, Laurinda Maria Carvalho. São Luís Te Quero Lendo e

Escrevendo: uma política de desfragmentação na área de educação. In: MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos Educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação.** São Luís: SEMED, 2004. p. 15-26.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A docência na educação infantil. In: SOUZA, Gizele de (Org.). **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais.** São Paulo: Contexto, 2010. p. 187-200.

GATTI, Bernadete Angelina (Org.). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARQUES, Circe Mara. **Educação para a paz e educação infantil: um olhar e uma escuta sensível no ambiente educativo.** 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PFLUEGER, Maria Theresa Soares. A caminhada da escola pública municipal de São Luís. In: LINHARES, Célia Frazão Soares (Org.). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética: uma busca de São Luís do Maranhão.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 37-53.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan./dez, 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889>>. Acesso em: 29 maio 2013.

SILVA, Andreia Ferreira da. Escolarização obrigatória e formação de professores para a educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 371-384, jul./dez. 2011.