

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSYANE DE MORAES MARTINS DUTRA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA:
prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil

São Luís
2014

ROSYANE DE MORAES MARTINS DUTRA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA:

prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do grau de Mestra no Curso de Mestrado em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Alice Melo

São Luís

2014

Dutra, Rosyane de Moraes Martins

Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil / Rosyane de Moraes Martins Dutra. – São Luís, 2014.

134 f. : il.

Orientadora: Maria Alice Melo

Dissertação (Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Escolas públicas municipais – Ensino público municipal 2. Educação infantil – práticas pedagógicas 3. História da educação – Educador – Formação profissional

CDU 371.133:373.2

ROSYANE DE MORAES MARTINS DUTRA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA:

prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do grau de Mestra no Curso de Mestrado em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria Alice Melo (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dra. Ilma Vieira do Nascimento
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dra. Maria Regina Nina Rodrigues
Universidade Federal do Maranhão

À minha família: Sandro e Lara.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força e coragem que brotavam em mim diante dos obstáculos.

Aos meus pais, em especial, minha mãe, Formozina Martins, que acompanhou meus passos de estudante, desde a Educação Infantil, e com muito amor, me encorajou a alcançar todos os meus objetivos, e minhas irmãs, Rosangela e Roseliny Martins, companheiras na caminhada da realização dos sonhos.

Meu esposo, Sandro Dutra, companheiro, amigo, fiel à promessa feita no altar, de sempre estar ao meu lado nas horas difíceis ou fáceis.

Meus sogros, Conceição e Milton Dutra, por serem tão presentes nas nossas vidas.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, mestres que me conduziram a reflexão sobre o objeto de pesquisa. Em especial, Prof^a Lélia Cristina e Prof^a Núbia Bonfim, pelas análises feitas no trabalho.

À Prof^a Dr^a Maria Alice Melo, pelo seu carinho e atenção durante os encontros de orientação.

Aos colegas da 13^a turma do Mestrado em Educação. Verdadeiros e disponíveis sempre nas discussões de nossas pesquisas.

Aos funcionários da escola-campo, em especial, as professoras, a gestora e a coordenadora pedagógica, que me acolheram com alegria durante toda a pesquisa.

Às crianças, alunos e alunas da escola-campo, por fazerem dos nossos trabalhos uma eterna festa.

RESUMO

Neste estudo, compreende-se o processo de planejamento e realização da formação continuada de professoras que trabalham em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís – MA para fins investigativos das práticas docentes que levaram a uma progressiva autonomia pedagógica no próprio espaço escolar, no período de 2009 a 2011. A tessitura desta pesquisa baseia-se numa abordagem qualitativa, mas precisamente no estudo de caso. Para tanto, fez-se uso de entrevistas e questionários, enquanto instrumentos metodológicos, a fim de obter os dados que forneceram as informações referentes aos sujeitos participantes. Autores como Fusari e Rios (1995), Gadotti (1997), Freire (1999), Nóvoa (1999), Imbernón (2002), Contreras (2012) e Tardif (2012) contribuíram com as reflexões sobre a formação de professores no Brasil. Analisam-se as concepções de formação de professores presentes em cada década no Brasil, identificando as categorias da autonomia pedagógica e da prática docente. Discutem-se as políticas de Educação Infantil que revelavam os fatos e concepções que demarcam o início da proposta de formação dos professores que trabalham com as crianças pequenas. Também, em um percurso sobre os programas de formação fomentados pelas políticas municipais, analisam-se programas de formação de professores da SEMED dos anos 2000, dentre eles, o Projeto Sonhos do Futuro e o Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo. Os resultados desta pesquisa revelaram uma proposta de formação continuada que foi programada pela própria equipe pedagógica e que motivou o desenvolvimento da autonomia na escola.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação infantil. Autonomia pedagógica. Prática docente.

ABSTRACT

This study comprises the process of planning and conducting the continuing education of teachers working in a school for Early Childhood Education of the City of St. Louis Public Network - MA for investigative purposes of teaching practices that led to a progressive pedagogical autonomy in their own space school, in the period 2009-2011. The tessitura of this research is based on a qualitative approach, but precisely in the case study. To do so, made use of interviews and questionnaires, while methodological tools in order to get the data they provided the information regarding the participating subjects. Authors and Fusari e Rios (1995), Gadotti (1997), Freire (1999), Nóvoa (1999) Imbernón (2002), Contreras (2012) and Tardif (2012) contributed with reflections on teacher education in Brazil. We analyze the conceptions of teacher gifts every decade in Brazil, identifying categories of pedagogical autonomy and teaching practice. We discuss policies Childhood Education that revealed facts and concepts that mark the beginning of the proposed training of teachers working with young children. Also, in a course on training programs promoted by municipal policies, we analyze training programs for teachers of SEMED 2000s, among them the Dreams of the Future Project and Program St. Louis Te I Reading and Writing. The results of this study revealed a proposal for continuing education that was programmed by the very pedagogical team and that motivated the development of autonomy in school.

Keywords: Teacher training. Early childhood education. Pedagogical autonomy. Teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1	- Área externa da UEB Luz da Lua	18
Figura 1	- Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	66
Gráfico 1	- Matrículas na Educação Básica	77
Gráfico 2	- Resultados Prova Brasil	77
Figura 2	- Eixos de atuação do PSLTQLE	85
Quadro 1	- Síntese das Propostas de Formação Continuada SEMED/São Luís	90
Foto 2	- Área interna da escola-campo da pesquisa	92
Quadro 2	- Rotina da coordenação pedagógica	99
Quadro 3	- Rotina Semanal – Infantil II – 04 a 08/10/11 – Tema: Parque de diversões	101
Quadro 4	- Planejamento anual – 2011 (mês de referência: agosto)	102

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenadoria de Educação Infantil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CPO	Coordenador de Polo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FF	Formador de Formadores
FMI	Fundo Monetário Internacional
FSADU	Fundação Sousem de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal do Maranhão
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GE	Gestora Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PSLTQLE	Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo
RCNEI	Referencial Curricular para a Educação Infantil
RNFC	Rede Nacional de Formação Continuada
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação

SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEB	Unidade de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	A trajetória de uma formação: da academia para a vida	13
1.2	Motivação da pesquisa: uma “pequena-grande” escola	16
1.3	Caminhos metodológicos	19
1.4	Professoras e especialistas/sujeitos da pesquisa	23
1.5	A estrutura da dissertação	24
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: (re) visitando concepções	27
2.1	Considerações sobre autonomia dos professores e prática docente	27
2.2	Concepções de formação de professores	31
3	FORMANDO PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: as exigências de um contexto	57
3.1	Educação Infantil: suas políticas e sua identidade	57
3.2	A formação dos professores na Educação Infantil: inicial e continuada	69
3.3	Percursos da formação de professores em São Luís-MA	76
4	A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA: em busca de novas possibilidades	91
4.1	Caracterização da escola: lócus da investigação	92
4.2	Formação continuada in loco	103
4.2.1	Proposta da SEMED na estruturação da formação	103
4.2.2	Proposta da escola: aportes teórico-metodológicos	107
4.3	O que pensam os sujeitos da pesquisa	114
4.3.1	Núcleos de sentido	114
4.3.1.1	<i>Espaço e tempo pedagógicos</i>	115
4.3.1.2	<i>Autonomia pedagógica</i>	116
4.3.1.3	<i>Prática docente</i>	118
4.4	O olhar das professoras sobre a formação na escola	121
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	128

1 INTRODUÇÃO

Na formação centrada na escola, a formação de professores converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas (IMBERNÓN, 2002, p. 86).

O interesse investigativo, cada vez mais intenso, de pesquisadores da área educacional pelas práticas desenvolvidas no âmbito da escola justifica-se, principalmente, por esta apresentar dados de superação em meio a tantas crises, sejam elas sociopolíticas, estruturais ou conceituais. Isso tem sido evidenciado pelas ações institucionais, que fluem das atividades com os alunos, com a comunidade e com os próprios professores, dando nova caracterização para a escola, que tem apresentado dificuldades em cumprir sua “função social”.

Por todos os caminhos que se possa trilhar na educação, é indiscutível a importância exercida pelo processo educacional formal no desenvolvimento global do ser humano. Frente a este conceito, é tarefa urgente (re) formular conceitos acerca da formação dos professores, que assim como o currículo são delimitados pelas Secretarias de Ensino dos municípios condicionados pelas diretrizes nacionais, bem como (re) pensar sobre os processos formativos escolhidos por estes órgãos. Quando não o fazem, terceirizam o planejamento destas ações para o alcance de suas metas políticas. Assim, a formação docente foi requerida como uma proposta de investigação, onde os professores se confrontam com políticas e práticas ineficazes à sua realidade e reconstroem o seu cotidiano em busca de novas formas de educar, na qual crianças, famílias e comunidade participam e ajudam a escrever novas páginas desta história.

Por isso, o tema da formação de professores da Educação Básica, tem sido importante visto fornecer subsídios para uma análise, não só das políticas públicas que são pensadas para os profissionais, mas da formatação que é dada ao ensino e a aprendizagem dos professores. Especificamente na Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica, é que necessariamente precisa formar docentes que trabalham diretamente com crianças de 0 a 5 anos. Conforme Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 23).

A escolha do tema Formação Continuada de Professores se deu em função da experiência de formação de professores no interior da escola de Educação Infantil ter apresentado elementos significativos para a pesquisa, dentre eles, a constituição de uma autonomia escolar no planejamento do seu processo formativo devido aos estudos coletivos. As práticas desenvolvidas coletivamente transformaram-se em vivências pedagógicas com crianças e adultos, além de alargar à comunidade externa a experiência vivida no espaço escolar.

1.1 A trajetória de uma formação: da academia para a vida

O início de uma história de vida sempre é marcado por fatos relevantes e norteadores dos próximos capítulos dessa história. Descrever esses fatos não é fácil, pois nos faz retornar aos momentos bons e ruins e lembrar vitórias e fracassos. Faz-nos refletir no que poderíamos ter feito, naquilo que foi esquecido e que deveria ser lembrado.

Ao cursar Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), não imaginava que tantas portas se abririam para minha formação. Mas quão apaixonada me tornei pela educação ao me deparar estudando disciplinas que abordavam as teorias críticas e não críticas, ministradas por professores dinâmicos e atualizados. Senti um pouco de medo: “Será que conseguirei acompanhar o ritmo desse Curso?” Atingi minha meta com sucesso, com a ajuda de companheiros estudantes e professores que entendem o processo de aprendizagem como construção coletiva. Assim, novas concepções iam se formando no meu imaginário que possibilitaram um maior envolvimento com as atividades institucionais, dentre elas, a formação de professores na Educação Infantil.

Entusiasmei-me pelo tema e fiz um minicurso na Semana de Pedagogia da UFMA “Criação Artística na Alfabetização” (8 h) no mesmo ano, no qual aprendi a fazer fantoches... Quem diria... Tudo para as aulas de alfabetização nas escolas serem mais divertidas, e porque numa escola pública, o professor precisa “saber fazer”. No ano seguinte, em 1998, concluí o magistério (pois tinha formação em nível médio regular), um Curso modular oferecido pela Secretaria Municipal de Educação

(SEMED) realizado em 14 meses. Aprendi bastante, apesar das dificuldades que um curso a distância oferece. Ao fim da minha formação para o magistério, estagiei numa escola pública municipal e tive meu primeiro contato com alunos, professores, diretores, supervisores, famílias, enfim, minha primeira nuance como docente. Como gostei do trabalho na escola. Parece que trabalhava ali há anos. Fiquei quatro meses e retornaria depois como professora concursada. Assunto para as próximas linhas.

Participei também de uma semana pedagógica na escola Sistema Educacional Master chamada Produção Reflexiva Interdisciplinar (2002), na qual professores de todos os níveis e de todas as áreas contribuíram com suas experiências para a nossa formação. Foi um momento muito proveitoso, como o próprio nome do encontro diz, produzimos conhecimento interdisciplinar, pois matemática construía textos literários e história construía propriedades químicas.

A partir do ano de 2003, estando agora no serviço público, participei dos Fóruns Municipais de Ensino do ano corrente, de 2004 a 2009. Educadores internacionais e nacionais forneceram subsídios para uma discussão sobre as principais questões no ensino municipal. Além da interação entre professores em minicursos e oficinas pedagógicas que proporcionavam a construção de recursos básicos para o processo de aprendizagem. Também, discussões em grupos de trabalho para ajustes técnico-pedagógicos nas escolas do município, como o uso dos recursos financeiros e os indicadores estatísticos, dentre eles, matrículas e evasão escolar.

Através da SEMED, tive a oportunidade de frequentar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) /2003-2004, e compartilhei com outros professores uma gama de conhecimentos acerca dos novos paradigmas da Alfabetização. Numa versão atual e dinâmica, foi possível entender o processo de alfabetização como contínuo e significativo para a criança, que necessita da mediação do professor para ser inserida com sucesso no mundo letrado. As contribuições teóricas de Emília Ferreiro, Ana Teberoski e Telma Weiz abriram um leque de informações importantes na realização de atividades alfabetizadoras contextualizadas e significativas para que a aprendizagem tenha sentido.

Também, o Curso “Mediadores da Leitura” oferecido pela SEMED, em 2006, que trabalhou as questões didáticas envolvidas no processo de leitura das crianças. Muitas informações foram adquiridas, como por exemplo, o uso das

estratégias de leitura feito pela criança em sua aprendizagem. O professor deverá estar atento a essas atitudes, avaliando todo o percurso de aquisição do conhecimento da criança a fim de orientar todos os passos dessa caminhada, garantindo o acesso ao mundo letrado.

Como educadora, ministrei aulas na 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental em escola da Rede Particular. Foram quatro anos de muita interatividade com as crianças, que acreditaram em minhas capacidades e que, com o envolvimento dos alunos destas séries nos projetos promovidos em salas de aula, conquistaram espaços significativos na família e na escola, pois levavam ao conhecimento dos adultos tudo o que aprendiam.

Ingressei na SEMED, via concurso público, e optei pela Educação Infantil (Alfabetização), que desde 2003 sou professora e aprendiz dos alunos que formo para ingresso no Ensino Fundamental. Se tivesse que escrever tudo que vivi na sala de aula onde convivo com alunos de 5 e 6 anos, precisaria de tempo para descrever os momentos de aprendizagem acontecidos no cotidiano da escola. Mas o que não pode deixar de ser escrito é o processo de Formação Continuada em Serviço, realizado durante os anos de 2009 a 2011, em uma escola que trabalhei durante igual período.

Durante o trabalho realizado, trocamos ideias, estudamos, registramos e fizemos leituras, sendo que o cotidiano da instituição tornou-se lócus de formação, ou seja, um permanente processo de formação em serviço. Assim, percebi que as discussões e reflexões acerca das especificidades do trabalho com crianças em instituições de educação infantil, a partir de sólidas bases teóricas, contribuem para que os professores problematizem suas práticas e criem hipóteses para compreender as relações pedagógicas que envolvem as crianças. Esse movimento possibilita um planejamento/replanejamento do trabalho pedagógico. A formação geralmente acontecia nas reuniões pedagógicas, com o objetivo de discutir e estudar temáticas de interesse das professoras, ou seja, que visavam à melhoria da prática pedagógica. Alguns temas eram também sugeridos pela coordenadora pedagógica, pois ela considerava necessário trazer algumas discussões sobre a Pedagogia da Infância.

Colocar essa experiência de formação em serviço sob uma perspectiva dos sujeitos-professores implicou compreendê-la como um processo produzido por

homens e mulheres reais, com suas condições e contradições, com suas coerências e incoerências.

Em continuidade a essa formação, encontro-me no Curso de Pós-graduação em Educação/Mestrado em Educação da UFMA, onde foi possível descobrir que, teoricamente, estava muito aquém das possibilidades de entender a educação e seus processos. Ao concluir mais esta etapa, já surgem perspectivas melhores sobre a própria prática profissional, além do cultivo de novos pensamentos e desejos para o planejamento das atividades escolares. O retorno à escola, depois da jornada intensa e científica vivenciada ao longo de dois anos, faz-me vislumbrar novas portas e janelas, que se abrem para um novo profissional, que não para, pois está sempre “em formação”.

1.2 Motivação da pesquisa: uma “pequena-grande” escola

O cotidiano da escola pública é retratado na mídia como indiferente ao progresso e aos novos conceitos de globalização e do capitalismo. Em meio a uma sociedade gerenciada pelas telecomunicações e por uma minoria de representantes que esquecem as tradições e os valores sociais importantes na formação do SER HUMANO, se torna muito difícil ser professor, pois o embate é intenso: de um lado, um sistema de ensino que não consegue respostas rápidas no processo de educação da população (o caso do **ciclo de alfabetização**) e do outro, a realidade social brasileira, maranhense, ludovicense, marcada pelo preconceito, pela desigualdade e pelo descaso.

É como nos indica Rosemberg (2010, p. 172)

A sociedade, a nova família, a nova mãe, a nova mulher, o novo filho, a nova criança precisam de uma instituição que, fora do espaço doméstico, complemente e enriqueça o educar e o cuidar. A educação e o cuidado dispensados em casa, pela família, continuam sendo considerados necessários, mas não são mais suficientes. Daí as creches e as pré-escolas, daí a educação infantil. Daí a Constituição de 1988 reconhecer à criança pequena o direito à educação que passa, também, a ser um dever do Estado e de toda a sociedade.

Assim, neste trabalho, a pesquisadora procurou desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo em uma instituição pública de Educação Infantil na cidade de São Luís - MA, na qual se investigará o processo de formação continuada das professoras que trabalham na escola compreendendo a importância do trabalho coletivo e das experiências construídas no âmbito institucional para a educação das

crianças de 3 a 5 anos. Também por ser uma *escola-anexo*¹, faz-se necessário pesquisar sobre as atitudes, os conceitos, os procedimentos, enfim, sobre a escolha teórico-metodológica que a fez suprir suas próprias necessidades. Uma formação que continua no próprio espaço de trabalho e que tem sido planejada de forma fragmentada pelos Estados e municípios, imposta aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos, revestida com discursos de obrigatoriedade e ameaça aos professores, comprometendo o processo educativo.

Por isso, é válido questionar:

- a) Quais as concepções presentes na história da formação de professores no Brasil e no Maranhão e que marcaram os discursos sobre a profissionalização na educação?
- b) Qual a realidade da Educação Infantil, suas políticas, identidade e propostas de formação dos professores que exigem dos profissionais a busca por novos conhecimentos?
- c) Qual a proposta de formação continuada dos professores da escola pesquisada que favoreceu o desenvolvimento de uma autonomia pedagógica?

Na tentativa de encontrar respostas a estas questões foram traçados os seguintes objetivos:

- a) Geral

Compreender o processo de planejamento e realização da formação continuada de professoras que trabalham em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís – MA para fins investigativos das práticas docentes que levaram a uma progressiva autonomia pedagógica no próprio espaço escolar, no período de 2009 a 2011.

- b) Específicos

- Analisar concepções de formação de professores presentes na história da educação brasileira, em discursos, práticas e legislações, entendendo seus significados e a apropriação no meio educacional;
- Identificar políticas e discursos na história da Educação Infantil no Brasil para a compreensão das atuais exigências de adequação profissional dos professores;

¹ Escola filial, com conexão a uma escola que é a matriz.

- Investigar a formação continuada realizada entre professoras, coordenação pedagógica e gestão escolar em uma escola da Rede Pública Municipal de São Luís no período de 2009 a 2011, analisando como este processo formativo contribuiu para a construção de uma autonomia pedagógica.

A escola pesquisada funciona em um prédio cedido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) desde o ano de 2006. O prédio é localizado dentro de uma área escolar (Escola Estadual), conforme foto 1, na qual também era ofertada a Educação Infantil. Apresentada a necessidade, pela Unidade de Educação Básica (UEB) Luz do Sol² por meio de intervenção da gestora escolar junto às Secretarias de Educação (Estadual e Municipal), de uma escola-anexo para atendimento à demanda de crianças oriundas da Vila Conceição³, surge a Escola Luz da Lua⁴- anexo da Unidade de Educação Básica Luz do Sol.

Foto 1 – Área externa da UEB Luz da Lua



Fonte: Rosyane de Moraes Martins Dutra

Um único espaço dividido por pequenas paredes de concreto, a escola Luz da Lua oferece Educação Infantil, atendendo as faixas etárias de 3 a 5 anos, nos turnos matutino e vespertino. As instalações do prédio são precárias, e precisam

² Nome fictício da escola-polo/Única escola pública municipal do Bairro Planalto Vinhais em São Luís-MA, que atende crianças dos bairros vizinhos, como Cohama, Vinhais, Vicente Fialho, Cohaserma, Cohafuma e Recanto dos Vinhais.

³ Vila que fica próxima à escola-polo, no bairro Planalto Vinhais II.

⁴ Nome fictício da escola-campo (anexo da escola matriz).

de reformas para adequação ao tamanho das crianças. São três salas de aula, uma secretaria, um refeitório, dois banheiros, uma cozinha, e um pequeno corredor onde estão localizadas três pias para higiene das crianças. A área externa é grande, porém a presença de pedras britas no chão inviabilizam atividades ao ar livre, pois geralmente as crianças se machucam.

Sem espaço para a recreação, as crianças brincam nas salas de aula, em atividades coordenadas pelas professoras, que, através do planejamento e das sequências e rotinas pedagógicas, aproveitam da melhor forma possível o pequeno espaço disponível para as atividades. As reuniões e formações continuadas dos professores é o local de superação de desafios, como a falta de recursos pedagógicos, inadequações no prédio escolar e na formação de professores, pois é por meio de estratégias criativas e de formação contínua que se desvia dos empecilhos que inviabilizam a prática pedagógica.

Este trabalho, portanto, parte de experiências vivenciadas com os profissionais e as crianças da Educação Infantil de São Luís, na qual sou educadora e tento a cada dia registrar um pouco desta vivencia na escola pública. Nesta interação os resultados foram de grande valia para que as práticas desenvolvidas na escola fossem transformadas em objeto de estudo e que visam à melhoria do ensino.

1.3 Caminhos metodológicos

Esta pesquisa procurou compreender a realidade de uma escola pública municipal em relação à formação continuada do professor da Educação Infantil. A pesquisa foi inserida em um enfoque *crítico-dialético*⁵, que Sanfelice (2008, p. 89) assinala como “a forma de ser dos seres e fenômenos” que “é ‘estar’ sempre em mudança, portanto, de já ter sido o que foram, de estarem produzindo o que serão”. Assim, parte de um movimento, de um processo, que suscita questionamentos enriquecedores da práxis investigativa. Também, a pesquisa, teve abordagem

⁵ A criticidade é qualidade da postura cognoscitiva que permite entender o conhecimento como situado num contexto mais amplo e envolvente, que vai além da simples relação sujeito/objeto. É a capacidade de entender que para além de sua transparência epistemológica, o conhecimento é sempre uma resultante da trama das relações socioculturais. Capacidade de descontar as interferências ideológicas, as impregnações do senso comum. É a criticidade que nos livra tanto do absolutismo dogmático como do ceticismo vulgar. É aqui que se encontram, numa complementaridade exemplar, filosofia e ciência (SEVERINO, 2001, p. 21).

qualitativa de nível explicativa, que dá novo sentido aos problemas, pois consideram a “diversidade da vida social”, além de atentar para as “especificidades socioculturais das clientela e dos usuários” (GROULX, 2010, p. 98). Em uma investigação institucional, este tipo de pesquisa permite uma observação das relações entre instituições e profissionais, partindo do interior das práticas, muitas vezes revelando descompassos entre regras administrativas e os sujeitos que as vivem.

Como primeiro caminho metodológico destacou-se o *levantamento de material bibliográfico*, realizado por meio da seleção dos conteúdos que melhor atenderam à necessidade da pesquisa e, posteriormente, a realização da leitura e fichamento do material levantado com fins de apropriação teórica das categorias conceituais, que esclarecessem dúvidas sobre as principais características do objeto em estudo. A finalidade desta etapa, conforme indica Marconi e Lakatos (1990, p. 66) “é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.” Incluído neste processo destacamos o *Estado da Arte*⁶ da formação de professores no Brasil nas últimas décadas, no que se refere às recentes publicações sobre formação docente na cidade de São Luís.

Outro procedimento, a *análise documental*⁷, se fez necessária, e se apresentou como um desafio ao pesquisador, pois, ao trabalhar com documentos, é preciso ser sempre “desconfiado”, ou seja, atento às contradições existentes nos materiais, assim como a pertinência, a credibilidade e a representatividade dos mesmos, o que exige algumas precauções que facilitam a difícil tarefa de análise de documentos, como levar em conta a contextualização e o sentido da mensagem (CELLARD, 2010). Os documentos que contribuíram com a pesquisa estavam relacionados aos objetivos da mesma, como os documentos oficiais de políticas públicas da educação nacional, da administração municipal e da escola, tais como, a LDB nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 10.172 de 10/01/01, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5 de 17/12/09), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

⁶ Destina-se a documentar o que está a ser feito atualmente no campo em estudo

⁷ Têm-se como fontes os documentos no sentido amplo, não só impressos, mas jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais (SEVERINO, 2007, p.122-123).

Educação Básica (Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP - nº 01 de 18/02/02), o documento Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação (documento da SEMED com conteúdos específicos para a Formação de professores e especialistas), Políticas docentes no Brasil: um estado da arte (parceria Ministério da Educação - MEC e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO), além dos documentos escolares: Regimento Interno, Projeto político-pedagógico, Caderno de Registro de Encontros da Formação Continuada dos Coordenadores e Professores e Cadernos de Registro dos Professores.

Dando continuidade ao trabalho, foram levantados dados referentes à escola da Educação Infantil escolhida para a pesquisa, concebida como um *estudo de caso*⁸. Alves-Mazzotti (2006, p. 641) orienta que

uma escola, como caso, deve ser estudada como um sistema delimitado, embora a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que está inserida a escola, as normas da Secretaria de Educação etc., não deva ser ignorada.

Assim sendo, a pesquisa caracterizou-se como um estudo em profundidade e intensivo de uma situação e grupo social típicos⁹. Também, preocupou-se com situações-problemas que possuem propósitos de identificação dos obstáculos ou de situações bem sucedidas que se configuram como o modelo exemplar. Isso foi feito, a partir de observação dos sujeitos (professores) em que são feitas análises e anotações do processo de formação continuada na escola. Tudo feito em prazo satisfatório para coleta dos dados o que possibilitou a compreensão do estudo em questão. Também, foram aplicados questionários com os sujeitos participantes, no caso com os professores. Tudo realizado após ter-se obtido o apoio e autorização da SEMED - São Luís bem como da gestora da escola na qual se realizou a pesquisa. Os dados e informações da escola bem como a verificação das atividades foram coletados e registrados em diário de campo, que se destina a averiguar e estudar o local da pesquisa para perceber como se dá a formação docente no espaço escolar.

⁸ “Pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2007, p. 121).

⁹ Ou seja, um caso diferenciado das outras escolas, levando-se em conta que a formação continuada, em outras realidades sempre é pré-estabelecida pela SEMED. Nesta, percebe-se uma autonomia característica, que motivou a pesquisa.

A coleta também foi feita pela *entrevista estruturada*, na qual o pesquisador orienta inicialmente para nortear o entrevistado sobre a questão discutida e investigada, seguindo um roteiro pré-estabelecido. Esta técnica ilustra com clareza a realidade vivenciada pelo sujeito entrevistado (POUPART, 2010). Em escuta atenta, o pesquisador faz o registro das informações, em recurso audiovisual, só contribuindo quando necessário e de forma discreta, descontraída e sem constrangimentos.

A amostragem foi *por caso único*, na qual a pesquisa, segundo Pires (2010, p.180, grifo do autor) “se baseia num *corpus* empírico que é representado *no singular* e que implica a ideia de fazer um estudo *em profundidade* desse único caso.” Nessa perspectiva, a amostra foi de *um meio institucional*, onde o universo de análise (população) se apresenta de forma não parcelada e como sendo possível de uma apreensão em sua totalidade.

Por estar incluído num estudo de caso único, em modelo *societário*¹⁰, a generalização designou inferências analíticas realizadas a partir das observações sobre a estrutura, os processos e o funcionamento da instituição pesquisada (PIRES, 2010). Assim, compreenderam-se algumas questões sobre mecanismos sociais, rotinas institucionais, fenômenos considerados “normais”, permitindo a análise descritiva detalhada, e a descoberta de vestígios que tornaram a pesquisa única.

Por fim, os dados e informações foram organizados de forma a permitir a comparação de suas variáveis. Assim, na sistematização dos dados foram utilizados alguns recursos advindos da técnica da Análise de Conteúdo. O que se pretendia era dar um tratamento à informação contida nas mensagens apresentadas durante a entrevista com os sujeitos, para que os resultados fossem conclusivos e reflexivos sobre a temática investigada, ou seja, uma tentativa em responder as questões levantadas pela pesquisadora durante o processo a partir das declarações dos sujeitos participantes.

¹⁰ Neste modelo o pesquisador terá o olhar voltado para o estudo de um meio para apreender determinados aspectos da instituição.

1.4 Professoras e especialistas/sujeitos da pesquisa

A escolha do tema e a delimitação do problema são decisões fundamentais ao pesquisador. Nessa pesquisa, a opção teórico-metodológica que orientou todo o processo possibilitou a inserção em uma realidade e a aproximação com os sujeitos participantes e envolvidos diretamente com as observações realizadas nos encontros de formação continuada da escola. O número de sujeitos, bem como o tempo para realização da pesquisa possibilitou o trabalho com apenas uma amostragem dos grupos citados.

A pesquisa teve como campo empírico a UEB Luz da Lua (anexo da UEB Luz do Sol), localizada no município de São Luís, no Conjunto Vinhais. A escola oferece a Educação Infantil, da Creche ao Infantil II (3 a 5 anos). Participaram deste estudo seis professoras: três do turno matutino e três do turno vespertino. Duas professoras trabalhavam com as crianças de 3 anos (Creche), duas trabalhavam com as crianças de 4 anos (Infantil I) e duas com as crianças de 5 anos (Infantil II). Além desses sujeitos, também foram entrevistadas a gestora escolar e a coordenadora pedagógica da escola, fundamentais ao esclarecimento das questões levantadas pela pesquisa sobre o trabalho realizado no lócus escolar referente à formação continuada.

Além da citada escola, a pesquisadora visitou a SEMED, que é um órgão público responsável pela viabilização da educação nos níveis infantil e fundamental e nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. É responsável pela gestão das políticas públicas voltadas para a área da Educação do município de São Luís e por organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. Atualmente, a SEMED possui sob sua gestão 170 unidades de Educação Básica e aproximadamente 60 anexos de escolas. Também estão sob administração do referido órgão público mais de oito mil profissionais do Magistério e aproximadamente 93 mil alunos (SÃO LUÍS, 2013).

Junto aos formadores dos coordenadores pedagógicos (cinco formadores) que trabalham na SEMED, a pesquisadora analisou registros importantes construídos nos encontros de formação, além de documentos oficiais que nortearam o planejamento das atividades do grupo. Foi escolhido um formador

para responder às perguntas da entrevista da pesquisa em questão, pois participou da implantação e organização da Formação de Formadores de Professores da Educação Infantil do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo, durante os anos de 2002 a 2005. Também, foi incluída na pesquisa uma entrevista com a Coordenadora de Polo e representante da SEMED, responsável por acompanhar a escola entre os anos de 2009 a 2011.

A pesquisadora escolheu usar siglas e números para identificação dos sujeitos da pesquisa para preservar a identidade dos mesmos. Assim, as professoras são identificadas pela letra P, seguida dos números, conforme a quantidade de participantes. Ex: P1, P2, P3, P4, P5 e P6. A gestora escolar: GE; a coordenadora pedagógica: CP, o Formador de Formadores: FF e o Coordenador de Polo: CPO.

1.5 A estrutura da dissertação

Neste trabalho estão presentes os caminhos pelos quais a pesquisa transcorreu para investigar a formação continuada de professores da Educação Infantil na Rede de Ensino Municipal de São Luís – MA. Com esse intuito, foram percebidas novas práticas de formação no interior de uma escola, e que motivaram a busca da pesquisadora pelo estudo das experiências e vivências destas professoras que reestruturaram os encontros quinzenais de formação continuada com professores, coordenadores e gestão escolar. Essa reestruturação foi surgindo em meio à necessidade dos profissionais em atender as especificidades de sua própria realidade, elaborando cronogramas de estudos com os temas que respondessem as perguntas dos professores, e que estavam relacionados às dificuldades no ensino.

Na primeira parte nomeada como **Introdução**, justifica-se a escolha do objeto, da escola-campo, o percurso metodológico e os sujeitos envolvidos. Na segunda parte, a importância de entender o percurso social e histórico do processo de formação dos professores na educação brasileira revela a presença de termos, práticas e discursos que moldaram a concepção de formar os professores, especificamente, desde a década de 1960 até os dias atuais. Nomeada como **A formação de professores: (re) visitando concepções** essa parte resgata conceitos que representavam (ou ainda representam) a ideia de

preparar o profissional da educação para o trabalho, difundindo os propósitos das políticas públicas para os professores.

Na terceira parte, um reconhecimento da identidade da Educação Infantil no Brasil faz-se necessário para entender as reconfigurações que foram dadas a este nível de ensino, que teve suas diretrizes e normas recentemente estabelecidas. O conteúdo deste texto nomeado como **Formando professores na Educação Infantil: as exigências de um contexto** preza pela procura de fatos e concepções que demarcam o início da proposta de formação dos professores que trabalham com as crianças pequenas, e que tem sido fundamental para entender as atuais exigências de profissionalização permanente. Também, em um percurso sobre os programas de formação fomentados pelas políticas municipais, a pesquisadora, por meio de pesquisa documental, analisou programas de formação de professores da SEMED dos anos 2000, dentre eles, o Projeto Sonhos do Futuro e o Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo. Após estudos das repercussões destes programas na formação dos professores da Rede Municipal, a pesquisa destacou a proposta da formação “em rede”, que propôs às escolas a formação dos seus professores no próprio espaço escolar, onde as Secretarias Municipais certificariam os profissionais (incentivo aos estudos) e acompanhariam o trabalho realizado nas escolas (técnicos da SEMED e formação para os Coordenadores Pedagógicos).

Na quarta parte da pesquisa, nomeada como **A formação continuada das professoras de educação infantil na escola: em busca de novas possibilidades** foi analisada a realidade pesquisada para identificar a organização da escola na formação das professoras. Analisaram-se qualitativamente os dados coletados em meio a aplicação de questionários e entrevistas que revelaram as práticas de formação continuada na escola. Um dos propósitos deste resultado foi compreender o processo de formação continuada de professoras desta instituição identificando práticas pedagógicas que levaram os sujeitos a constituírem uma autonomia no planejamento de suas atividades, o que resultou na independência que esta escola-anexo obteve, pois antes esperava pelas decisões da escola-polo e, respectivamente, da SEMED.

Na quinta parte, **Considerações finais**, a pesquisadora analisou o trabalho realizado, com base no que foi vivenciado na SEMED e na escola, colocando seu ponto de vista sobre a pesquisa e suas repercussões no meio

educacional. Acredita-se que as inferências feitas não encerram o debate sobre o assunto, que cada vez mais ganha dimensões maiores, pois novas pesquisas brotam na tentativa de, não só mostrar realidades, mas divulgar boas experiências pedagógicas que revelam a importância da autonomia nas práticas escolares.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: (re) visitando concepções

2.1 Considerações sobre autonomia dos professores e prática docente

A ideia que nos passa ao pensar sobre formação de professores é a de ações de formação, em situações específicas, espaços específicos com atendimento a necessidades previamente levantadas pelos autores desse processo. Compreende-se que a tarefa de educar é complexa e histórica, portanto, a tarefa de formar professores exige uma reflexão sobre esta ação, a qual exige comprometimento e conhecimento.

Assim, pensar em formação, nos professores e na escola é estabelecer a conexão entre a intuição, a improvisação e a orientação, e as experiências nas quais se enfrentam situações de dilemas e conflitos onde está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar. Configura-se nesse processo, o destaque à Autonomia, por se manifestar em meio ao trabalho do professor com as informações, com a análise, a organização, a contextualização, transformando-as em conhecimento e buscando a transformação da realidade em que atua (CONTRERAS, 2012).

Gadotti (1997, p. 45, grifo do autor), em um resgate histórico da Educação Brasileira, destaca a importância de uma *autonomia da escola*, que segundo ele, pode ser vista em algumas perspectivas:

- 1º) como *autonomia filosófica* que refere-se à capacidade de estabelecer valores que são transformados em fins e objetivos;
- 2º) como *autonomia política*, entendida como autonomia frente à política educacional;
- 3º) como *autonomia administrativa* na forma de operacionalizar objetivos políticos-filosóficos;
- 4º) como *autonomia pedagógica* que se refere à sua capacidade de definir o currículo da escola; e, finalmente,
- 5º) como *autonomia didática* em relação às atividades de ensino-aprendizagem.

Assim, são geradas pelas experiências e pela prática dos professores crenças que se alimentam de possibilidades (metodologias, técnicas, didática, etc.), próprias do seu domínio e da sua vontade de aprender com as situações cotidianas, utilizando-as depois como ferramentas para a tomada de decisões diante dos problemas que são colocados (CAMPOS, 2009). O professor, autônomo e reflexivo, recria sua prática, em um refazer coletivo e formativo, redimensionando a função educativa que lhe é confiada.

A prática docente, portanto, é influenciada pelas concepções de educação, de professor e de aluno presentes nos discursos e políticas em cada época. Uma história das práticas, que se confundem às vezes em seus significados (prática docente diferente de prática pedagógica) para melhor compreensão de seus conceitos e aplicações.

Há uma história da profissão, do papel social do professor, o que delimita poderes e perspectivas no exercício do ser e estar da profissão. Nesse cenário de tantas práticas e culturas aninhadas, que criam e recriam um *ethos profissional*, como mudar as práticas por imposição? (FRANCO, 2012, p.176).

Enquanto prática pedagógica compreende-se como uma prática construída para a organização de um grupo social, e que é resultado de uma prática docente nas atividades educativas. Ela condiciona e institui a prática docente, sendo que esta não se transforma de dentro da sala de aula, mas ao contrário. “A prática docente é uma prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para a sua ação.” (FRANCO, 2012, p. 178).

Assim, a formação de professores é definida como um fator decisivo na melhoria do ensino e, portanto, com repercussão no conhecimento social, jurídico, político e pedagógico do trabalho na escola. O trabalho do professor é o fio articulador de saberes profissionais, que com o seu desenvolvimento incumbe-se de pensar e repensar seus conhecimentos de acordo com a necessidade de seu uso, de suas práticas, de seus trajetos formativos e profissionais. Autonomia conquistada na atuação profissional leva o professor a provocar mudanças, de concepções, de compreensão, de enfrentar e praticar situações cotidianas embutidas na realidade, distantes de referenciais teóricos orientadores da formação e da prática pedagógica.

Freire (1987, p. 43) destaca a “reflexão crítica sobre a prática”, pois segundo ele, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Ou seja, a conscientização da própria realidade na qual atua o professor, o faz capaz de mudar, de promover-se.

Desse modo, como prática social, a prática pedagógica produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (dentrofora) da escola. Isto significa que o professor sozinho não transforma a sala de aula, que as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula (FRANCO, 2012, p.180)

Gadotti (1997, p. 47) sinaliza este caminho rumo à autonomia como ousado, porque “é preciso percorrer um longo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, de se

autogovernar.” O autor ainda conclui com a ideia de que “escola autônoma não significa escola isolada mas em constante intercambio com a sociedade.”

Assim como na sociedade, na escola o professor vivencia problemáticas diárias, como: a dicotomia teoria-prática; a ruptura na formação pedagógica; a diluição do objeto da formação num currículo constituído por disciplinas estanques; a dificuldade de influência, sobretudo das práticas pedagógicas e de gestões inovadoras, na transformação das práticas escolares. Uma escola competente para um ensino crítico e criativo com qualidade demanda um profissional com perfil de competências para satisfazer esta necessidade. O professor, portanto, desenvolve habilidade de formador e estimulador do pensamento e da inteligência do aluno (PERRENOUD, 2000).

Ou seja, o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, porque faz e como deve fazer. É quase intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. (FRANCO, 2012, p. 186).

O professor, portanto, é a peça fundamental para gerar conhecimentos pedagógicos e, conseqüentemente, promover as modificações necessárias no ensino. A reflexão na ação se apresenta como um processo significativo e essencial para colaborar na consolidação de mudanças de caráter qualitativo no trabalho pedagógico.

Nesse momento, lutar por uma escola autônoma é lutar por uma escola que projete, com ela, uma outra sociedade. Pensar numa escola autônoma e lutar por ela é dar um sentido novo à função social da escola e do educador que não se considera um mero cão de guarda de um sistema iníquo e imutável, mas se sente responsável também por um futuro possível com equidade (GADOTTI, 1997, p.47-48).

Longe de ser apenas uma palavra para slogans educacionais, a autonomia deve representar uma forma de ser e de estar de professores, no mundo em que vive e atua como profissional. Assim, nos deparamos com discursos e programas educativos que possuem efeitos políticos desta expressão nas formas de concepção do professor, tanto em relação às exigências de formação, quanto nos saberes construídos e valorizados no espaço da escola. É preciso entender o significado da relação autonomia-professor-ensino, sem desmerecer a importância que ela representa para o funcionamento da instituição, ou seja, desmistificar concepções sobre a prática pedagógica autônoma.

Contreras (2012) analisa que, modelos de professores, que caracterizam as práticas e as concepções destes em relação à sua profissão, dimensionam

também a concepção de autonomia presente em cada perspectiva. Assim, o modelo de professor especialista/técnico, no qual predomina a despolitização da prática, a aceitação das metas do sistema e a preocupação com a eficácia e a eficiência, a autonomia é concebida como status, como ilusória, ou seja, dependente de diretrizes técnicas, sem o uso da criatividade diante das incertezas.

No modelo de professor reflexivo, no qual o ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos e a pesquisa/reflexão é frequente sobre a própria prática, a autonomia é o equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social, pois é a capacidade de resolver criativamente as situações-problemas. Já no modelo do professor crítico, onde o ensino é dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação, a autonomia tem um caráter de autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais.

A profissão de professor é complexa e requer permanente adaptação às condições de trabalho, bem como, a constante atualização científica, pedagógica e didática. Contreras (2012) reflete sobre a autonomia perdida e o caminho da proletarização docente, por meio da racionalização do trabalho. A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziu os professores a perda de autonomia, tanto do controle técnico ao qual possam estar submetidos e também como resultado da desorientação ideológica na qual possam se ver mergulhados.

Nesse sentido, a prática docente perde sua autenticidade para corresponder aos ditames de um sistema, estando condicionada às concepções presentes na macropolítica regente, que muitas vezes descontextualiza o ambiente educativo para atender as demandas mercadológicas. Essa prerrogativa se distancia do projeto político-pedagógico de uma escola, onde devem estar registradas as intenções de um grupo de sujeitos, responsáveis pelo fazer pedagógico cotidiano.

Nesse projeto, amalgamam-se práticas pedagógicas circundantes; a cultura da comunidade, os conhecimentos que devem fazer parte do conhecimento escolar e, assim, surgem novas práticas que lhe darão sustentação. [...] Ele precisa expressar os anseios e as expectativas do grupo envolvido com aquela escola (FRANCO, 2012, p.181).

Partindo desses pressupostos básicos, Contreras (2012) destaca que, o professor passa a depender dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa da escola. Para sustentar a acumulação do capital, tanto ao conteúdo da prática educativa como o modo de organização e controle do professor, as

escolas começaram a introduzir critérios de sequência e hierarquia. Assim, “[...] o currículo começou a conceber também uma espécie de processo de produção, organizado sob os mesmos parâmetros de decomposição em elementos mínimos de realização – os objetivos” (CONTRERAS, 2012, p. 35).

Com isso, o docente perde autonomia. O professor perde de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa, sendo estes delegados às competências técnicas dos especialistas e gestores, mergulha no processo de desqualificação, que o condiciona a buscar novas formas de qualificação, tendo que desenvolver novas habilidades de acordo com esse processo de racionalização como novas técnicas de programação e avaliação. Esse professor é aquele que representa o que consta no plano, obedecendo às orientações, técnicas de ensino e metodologias criadas a partir de realidades vivenciadas por especialistas da educação.

Neste processo seguido pelos professores, da perda progressiva do controle sobre o conteúdo e finalidades do ensino, produto da separação entre concepção e execução, e o intenso controle ideológico sobre os conteúdos do ensino, a formação do professor deve ser encarada como uma das formas de resistência à imposição racionalizadora, com o objetivo de resgatar a autonomia “perdida”. No contexto educativo, está relacionada à perda de um sentido ético tácito no trabalho do professor.

Considerando a ideia apresentada pelo autor, o professor precisa ser visto como alguém que pensa, que pode refletir sobre sua prática e capaz de construir um novo modelo de trabalho intelectual a serviço da transformação social. Há que se convir que seja indispensável caminhar na direção da superação do modelo de formação que considera o professor um mero transmissor de conhecimento. As indicações discutidas nesta parte oferecem importantes subsídios para que se possa compreender o processo de planejamento e realização da formação continuada de professores da escola em estudo.

2.2 Concepções de formação de professores

Retratar uma realidade escolar, vivenciada por professoras da Educação Infantil em uma escola da Rede Pública Municipal - SEMED de São Luís com um olhar sobre a formação continuada – problemática central deste trabalho – exige um tratamento que não considera os dados isoladamente, mas associados a um tempo

que revela as raízes socioculturais das atuais práticas de organização do trabalho docente. Portanto, é necessário pensar que a vida está sempre em movimento, cercada de experiências por todos os lados, que precisam ser resignificadas, buscando um repensar sobre a Educação e seus problemas.

A formação de professores é um tema que, por si só, tem favorecido as investigações de pesquisadores em duas vertentes: como o próprio nome sugere o sentido da ampliação dos seus próprios conhecimentos, na qual o profissional da educação escolhe o curso e o período que melhor corresponde aos seus interesses, pessoais e profissionais. Outra ideia veiculada entre autores, como Imbernón (2002), Campos (2009), Nóvoa (1999) e Tardif (2012) é a consideração das práticas e dos saberes dos professores como parte desta formação, que também acontece no cotidiano escolar. Muitas vezes, a formação é concebida apenas como uma “possível” solução de problemas educacionais diagnosticados em avaliações institucionais, implantadas pela macropolítica (Estado).

Essa busca incessante a novas informações se deve a velocidade das mudanças que vem ocorrendo no mundo, pois a todo o tempo surgem novos conhecimentos. Muitos profissionais especialistas fazem descobertas em todos os campos de atuação. Para que os trabalhadores se mantenham atualizados, devem buscar cursos de atualização ou outras formas de capacitação principalmente quando falamos de professores. Esses não podem ficar desatualizados na medida em que a sociedade, a cultura, a tecnologia, a ciência e as informações se desenvolvem.

A aceção teórica utilizada partiu da premissa dos autores Freire (1987), Marin (1995), Fusari e Rios (1995), Feldens (1998), Brzezinski e Garrido (2001), Imbernón (2002), Menezes (2003), Pereira (2006), Araújo e Silva (2009), Campos (2009), Prazeres (2011), Tardif (2012) e Contreras (2012), que subsidiaram este estudo, proporcionando uma promissora contribuição teórica para análise da relação formação continuada e prática pedagógica percebendo o papel do professor neste contexto. Os referidos autores fundamentam esta temática porque a prática pedagógica é tomada pelos mesmos, considerando a atuação autônoma do profissional docente e a importância do seu trabalho para concretizar a função social da escola, ou seja, o desenvolvimento de uma educação de qualidade para a formação cidadã.

A formação de professores, portanto, passa a fazer parte do cronograma de políticas, programas, discursos e pesquisas, com as denominações **Formação Inicial e Educação Permanente ou Continuada/Formação Permanente ou Continuada**. Refletindo, primeiramente sobre a Formação Inicial, Brzezinski e Garrido (2001) enfatizam que, mediante Estado da Arte de publicações da década de 1990, a preocupação dos autores e estudiosos sobre a Formação dos Professores estava voltada aos currículos do Curso Normal (nível médio), do Curso de Pedagogia e dos Cursos de Licenciaturas (nível superior). O Curso Normal por muito tempo foi o responsável pela formação de professores das séries iniciais, e demonstrou inúmeras fragilidades em seu currículo, dentre elas, contradições entre as disciplinas teóricas e as disciplinas metodológicas. “Nas teóricas ressaltavam o papel da escola como agente de transformação social, as disciplinas metodológicas desenvolviam propostas didáticas conservadoras e escolanovistas” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 83).

Outro deslize na formação dos professores em nível médio (Curso Normal) apontado pelas autoras foi o Ensino da disciplina Matemática. As crianças aprendiam os conhecimentos matemáticos somente se o professor apresentasse interesse pela disciplina, o que prejudicava o processo de aprendizagem. Além da Matemática, na disciplina Educação Artística, o aparecimento de práticas reprodutivistas do desenho em sala de aula, onde a criança apenas representava o que era indicado pelo professor.

Referindo-se sobre a formação de professores nos Cursos de Pedagogia das universidades brasileiras, Brzezinski e Garrido (2001) destacam contradições entre o currículo e as práticas de formadores e de egressos. Também, em comparação ao que estava instituído na nova LDB nº 9.394/96, no que se refere às tendências atuais sobre a formação do professor e a realidade brasileira, percebe-se um conflito entre as leis e a história da profissionalização docente, que também teve as contribuições dos movimentos de educadores. Esses movimentos se preocuparam com as reformulações dos currículos dos cursos de Pedagogia, dentre eles, a Comissão de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, transformada posteriormente em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia é outra questão apontada pelas autoras, por existir “dicotomia entre a teoria e a prática” e

“contradições entre o discurso das futuras professoras e sua atuação nos estágios” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 84). Essas deficiências mostravam a necessidade de considerar o estágio como processo formativo ao longo da formação do Pedagogo, onde os professores seriam capazes de formular propostas curriculares interdisciplinares, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Em relação aos Cursos de Licenciatura, foi possível perceber inadequações na formação, no que se refere à formação pedagógica e específica.

[...] propor cursos de licenciatura a partir de pressupostos construtivistas significa também rever o conceito de ‘educação científica’ e repensar o currículo de formação do professor. Ensinar passa a exigir do professor nova postura sobre a construção histórica do conhecimento científico; não basta conhecer os conteúdos específicos; é preciso compreender como esses conteúdos foram concebidos e transformados pela comunidade científica ao longo da história (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 86).

Na investigação sobre as representações prévias dos licenciandos sobre o curso que escolheram, as autoras constataram nas áreas de ciências e matemática, a presença marcante de concepções descontextualizadas e superficiais, além de atitudes preconceituosas em relação ao ensino, pois o consideram inferior à atividade de pesquisa. Por isso, a importância dos formadores de professores em licenciaturas trabalharem durante o curso os conceitos que os alunos trazem do senso comum sobre a área de conhecimento escolhida. “As relações entre os referenciais teóricos e a prática neles expressas permitiram constatar que o saber se articula ao saber fazer e ao saber ser” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 86).

Assim, deve-se considerar que o processo de Formação Inicial sinaliza para a importância do entorno que dá significado à autonomia escolar e determina as responsabilidades dos docentes, sem descuidar do projeto institucional dos estabelecimentos de ensino. Portanto, está posto que o protagonismo na educação inclui os educadores e se dará a partir de suas definições sobre como ensinar, como se aprende, qual a melhor forma de avaliar. Assim, podem-se assumir concepções que possibilitem desenvolver uma atividade pedagógica caracterizada por uma perspectiva instrumentalizadora e voltada a tratar o ensino como uma ação educacional que não ultrapasse os limites da sala de aula, cujos métodos e técnicas empregados estejam a serviço de um conhecimento pragmático sem relação com a complexa dinâmica do universo (CONTRERAS, 2012).

Em estudos de Lauande e Castro (2011, p. 179) percebemos a importância desta formação para a docência, pois deve estar embasada em diversos conhecimentos, além da preparação para a tarefa educativa e sua complexidade “baseando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que não pode existir no ato educativo”. Ainda, segundo as autoras, um currículo para a formação inicial deve propor experiências interdisciplinares que proporcionem aos professores a aprendizagem de procedimentos relativos às disciplinas, criando espaços para a mudança de modo que o conhecimento e os costumes tradicionais não sejam obstáculos para uma prática consciente e crítica (LAUANDE; CASTRO, 2011).

Portanto, verifica-se certa lacuna na Formação Inicial dos professores, considerando a necessidade de prepará-los para uma atuação mais autônoma e coletiva, como Contreras (2012, p. 69) reflete em seus estudos, que

Conforme foram sendo desenvolvidas as práticas institucionalizadas da educação, surgiram corpos administrativos de controle sobre a atuação dos professores e se institucionalizou sua formação para controlar as características sob as quais desenvolveriam seu trabalho.

Essa racionalização da formação acabou por desenvolver nos formandos uma assimilação das técnicas pedagógicas como caminho ideal para o sucesso profissional, desvalorizando os saberes cotidianos e a aprendizagem no ambiente de trabalho. “Então, a formação inicial, considerada essencial para a qualificação profissional dos professores, tem-se apresentado com pouca eficácia, demonstrando que não é, por si mesma, garantia de qualidade.” (SANTOS; NASCIMENTO, 2008, p. 18-19)

Esse processo assume um caráter produtivo do ensino e se distancia do propósito de preparar os profissionais da educação para um diálogo com sua prática, com a realidade escolar.

A instituição educativa representa um espaço sobre o qual se projetam, de forma contraditória e conflituosa, diferentes pretensões e aspirações, tanto culturais como econômicas e sociais. O trabalho do professor não pode, portanto, ser compreendido à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade à própria instituição escolar (CONTRERAS, 2012, p. 76).

O termo Educação/Formação Permanente ou Continuada, para Marin (1995), traduz uma nova compreensão sobre educação, considerando-a como processo longo e contínuo.

O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar

ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (MARIN, 1995, p. 19).

Assim, a utilização do termo Educação Continuada passou a representar o pensamento educacional que surgia na *década da educação*¹¹, que revelava os interesses sociopolíticos de gestores e pesquisadores, assim como os seus projetos educacionais para a formação dos professores.

É válido ressaltar, conforme Marin (1995), que alguns avanços surgem na compreensão deste termo enquanto prática, pois é apontado o local de trabalho como a base do processo de formação. Isso implica possibilitar, nos estudos com os profissionais da educação, a reflexão sobre saberes, vivências e cotidiano escolar, possibilitando o entendimento da educação como prática social mobilizadora.

A prática, entendida como o fazer pedagógico, representa o conjunto das ações realizadas pelo profissional em seu ambiente de trabalho, e que é responsável pela dinâmica escolar. Quando implica ações do professor, ela é prática docente, dimensão da prática pedagógica, que se conecta às práticas gestora, discente e epistemológica. Ela não é exclusiva da sala de aula, pois enquanto prática se constitui em outros espaços socializadores e coletivos, como os espaços de formação pessoal e profissional.

O desenvolvimento profissional dos professores, portanto, nasce de uma necessidade dos sistemas de ensino e de um direito dos professores. Ela se origina na formação inicial em nível superior e continua no âmbito das instituições de ensino, seja por meio de cursos ou no interior da escola. “Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente” (CONTRERAS, 2012, p. 81).

Garantida pela LDB nº 9.394/96, em seus artigos 61 a 67, a formação e a valorização dos professores devem atender às necessidades de cada sistema de ensino.

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

¹¹ Em seu Art. 87, a LDB revela que “é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.” (BRASIL, 1996, p. 41).

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p.33).

Em uma perspectiva mais conservadora, a formação continuada recompõe espaços deixados pela formação inicial. Essa concepção não leva em conta que a continuidade na formação faz parte do processo de profissionalização dos professores, o que suscita uma perspectiva transformadora que parte da compreensão da função social da educação, onde “inicial” e “continuada” se inter-relacionam. Nessa concepção, a formação é um processo contínuo e inacabado, que convida o professor a ser *disponível para aprender*¹² (ARAÚJO; SILVA, 2009).

Na tendência conservadora, o professor assume um papel secundário, sendo mero executor de tarefas, onde o planejamento e a organização dos estudos são realizados pelos especialistas habilitados (coordenadores pedagógicos). Estabelece-se assim, a composição hierárquica no espaço de trabalho, que deixa claro a posição de cada um dos sujeitos presentes: o que pensa as estratégias, os conteúdos e o lugar da formação, e o que participa dela, como aprendiz passivo. Já numa tendência transformadora, acontece a “apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente” (ARAÚJO; SILVA, 2009, p. 329).

Os autores insistem, destacando que a formação continuada deve propor algumas situações que possibilitem a troca de experiências entre os professores. Enquanto agente construtor de sua prática, o professor não pode ser caracterizado mais como um mero executor de atividades pedagógicas, mas sim um sujeito que processa informações, toma decisões, gera conhecimentos práticos e reflete sobre seu cotidiano profissional. Assim, o principal espaço de formação do professor é a escola, e os conteúdos a serem estudados, sua prática educativa.

Esta tendência assume, portanto, a pesquisa como princípio educativo para a formação continuada de professores, aliada à competência para intervir sobre a realidade com base nos conhecimentos produzidos. O modelo no qual os conhecimentos oriundos das pesquisas teóricas são re-significados a partir das diferentes situações práticas enfrentadas no cotidiano escolar, possibilita aos professores planejarem intervenções didáticas mais

¹² Segundo Araújo e Silva (2009), é preciso que o professor esteja atento às cobranças que devem ser feitas aos sistemas de ensino quanto à garantia desse espaço de aprendizagem.

pertinentes e responder de forma mais efetiva às demandas concretas das situações de trabalho (ARAÚJO; SILVA, 2009, p. 329).

Para Fusari e Rios (1995, p. 40), uma política que vislumbra o processo formativo dos professores numa perspectiva crítico-reflexiva tem como características

Estar pautado em pressupostos coerentes com as exigências de democratização e, conseqüentemente, contribuir para a transformação da sociedade; Considerar as deficiências do sistema formal de ensino pelo qual passou o educador; Ter participação efetiva dos educadores discutindo os problemas do seu cotidiano; Identificar os problemas que os educadores enfrentam na prática e fazer desse momento (diagnóstico) também um momento de formação; Os problemas da prática dos educadores serão considerados como ponto de partida e de chegada do processo; No processo de formação continuada a reflexão deve ser garantida, pois a reflexão fundamentada teoricamente amplia a consciência do educador e aponta caminhos para a sua atuação competente.

Portanto, o docente envolvido com a reflexão sobre o que seja um profissional do ensino e as inúmeras implicações que essa atividade complexa exige desde o processo formativo inicial ao continuado, consegue enxergar que a má formação de pessoas, no que diz respeito especialmente à omissão política e acriticidade aos fatos sociais, se constitui no amplo sistema de ensino que conduz boa parte das dificuldades vivenciadas na sala de aula, inclusive uma explícita submissão às determinações de tal sistema (FUSARI; RIOS, 1995).

Considerando as concepções pós-modernas dos anos 2000, estudos, influenciados pela Sociologia (desde anos 80), sobre formação de professores, enveredam-se pela investigação do cotidiano, ou seja, os saberes escolares e docentes construídos por eles próprios. Esses estudos buscam captar como no dia a dia escolar o professor vai adquirindo um *saber* sobre sua profissão, ou seja, estudar os processos de desenvolvimento da formação prática dos professores no desempenho de sua atividade profissional.

Portanto, enquanto construtores do cotidiano escolar junto aos alunos, os professores vão constituindo práticas que criam na escola um verdadeiro “laboratório”, onde educadores e educandos se veem refletindo sobre a ação pedagógica, reconstruindo situações-problemas que surgem em meio ao processo educativo, e possibilitando novas interações com os conflitos existentes na própria realidade institucional. Assim, é possível uma atuação mais coerente, no sentido de que o profissional se percebe também como sujeito que aprende com a própria experiência, não só nos espaços da escola, mas em outros espaços de formação humana.

A formação continuada não se traduz pela complexidade do estudo individual ou coletivo, mas se concretiza pelo interesse de seus sujeitos em buscá-la, construí-la e vivenciá-la dia-a-dia na escola, na sala de aula, nos encontros pedagógicos, no horário pedagógico, nas reuniões com os pais, no planejamento, no manuseio do livro didático, no atendimento individual ou coletivo com a coordenação pedagógica, enfim. A formação continuada acontece na escola, em toda atividade que o professor possa interagir, seja com seus alunos, seja com seus colegas professores, coordenadores, gestores. Reconhecendo-se sujeito de sua formação continuada o professor reconhece que sua prática pedagógica é autônoma e observar como essa relação estabelece é nosso próximo investimento (PERRENOUD, 2000).

Pereira (2006, p. 45) analisa que estes estudos,

[...] ao distinguirem as especificidades dos saberes escolares, parecem contribuir para a desmistificação da ideia de que compete ao pesquisador produzir o conhecimento, resultados de suas pesquisas, e ao professor cabe a simples tarefa de ensinar, ou seja, reproduzir e transmitir esses saberes já produzidos.

Essa é uma ideia pensada pelas grandes reformas realizadas nos países europeus nos últimos dez anos. Seria o equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em seu cotidiano, em sua prática escolar (TARDIF, 2012).

No que diz respeito à subjetividade, um postulado central tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos vinte anos. Esse postulado é o seguinte: os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares (TARDIF, 2012, p. 228).

Assim, os saberes da formação inicial não são os únicos conhecimentos a serem mobilizados na prática escolar. No contexto desta prática, o professor toma decisões, reorganiza ações e age, em concepções que definem o seu modo de conduzir a sala de aula. Portanto, os professores possuem conhecimentos construídos no processo formativo e em diversas atuações de sua prática, seja no espaço escolar, seja em outros espaços.

A prática constitui-se, desse modo, um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas, 'que problemas valem a pena ser resolvidos e

que papel desempenhar neles'. 'Um profissional que reflete na ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias na ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado.' E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções [...] (CONTRERAS, 2012, p. 122).

Numa perspectiva mais crítico-dialética, Imbernón (2002, p. 43) infere sobre a importância da formação para os professores, no sentido do desenvolvimento de um conhecimento profissional. Para ele, o professor deve ser capaz de converter este conhecimento em um conhecimento experimentado na prática, ou seja, o trabalho que realiza intervindo nas diversas realidades educativas e sociais em que se é professor. Por isso, destaca que existe “o perigo de confundir termos e conceitos em tudo o que se refere à formação do professor”. Avaliar o contexto em que se vive atualmente, numa sociedade informacional e globalizada, e não levar em conta que formação tem buscado os professores hoje (o que demarca a especificidade do currículo dos cursos), é limitar as concepções sobre escola, cotidiano e professores.

A nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. E é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é o conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional (IMBERNÓN, 2002, p. 44).

Estudos de Campos (2009), Tardif e Lessard (2011) e Contreras (2012) postulam o desenvolvimento de uma profissionalização docente com sentido, isto é, os professores enquanto sujeitos inseridos em um contexto cultural onde a ação educativa é compartilhada com outros sujeitos e mediada pelo diálogo. Tardif e Lessard (2011) proferem, que a temática da formação de professores não pode estar dissociada da problemática do trabalho docente e dos modelos que regem a organização escolar, pois, mediante as pesquisas realizadas na Europa e na América do Norte nos últimos anos, é nítido o diagnóstico de insatisfação dos professores por desvalorização, perda de prestígio, formação deficiente e pouco relacionada ao exercício concreto do serviço.

Imbernón (2002) complementa esta reflexão problematizando os sistemas de trabalho e as aprendizagens que os professores estão inseridos.

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (IMBERNÓN, 2002, p. 45).

Um modelo de formação de professores a ser verificado nas práticas institucionais é o de racionalidade crítica, onde a educação é historicamente localizada, pois acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011). Enquanto pesquisador constante dentro de sua realidade, o professor levanta o problema, numa posição política explícita, na qual se insere no contexto de atuação e age sobre ele, em busca das possíveis soluções. Sua formação acontecerá tanto nos espaços de ensino e aprendizagem como em outros espaços de consolidação de debates e de ideias, antagônicas ou não.

Nesta linha, a educação é vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político-econômico vigente. Somente a partir deste pode ser compreendida e analisada. Portanto, o educador deve possuir uma sólida formação em ciências sociais e humanas (CANDAU, 1995, p. 47).

A racionalidade crítica, apresentando muitos princípios condizentes com a técnica e a prática, se diferencia das mesmas em alguns aspectos, dos quais se podem citar: na visão técnica prevalece o sentido positivista de aquisição do conhecimento, enquanto os práticos enfatizam a subjetividade na prática docente. Já os pesquisadores críticos têm visão dialética, enfatizando tanto as condições objetivas quanto as subjetivas, assim como as possibilidades de transformação de ambas.

Freire (1987) sugere que a formação do professor para a criticidade contemple a problematização da educação e da sociedade. Assim, é por meio do diálogo, que professores e alunos reconstróem o cotidiano e se reconstróem mutuamente, a partir da consciência das diferentes perspectivas de reflexão, inserindo em um modelo que é ao mesmo tempo, reflexivo, crítico e colaborativo.

Inaugura-se assim, o conceito mais próximo de uma formação “continuada”, pois por se constituir em um tema complexo ele pode ser abordado a partir de diferentes enfoques e dimensões. A história tem apontado a existência de um modelo clássico no planejamento e na implementação de programas de formação, bem como o surgimento de tendências de educação continuada praticadas na área profissional da educação, como também em outros contextos profissionalizantes.

Feldens (1998) levanta alguns questionamentos sobre os desafios de formar o educador, que vão desde os novos modelos de profissionalização à incerteza dos professores em qual dimensão seguir em sua formação, dentre eles,

os modelos de profissionalização, a ambiguidade e incerteza de professores emanadas da problemática da educação em geral, o grande número do contingente feminino na força de trabalho e o baixo status devido aos salários. Desafios que tem refletido nas políticas públicas para a Educação, e conseqüentemente, no cotidiano da escola que precisa, continuamente, atualizar-se em seus processos, garantindo a “qualidade” do ensino. Assim, problemas podem surgir em meio a tantas exigências, abaixo citados.

- a) Ênfase ou excessiva valorização da “modernização” do ensino desvinculado do “porque” e do “para quem” da atividade educacional propriamente dita;
- b) Pressupostos de neutralidade científica e técnica subsidiando os programas de educação de professores;
- c) Ausência de articulação entre os fundamentos nas disciplinas básicas dos cursos;
- d) Elevada ênfase na dimensão “técnica” desvinculada das demais dimensões inerentes ao ensino e à escolarização;
- e) Fragmentação das disciplinas e das atividades oferecidas ao longo dos programas de formação;
- f) Ausência de articulação entre teoria e prática, entre o saber e o fazer, entre o ensino e a pesquisa;
- g) Pouca - se alguma - relação ou uso apropriado dos resultados da pesquisa educacional na área, presentes na literatura nacional, no subsídio dos encaminhamentos para análises e sugestões de novas possibilidades na educação de professores;
- h) Elevado ‘consumismo’ das teorias importadas, provocando um alto nível de dependência e aceitação do imperialismo cultural (FELDENS, 1998, p. 127).

Partindo dessa constatação, é que esta pesquisa, considerando estes dados e por acreditar na escola como um ambiente que proporciona mudanças significativas na vida do indivíduo, destaca a sua importância para a comunidade ludovicense e para o Brasil, no que se refere à Educação Básica, por se tratar de uma etapa da educação de grande relevância e por tornar acessível a todas as pessoas que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social, partindo-se do entendimento de que a educação é um dos fatores que induzem a formação do indivíduo em seus aspectos psíquicos e valorativos. Assim, verificar que, em sua formação, realizada em serviço, os professores precisam ser autônomos no processo das suas próprias aprendizagens, fazendo desse momento uma verdadeira aprendizagem e de enriquecimento das suas práticas docentes, mudando assim a concepção tradicional de que o professor é meramente receptor de informações (muitas destas informações são regras e normas de ensino).

A partir dessa perspectiva apresentada, percebemos que o processo de formação continuada do professor é uma tarefa árdua, mas que não deve ser considerada impossível. A ideia principal a ser desenvolvida, tendo em vista as considerações descritas acima, é a de fortalecer a escola enquanto espaço de formação dos professores a fim de desenvolver suas potencialidades e qualificar o desempenho no trabalho, por meio da organização de grupos de estudos, palestras, seminários e simpósios, construindo um comprometimento coletivo com o processo de ensino e aprendizagem. Esses estudos poderão ser estabelecidos a partir das necessidades apontadas pelos professores na prática diária e na busca de soluções para os problemas apresentados.

Nessa conjuntura, Tardif e Lessard (2011, p. 56) alertam:

Todos esses fenômenos organizacionais, formais e concretos, gerais e particulares, afetam profundamente o trabalho docente, sua atividade e seu status, sem falar da sua experiência da profissão. Contudo, nem todos esses fenômenos se situam no mesmo plano, nem decorrem das mesmas causas. A escola não é um laboratório nem uma usina informatizada.

Não seria coerente separar essas duas dimensões da identidade que podem ser compreendidas como diferentes papéis (ou conjunto de) desempenhados pelo sujeito no processo de identificação. As condições históricas, sociais, materiais influenciam esse processo no qual houve, num dado momento, a opção de trabalhar com crianças de 0 a 6 anos. Tal inserção profissional gera a necessidade de desempenhar um personagem que, em nosso país e em vários outros, historicamente está relacionado a um papel feminino, doméstico, não profissional. Esse personagem já recebeu, e ainda recebe diversos nomes que encerram um mesmo tipo de identificação: pajem, babá, tia, atendente, etc. Informalmente ou até nos contratos em carteira de trabalho assim foram e têm sido nomeadas as mulheres que trabalham diretamente com crianças até 6 anos (VEIGA, 2010).

Por isso, a preocupação constante com a formação destas profissionais que estão nos espaços da escola pública infantil surge junto à formação das crianças que delas precisam para conhecerem as coisas, as pessoas, as letras, os contos, as artes, enfim, o mundo. Formação que acontece no próprio espaço de trabalho e que tem sido planejada de forma fragmentada pelos Estados e municípios, imposta aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos, revestida com discursos de obrigatoriedade e ameaça aos professores, comprometendo o processo educativo.

Ao pensar no que os sistemas de ensino entendem por formação de professores, Falsarella (2004, p. 50) pontua como sendo uma “proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo”. Assim, ela é motivadora para a pesquisa de sua própria prática pedagógica, tornando-se agente político, e que, independente do modelo no qual está inserido, age sobre a realidade e a transforma. Também, por esta formação considerar questões como:

- a) Os conhecimentos e os saberes do cotidiano
- b) O lócus do trabalho do professor
- c) Experiências com outros professores
- d) Articulações com os projetos escolares
- e) Particularidades da escola e do entorno em que ela está inserida

Assim, ao longo dos anos, é possível encontrar presentes nos discursos, desde administradores públicos aos diversos profissionais que trabalharam na construção de uma história da educação brasileira, concepções que expressavam a ideia da proposta de formação de professores de cada época, muitas deles, emprestados de outras áreas do conhecimento. Dentre elas, destacam-se a **Capacitação, o Treinamento, o Aperfeiçoamento e a Reciclagem**, que precisam ser bem situados em campos específicos para que não haja distorções de significados e expressem a essência do processo formativo que se pretende implementar ou referir e consequentemente serem aceitos.

Menezes (2003, p. 313) enfatiza que

Existe, na linguagem referente à educação continuada de educadores, a presença de termos e concepções no discurso cotidiano nas escolas e nas instâncias de administração da educação. Decorre daí a necessidade premente de apresentarmos algumas reflexões sobre as ambiguidades no uso destes termos, a partir da dinâmica em que estes se estabelecem e se modificam no contexto histórico do processo educacional.

A dinâmica da pesquisa em educação tenta compreender que, por meio da utilização de conceitos/termos, práticas são fundamentadas e acionadas, muitas vezes, delimitando o campo de atuação do profissional da educação. Por isso, faz-se necessário refletir sobre a origem destes termos e quais práticas eram tomadas como base para a efetivação dos conceitos e concepções que trazem em si.

Os autores Araújo e Silva (2009, p. 326) enfatizam a importância de desmistificar a história da formação de professores no Brasil.

Isso significa que a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e socioepistemológica, marcada por diferentes

tendências e abordagens metodológicas, que não se constituíram a priori, mas que vem emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira, pois entendemos que todo e qualquer processo situa-se historicamente no contexto em que está inserido política e culturalmente.

Percorrendo a História do Brasil, no início da República, percebe-se que a preocupação com a formação dos professores se dá em nível superior, no final da Primeira República, com o surgimento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que possuíam como objetivos graduar e licenciar professores para atuar no quadro de ensino secundário no país. Nesse espaço-tempo nasce o Curso de Pedagogia¹³.

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado 'esquema 3+1', pela qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, nas Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e a Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente (BRITO, 2006, p. 01)

Mediante análise de bibliografia brasileira contendo dados sobre dificuldades e problemas enfrentados por professores na atividade profissional e em formação, Facci (2004, p. 21-22) destaca que, a partir da década de 50, foram “apontadas as precariedades dos cursos de formação de professores” que muitas vezes “decorrem das múltiplas teorizações sobre a prática social e educacional que buscam contribuir para formar esse indivíduo competitivo e versátil”. Em meados da década de 1970, o professor passou a ser concebido como um rigoroso instrutor, eficaz e eficiente, que precisava planejar longos rituais racionalistas e experimentais. A formação do professor era pensada para o domínio dos conhecimentos técnicos, portanto, estudos e publicações até início dos anos 80 foram escritos em um enfoque instrumentalizador que segundo Pereira (2006, p. 12), tinha uma visão funcionalista da educação, em que a “experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação dos professores”.

Pereira (2006, p. 16) reflete que

¹³ Nasce com o processo de organização das Universidades, na década de 30, precisamente com a instituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em que se previa a existência dos Institutos de Educação (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006).

[...] a maioria dos estudos sobre formação de professores, publicados até 1981, indica uma preocupação com os métodos de treinamento de professores. De uma maneira geral, a maior parte dos artigos analisados refere-se a estudos puramente descritivos, seguidos por investigações experimentais.

Neste contexto, é possível perceber a presença do termo **Capacitação** a partir dos anos 60, junto à discussão na área da Administração em capacitar os recursos humanos das empresas. Com relação a este período, os trabalhos que contribuíram com essa investigação são os de Fusari e Rios (1995) e Marin (1995). Segundo Fusari e Rios (1995, p. 39), é preciso atentar para “a necessidade de se problematizar a expressão *capacitação de recursos humanos*, pois o ser humano não é um recurso, ele possui recursos e cria recursos.” De acordo com Ferreira (2013, não paginado), o significado de capacitar indica “ação ou efeito de capacitar; ato de capacitar-se; aptidão”. Portanto, a capacitação de um profissional deve ir muito além de uma simples ação de mero treinamento ou adequação a um sistema de ideias. Ela transparece, por um lado, como um processo de ação e reflexão em um todo articulado e não fragmentado, e por outro, como um modo de persuadir e convencer.

Menezes (2003, p. 315) destaca que “é em torno desta ideia de aquisição de ‘pacotes’ de novas informações e teorias pedagógicas que se constitui também o termo capacitação.” Como processo de mudança de prática, capacitar poderia representar a busca incessante dos professores por novos conhecimentos a fim de melhor desempenharem suas funções. Os docentes precisam ser profissionais competentes, cuja formação os torne capazes de criar novos ambientes de aprendizagem, que colaborem para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, de indivíduos que pensam por si mesmos e que estabelecem relações de reciprocidade e interação. Como processo de convencimento, capacitar indicaria exercer a profissão sob os moldes de certa política educacional. Sob esse último enfoque, essa concepção não atende aos reais objetivos de uma formação, na qual deve estar presente a conscientização, que segundo Freire (1987) possibilita o desenvolvimento da curiosidade crítica e insatisfeita.

Marin (1995) sinaliza que a Capacitação foi adotada por muito tempo no Brasil, acompanhada de uma série de propostas educacionais fechadas, que foram aceitas sem criticidade em nome da inovação e da melhoria dos índices educacionais. Também, explica que essa concepção trouxe consequências, como a constituição de planejamentos que preveem conhecimentos, competências e

habilidades, em detrimento da experiência. Esta concepção, baseada no modelo de formação que implica a racionalidade técnica, encontra seu fundamento na quantidade de aprendizagens adquiridas ao longo de uma aprendizagem “capaz”, ou seja, o profissional que entende o ensino e o currículo como atividades para atingir resultados. Desprovido de autonomia pedagógica, o professor não consegue entender as situações escolares em sua singularidade e não tomam decisões que refletem uma atuação a que se dirige (CONTRERAS, 2012).

O contexto tecnicista no qual se insere essas concepções favorece o estabelecimento da ideia de uma formação de professores voltada para o atendimento da lógica mercantilista, onde seu principal objetivo é difundir os projetos de profissionalização, que na visão do Estado neoliberal, resolvia em parte o problema do fracasso escolar. O desejo de profissionalizar os trabalhadores nasce com a necessidade de atender as demandas do modo de produção crescente desde o século XIX: o capitalista, e que, para alavancar os objetivos dos lucros excedentes de empresários e governantes em ascensão, tem permeado o cotidiano dos trabalhadores dos diversos segmentos sociais. Na educação, especificamente, a profissionalização integra uma das atividades no calendário de ações anuais das escolas e tem acontecido *in loco*, o que garante a participação docente e a formação continuada. Assim, o planejamento das atividades escolares orienta-se pelo viés da eficiência e produtividade, onde professores e alunos são colocados em segundo plano, considerados como meros executores de um processo onde a coordenação e o controle são organizados por especialistas habilitados e objetivos. Destacam-se, portanto, os **Treinamentos** citado por Pereira (2006), que pretendem normatizar as práticas e os saberes dos profissionais da educação, incluindo os professores.

Hipolytto (2000, p. 1) destaca que o verbete “treinar” é utilizado frequentemente na área de Recursos Humanos, incluindo o campo educacional.

Treinar implica ‘repetição mecânica’ e passividade de quem é treinado. A própria etimologia da palavra diz: quem treina traz alguém aonde quer. Essa terminologia nos faz lembrar do adestramento dos animais. Tais ações dependem de automatismos e não da manifestação da inteligência.

Portanto, o termo treinamento remete à ideia de preparo para circunstâncias previstas, o que não corresponde às práticas educativas, nas quais diversas situações são imprevisíveis. Até as questões sobre competências e habilidades, tão difundidas em reuniões pedagógicas (planejamentos), são repensadas na formação dos professores, pois, de modo geral, a preocupação não

pode ser somente em modelar comportamentos ou esperar reações padronizadas mas também em educar pessoas que exercem suas funções profissionais pautadas pelo desempenho do corpo físico, da emoção e da inteligência, e não apenas pela expressão de um deles em detrimento dos demais.

Nas palavras de Freire (1999, p. 37) “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” Assim, reduzir a formação construída na vivência pedagógica e coletiva a cursos de curta duração com objetivos declarados desajusta o bom funcionamento da escola e retira da prática docente a significativa tomada de decisões.

Na realidade brasileira e nos discursos dos pesquisadores, percebe-se a presença de propostas que procuram colocar a formação teórica do professor relacionada a aspectos da sua prática cotidiana escolar. Menezes (2003, p. 314) destaca que “o problema consiste na adoção de uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação inicial e continuada de educadores”.

É oportuno evidenciar, que, na busca de alternativas para utilização do termo, tem-se utilizado a expressão “treinamento em serviço”, correndo riscos de cair no empobrecimento da formação, que se resume a cursos de curta duração ou em imersões acríticas na realidade da escola, considerando-as como cursos de extensão. Essa terminologia está presente, por exemplo, na LDB 9.394, de 1996, no seu artigo 87, parágrafo 4º, que diz “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, não paginado)

Além do mais, em nenhum momento tais propostas de treinamento contemplam a decisão de dar mais tempo ao educador para refletir sobre sua prática no interior da escola, considerando, inclusive, a necessidade permanente de repensar teoria e prática, a partir da devida compreensão teórica, e possibilitando, assim, alternativas adequadas para o bom desempenho das funções docentes (MENEZES, 2003, p. 315).

Além desse termo, observa-se a presença de outra palavra em textos legais de formação de professores: **aperfeiçoamento**. Na busca de um significado mais geral, o dicionário da Língua Portuguesa conceitua como sendo um ato ou efeito de aperfeiçoar-se. Menezes (2003) pontua que, cada vez mais, deve-se abandonar essa tendência de tornar o processo educativo perfeito, concluído, desvalorizando a continuidade da formação dos indivíduos.

Por isso, entendemos que em educação, é preciso abandonar essa noção de perfeição e conviver, efetivamente, com a concepção do erro construtivo, parte intrínseca do processo de aprendizagem, em razão de que a noção de perfeição resulta em interferências tanto na aprendizagem dos educandos quanto na atualização pedagógica dos educadores (MENEZES, 2003, p. 315).

Nas redes de ensino brasileiras, os cursos de aperfeiçoamento, com carga horária de 180 horas, foram oferecidos em períodos que permitissem a frequência dos professores fora de seu horário de trabalho. Tais cursos, segundo Hipolytto (2000), se constituíram peça fundamental na garantia de formação e participação dos professores, principalmente da rede pública, pois reforçavam a titulação docente pelo número de horas que agregava em seu currículo.

A idealização de um curso com esse intuito poderia abarcar a concepção de, ao invés de aperfeiçoamento, a aprendizagem de novas aquisições, compreensões ou conceituações acerca da formação dos professores, contribuindo para a melhoria das ações dos profissionais em sala de aula e possibilitando a reflexão sobre o próprio trabalho realizado na escola. Mas infelizmente, sob essa intenção profissionalizante, a autonomia exercida pelo professor é questionável, unilateral e imposta, pois não é criativa, mas reprodutiva, na qual os alunos devem possuir um conjunto de habilidades e regras previamente estabelecidas pelos técnicos e especialistas, formadores dos professores.

Enquanto profissionais em formação, os professores inseridos em um modelo de racionalidade técnica são orientados a cumprir extensas cargas horárias de aprendizado contínuo, para que se tornem aptos à atuação docente. Essa preocupação institucional com “o que o professor sabe” forma um processo formativo constituído de uma estrutura linear, em que o professor adquire, inicialmente, os conhecimentos científico-culturais de sua área de estudo e, em seguida, os conteúdos relacionados à formação didático-pedagógica relacionada à sua atuação docente. De acordo com essa concepção de formação, o professor é considerado um técnico, um especialista em conteúdos, que coloca em prática os conhecimentos científicos e habilidades pedagógicas apreendidos na academia (OLIVEIRA, 2004).

Assim, até fins da década de 1970, os Cursos de Licenciaturas eram organizados com vistas aos seus aspectos funcionais e operacionais. Nos anos de 1980, a denúncia ao enfoque técnico-profissionalizante da formação dos professores foi impulsionadora para as mudanças que aconteceriam na área educacional.

A tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista. Essa tendência reagiu violentamente à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, pela qual a formação docente foi fundamentalmente tratada até a década anterior (PEREIRA, 2006, p. 17).

Nesse contexto, as contribuições de Freire (1987) foram evidentes na construção de um novo cenário para a educação brasileira, com a proposta de educar para a liberdade, a conscientização e o diálogo, ou seja, os homens ao tomarem consciência de sua existência, não só vivem, mas existem, e isso é histórico, conseqüentemente, político e emancipatório. O professor, que passa a ter uma *prática problematizadora*, passa a buscar uma formação política e emancipadora.

Um processo através do qual o ‘educador’ propriamente dito vai passando a ser a nova classe fundamental dominada – o operariado -, que na condição de dominada não está propriamente representada nos organismos de sociedade política (RIBEIRO, 1991, p. 33).

Junto à Educação Libertadora de Paulo Freire, tem-se a Pedagogia Histórico-crítica, com suas ideias propagadas por Saviani (1997) que ao discutir a formação docente, argumenta, recorrendo às concepções pedagógicas, que existem dois modelos predominantes de formação de professores. Na primeira ordem, uma formação que contemple os conteúdos culturais-cognitivos; na segunda, o conhecimento pedagógico-didático. O autor acrescenta ainda que, essas modalidades não encerram os saberes necessários à atuação docente. Existe ainda o pedagógico, o crítico-contextual e o atitudinal (SAVIANI, 1997).

Na perspectiva histórico-crítica “o essencial é formar o educador”, e a ênfase é na ideia de que as licenciaturas e o curso de Pedagogia deveriam, antes de tudo, formar o “educador” (SAVIANI, 2011, p.20). Portanto, o professor, ao ser caracterizado como o *educador*, se opõe ao modelo especialista, facilitador e organizador do ensino dos anos de 1970, e surge como o agente sociopolítico.

Outro debate traçado por essa Pedagogia e com ele uma polemica a cerca da formação do professor/educador, é a questão da *competência técnica e o compromisso político*¹⁴, que enfatizava a necessidade de uma formação técnica que envolvesse tanto o conhecimento específico de determinado campo quanto o conhecimento pedagógico. Os autores progressistas temiam que essa tese fosse um retorno ao tecnicismo, disfarçadamente. Porém, segundo Saviani (2011, p. 27)

¹⁴ Esse debate foi iniciado por Mello (1982) em seu livro Magistério de 1o grau: da competência técnica ao compromisso político.

É justamente porque a competência técnica é política que se produziu a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir o saber escolar às camadas dominadas quando estas, reivindicando o acesso a esse saber por percebê-lo, ainda que de modo difuso e contraditório, como algo útil à 'superação de suas dificuldades objetivas de vida' (idem, ibidem), forçam e conseguem, embora parcialmente e de modo precário, ingressar nas escolas.

Neste contexto, um destaque para o uso do termo **Reciclagem** nos cursos de formação de professores oferecidos nesta década. Menezes (2003, p. 314) analisa a expressão como advinda do senso comum, em que para haver reciclagem, é preciso que aconteçam profundas transformações possibilitando possíveis manipulações. A autora afirma que essa ideia parece “comprometer o teor das aprendizagens dos educadores”.

Reciclagem foi (ou continua sendo) um termo muito utilizado nos discursos e textos publicados na área educacional. Porém, ele pertence à área biológica, que o caracteriza como um processo de modificação de objetos e materiais, reaproveitando-os para outras finalidades. A adoção desse termo no meio educacional levou à proposição de cursos rápidos, palestras, encontros, que tinham por objetivo jogar conceitos gerais e reduzidos sobre temas educacionais polêmicos de forma superficial e que desconsideravam o cotidiano escolar. “A ênfase nos cursos de reciclagem para educadores, portanto, mais que um modismo do discurso pedagógico, reiterava e fomentava a diferenciação entre aqueles que deles participavam e os que não eram envolvidos nesse processo de atualização” (MENEZES, 2003, p. 314).

Para Marin (1995), a concepção de Reciclar não pode ser usada para designar a formação de pessoas, principalmente professores, pois significa ser o professor um objeto que pode ser manipulado e transformado, acriticamente, em outro objeto. Fica claro, portanto, que o uso desta expressão, com o tempo, contribuiu para seu amortecimento, no sentido de que ela conduz à redução da formação do professor, em conhecimentos isolados e fragmentados, que não contribuíram para uma efetiva mudança nas práticas educacionais.

Os professores são inseridos, diante desta conjuntura em uma nova compreensão. Formar-se é ter, não somente o domínio do conhecimento necessário, mas estabelecer uma relação dinâmica com os demais sujeitos (alunos) inseridos nesse contexto, estabelecer uma relação dinâmica com a sua época e, por

extensão, com a História, sem a qual o dinamismo da relação professor/aluno não se efetiva.

Pereira (2006, p. 41) explica como essa dinâmica apresenta-se na Educação.

As Ciências Sociais e, mais especificamente, a Educação, defronta-se na virada da década de 80 para a de 90 com a denominada “crise de paradigmas”. Nesse contexto, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre formação do professor voltam-se crescentemente para a compreensão dos aspectos microssociais, destacando e focalizando, sob novos prismas, o papel do agente-sujeito.

A década de 1990 foi marcada por problemáticas sociais como a família e os valores sociais em crise sem precedentes e o neoliberalismo, que exige um perfil de profissionais pensantes e capazes de responder, com *competência*¹⁵, aos desafios propostos pela pós-modernidade. Os profissionais da escola, incluindo os professores, não poderão estar fora deste projeto político neoliberal, devendo estar inseridos no contexto da profissionalização urgente e em sintonia com as novas habilidades exigidas no interior da produção: isto implica em maior *participação* e *democracia* no interior da instituição escolar. O Estado sabe que os professores são peças fundamentais na reestruturação da escola e, sem o envolvimento destes, qualquer reformulação está condenada ao insucesso.

Na “Década da Educação”, a ideia propagada é a de que o professor deve ter autonomia, que a gestão deve ser descentralizada, participativa, mas, que, em contrapartida, deve estar a serviço de interesses centralizados e não aos interesses dos profissionais da escola, dos alunos ou da comunidade. Prazeres (2011) explicita que, o que realmente acontece é o desenvolvimento de formas participativas em um contexto em que a política está sendo traçada fora da escola, sendo que os professores estão sendo cooptados apenas para programar os detalhes.

Como indica Prazeres (2011, p. 101),

Logo, a escola e seus (as) professores (as) são desafiados (as) a responderem, por um lado, às demandas inerentes a um padrão de acumulação flexível. Porquanto, a formação a ser ofertada a estes (as) profissionais deve voltar-se para o atendimento das exigências capitalistas,

¹⁵ Para Perrenoud (2000) a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações. Ele resume em 4 aspectos: a) as competências não são elas mesmas saberes; b) essa mobilização só é pertinente em situação, sendo ela singular; c) o exercício da competência passa por operações mentais complexas subentendidas por esquemas de pensamento que determinam e realizam uma ação relativamente adaptada à situação; d) as competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

qual seja a da educação submetida à lógica do mercado. Contraditoriamente, por outro lado, devem executar práticas educativas condizentes com o controle da pobreza e suas decorrências.

Assim, observa-se que os professores estão cada vez mais excluídos do processo de organização do currículo, que agora passa a ser elemento-chave para a ampliação do objetivo da escola capitalista: conteúdos que preparam para o mercado de trabalho. No discurso da *empregabilidade*¹⁶, responsabilizam-se escola e indivíduos pelo não acesso ao emprego, premissa esta individualista e meritocrática onde o Estado se concebe alheio e inocente a problemas sócio-educacionais de grande repercussão, como a evasão e a repetência (PRAZERES, 2011).

Outro pensamento que consolida a lógica mercantilista na construção de um perfil docente para a escola é a “despreparação” dos professores no atendimento aos alunos. Com ênfase na Educação Básica, o projeto neoliberal sinaliza que os cursos de formação de professores devem contemplar, em seus currículos, conteúdos de vertente pragmática, ou seja, que supervalorizem a prática em detrimento da teoria. Essa exigência parte do propósito de formulação de estratégias para a educação dos trabalhadores, que deve ser flexível, focalizada e aligeirada, para atendimento das necessidades do sistema capitalista. Um profissional de educação capaz de *saber fazer* e educar também para o saber fazer, desenvolvendo no alunado competências e habilidades.

Nessa conjuntura, o julgamento de que o professor conhece a teoria, mas não consegue associá-la à prática permeia a exigência de um profissional que deve ser um “facilitador” da aprendizagem, no sentido de garantir que seus alunos sejam capazes de aprender sozinhos. Argumentam, portanto, que em decorrências das transformações científicas e tecnológicas, o ensino deve estar orientado para o desenvolvimento das capacidades, isto é, um planejamento que valoriza a informação e a autonomia prática.

Em relação aos professores da educação básica, a profissionalização com ênfase na formação prática e experiente, é uma das categorias principais de reformas políticas que garantem a inserção das tendências internacionais orientadas por organismos de controle mundial, como o Banco Mundial e a UNESCO (LINHARES, 1996). Nessa perspectiva, percebe-se o uso de expressões próprias de

¹⁶ Capacidade para arranjar um emprego ou para se adequar profissionalmente a um emprego.

movimentos sociais, distorcidas pelo sistema dominante e vinculadas aos programas de formação de educadores, como a democratização escolar e valorização dos profissionais da educação, para fins discursivos e conceituais. Porém, os trabalhadores organizados têm reivindicado seus direitos coletivamente, e esse movimento *contra-hegemônico* tem promovido debates acerca das armadilhas presentes nos discursos dos textos legais e das diretrizes pedagógicas de reformas educacionais referentes à formação de professores (PRAZERES, 2011).

Também Oliveira (2004) em sua análise das reformas educacionais e a repercussão no trabalho docente indica esse tipo de processo que vem afetando a formação do professor. A autora aponta que o movimento de reformas tem propiciado uma reestruturação do trabalho docente, sua natureza e função, uma vez que trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão do currículo e da avaliação. Sendo assim, a docência amplia seu âmbito de compreensão e requer análises mais complexas a seu respeito.

Diante deste cenário, o profissional da educação deve incluir em seu processo formativo a técnica, trazendo possibilidades de maior controle sobre suas atividades, produzindo também intensificação do trabalho e degradação das condições nas quais se encontram muitos professores.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

O discurso da formação do professor-pesquisador, presente já nos cinco primeiros anos da década de 1990, insere a importância da *reflexão*¹⁷ na formação do profissional, cuja atividade é aliada à atividade de pesquisa. Além de autores

¹⁷ A teoria do professor reflexivo, discussão iniciada por Schön (1992) mostra que este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

brasileiros, obras de autores estrangeiros se integram na discussão sobre história profissional e história de vida, a fim de conhecer como o professor constrói o saber sobre sua própria profissão, moldando a ideia de formação inicial desvinculada da vida.

Conforme estudos de Nóvoa (1999, p. 26, grifo nosso)

Ao longo de sua história a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos 'fundamentais', e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos 'aplicados'. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

Schön (1992, p. 38) contribui com a questão da reflexão na formação docente ressaltando que o processo de reflexão-na-ação pode ser desenvolvido em diversos momentos da prática. Exemplificando esse processo, ele coloca que o professor, a priori, permite ser surpreendido pelas atividades de seus alunos, depois, reflete sobre o fato e procura finalmente compreender a razão da surpresa. Reformulando o problema suscitado pela situação, coloca uma nova questão para testar o que formulou sobre o modo de pensar do aluno. "À medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venha a confrontar com a burocracia escolar."

A relação hierárquica entre universidades e escolas continua a ser fonte de tensão nos dias atuais. Dentro do modelo de Universidade brasileira, a formação de professores tem esperado por um reconhecimento. As atividades de pesquisa e elaboração do conhecimento científico são exclusivas de Programas de Pós-Graduação. O que não se enquadra neste grupo de atividades, é considerado de esfera inferior, como as atividades de ensino e formação de professores. As universidades medem sua produção científica pelo número de trabalhos publicados por seus professores, com maior repercussão entre os colegas de área, ideia instalada na academia em que o poder vai claramente decrescendo à medida que se troca a atividade de pesquisa pela do ensino. Consequentemente, a distância é nítida entre a Universidade e as Secretarias de Ensino Público Municipal e Estadual, para as quais ela deveria se encarregar de formar professores. Mediante a inércia das Universidades Públicas diante deste problema, há certo avanço de instituições isoladas de ensino superior, que funcionam em condições precárias, que acabam por se responsabilizar pela formação dos professores. Isso tem sido motivado pela

ausência de um projeto sólido para a Licenciatura na Universidade Pública, o que atinge o ideário da escola gratuita e de qualidade (PEREIRA, 2006).

Portanto, pensar na função social do processo de formação dos professores é (re) significar termos e práticas, ou seja, transformar conceitos prévios em vivências transformadoras da realidade. A mudança acontece mediante a mobilização de um conjunto ampliado de ações que viabilizem a melhoria das condições de trabalho, carreira e salário, impulsionando a restauração das políticas de formação de professores. É preciso reconfigurar as práticas de formação na escola, reorganizando as instituições que formam redefinir os conteúdos, as metodologias e a formação dos formadores de professores.

3 FORMANDO PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: as exigências de um contexto

3.1 Educação infantil: suas políticas e sua identidade

O objeto de estudo da pesquisa em questão foi conduzindo as leituras, as reflexões e os saberes sobre o tema Formação de Professores da Educação Infantil. 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*.

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*¹⁸ para as crianças ricas, o que representava o pensamento político sobre o papel destas

¹⁸ 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.”

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*¹⁹, 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, que, com propósitos higienistas, filantrópicos e puericulturais, tentavam manter os pobres afastados dos ricos. Em um caráter assistencial-protetor, 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).

Na segunda metade do século XX, com o avanço econômico devido a industrialização e urbanização no Brasil houve um aumento da participação da

¹⁹ 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).

mulher no mercado de trabalho. Surge, portanto, a maior procura pelas instituições de EI, não só pelas operárias e empregadas domésticas, mas também funcionárias públicas. A necessidade de o Estado pensar em uma lei que aprofundasse a perspectiva sobre as finalidades da educação pública e privada resultou na criação da primeira Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, contemplando em seus artigos 23 e 24, as escolas maternas e os jardins de infância como espaços oficiais destinados à oferta da Educação Infantil.

Art.23 – A educação primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art.24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961, p. 5).

No período militar, após 1964, as políticas e programas educacionais continuaram em uma perspectiva assistencialista e mantenedora do *status quo* das classes sociais e de seus ideais. Com a efervescência das ideias tecnicistas na área do serviço social, começou-se a pensar em uma EI técnica, sistematizada, nos parques infantis e nas escolas maternas. Assim, com o rótulo de “educação compensatória” foram elaboradas propostas de trabalho que passaram a atender a população de baixa renda. Mantendo o caráter protecionista, esses programas visavam a alfabetização em massa das crianças, por estarem privadas culturalmente.

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 organização de creches domiciliares veio ao encontro de um modelo de atendimento em massa que previa a expansão do atendimento às crianças com o mínimo de investimentos públicos. Com a implementação desse modelo, expandiu-se, entre os anos 70 e 80, o atendimento às crianças, contudo a falta de qualificação para o magistério das pessoas da comunidade que se dispunham a ‘cuidá-las’, a metodologia que desconsiderava a especificidade dos desejos, necessidades e capacidades das crianças nesta fase de desenvolvimento, a falta de infraestrutura básica e de materiais pedagógicos contribuíram para a baixa qualidade desse atendimento oferecido às crianças (MARQUES, 2005, p.33-34).

Portanto, as iniciativas populares eram manipuladas pelo Estado, pois queria expandir a pré-escola a baixo custo e às expensas dos serviços da população, sem espaço para a organização de propostas educativas. A rede pública

de pré-escola se expandiu, mas com caráter compensatório, sem atentar para um caráter realmente educativo e para a implementação de uma política de qualidade voltada para a formação do profissional.

Com o aumento da oferta e da procura, as instituições de EI passaram a contar com estudos médicos e psicológicos, que davam destaque a criatividade e a sociabilidade nas atividades de ensino, e a família passou a confiar nestes ambientes para a continuidade da educação iniciada em casa (OLIVEIRA, 2010). Essas iniciativas promoveram o processo de municipalização da educação pré-escolar pública e a criação de emendas constitucionais que intensificaram os investimentos na educação.

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar de 1981 trouxe nova função para a educação de crianças de 0 a 6 anos: a pré-escola com objetivos em si mesma. A função preparatória é afastada, a ênfase é dada na possibilidade de superação dos problemas infantis acarretados pelo baixo nível de renda de seus pais, de forma a gerar efeitos positivos sobre o processo educacional como um todo; a preocupação com o profissional estava voltada para sua prontidão técnica e capacidade de domínio de turma. Fica de lado a discussão sobre a qualidade dos equipamentos, o número de crianças em sala, a proposta pedagógica e, sobretudo, qual o profissional e que tipo de formação seriam adequados para atuar em creches e pré-escolas (MARQUES, 2005).

Contudo, o contexto econômico e político das décadas de 1970 e 1980 abrigou movimentos operários e feministas na luta pela democratização do país e no combate às desigualdades sociais, o que forçou o Estado a elevar o número de creches mantidas e geridas pela administração pública. No contexto pedagógico, muitos técnicos e profissionais da educação questionavam os programas compensatórios que imperavam nas instituições, pois não atendiam a realidade das crianças das camadas mais carentes e eram limitadas a práticas recreativas e assistenciais.

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2010, p. 115).

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.

Art.29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. [...]

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. [...]

Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se a um ano a partir da publicação desta lei.

§ 4º Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. [...]

Art.89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996, p. 23-42).

Estrategicamente, a centralidade da educação é reafirmada nos documentos e na definição de políticas governamentais, e percebem-se duas perspectivas simultâneas e articuladas: a primeira, a ideia da educação continuada que rompe as fronteiras dos tempos e locais destinados a aprender, reafirmada pela própria LDB/96, que estabelece que sejam reconhecidas e certificadas as aprendizagens realizadas em outros espaços que não o escolar, e a segunda, reafirmando a importância do sistema de ensino, tratando de adaptá-lo com o objetivo de reduzir os insucessos escolares, diminuindo o desperdício de recursos humanos e materiais. Daí as inúmeras políticas a ele ligadas: a do livro didático, da avaliação, das reformas curriculares, da formação de professores, da universidade.

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.

A LDB também estabelece a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), para dentro de um prazo mais longo, estabelecer e cumprir metas de melhorias para a Educação Nacional. A Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que institui o PNE, em debates realizados com os movimentos da sociedade civil, indica algumas metas para a EI: ampliar a oferta de vagas; elaborar padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento de instituições públicas e privadas; admitir somente profissionais com formação mínima²⁰, dando preferência àqueles que possuem formação em nível superior; assegurar que todas as instituições tenham uma proposta pedagógica elaborada com a participação dos profissionais de educação; adotar progressivo atendimento em tempo integral; garantir a alimentação escolar das crianças; estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil em colaboração com a União, Estado, Municípios, Universidades, Institutos Superiores de Educação e Organizações não governamentais (MARQUES, 2005).

Muitas críticas foram feitas ao PNE referentes à EI e suas diretrizes. Valente e Romano (2002, p. 106) colocam que “foram nove os vetos ao que foi aprovado pelo Legislativo. O primeiro referia-se à educação infantil na meta que determinava a ampliação do programa de renda mínima.” Também, afirmam que essa lei se tornou uma “carta de intenção”, pois apresentara muitas contradições entre a proposta da sociedade e a que foi aprovada no parlamento. Além disso, discussões surgiram em torno da descentralização do ensino, que deixa transparecer pouco comprometimento do Estado com as crianças de 0 a 6 anos e a delimitação de idades proposta no Plano, onde as crianças de 0 a 3 anos pertencem às creches em tempo integral e de 4 a 6 anos à pré-escola, em tempo parcial.

²⁰ Para esclarecer dúvidas a respeito da formação de professores, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação posicionou-se por meio do Parecer 03/2003 e da Resolução 01/2003, a favor dos direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Parecer CNE/CEB 03/2003 esclarece que: A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvida. Aqueles que frequentam um curso Normal, de nível médio, praticam um contrato válido com a instituição que o ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão desse curso conduz a diploma que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

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*²¹, dentre elas, até qual período do ano letivo a criança teria que contemplar essa idade para poder ser matriculada no ensino fundamental (CAMPOS, 2011).

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).

Outra questão a ser anunciada, mas que coloca a EI em segundo plano é sobre o financiamento da educação. Cerisara (2002, p. 333) afirma que em relação às instituições de EI houve certa marginalização, pois sem os recursos necessários, fica quase “impossível realizar o que foi proclamado tanto no que diz respeito à transferência das instituições de educação infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação” como também sobre as novas definições pedagógicas das creches e pré-escolas já vinculadas às secretarias. A Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), atualmente Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelece que uma parcela maior do orçamento municipal destinado à educação seja investida no ensino fundamental, ou seja, que 15% dos 25% da arrecadação sejam aplicados neste nível, restando 10% para investimentos

²¹ Campos (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.

em educação infantil, educação de jovens e adultos e outros programas educacionais.

Cerisara (2002, p. 333) coloca ainda que “o governo explicita os objetivos reais que sustentam a sua proposta para a educação infantil, pois define ali que os municípios se responsabilizarão pela aplicação de um grande percentual”, no ensino fundamental, ficando novamente a EI em segundo plano. Segundo a autora, a busca dos educadores tem sido pela aprovação de um fundo específico para a Educação Infantil como proposta da sociedade e a defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, tendo o Estado a responsabilidade de oferecer educação a todas as crianças de 0 a 6 anos.

Outra política que despertou inúmeros debates de pesquisadores e estudiosos da EI foi a construção e aprovação de um Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) pelo MEC, em 1999, e das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, definidas pelo CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº 01/99). Com a inserção de concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem, as diretrizes criticam as políticas para a educação das crianças construídas até agora na história do país e defendem um novo paradigma com base na Constituição de 1988. Ganha ênfase as funções **do Cuidar e do Educar**²², que enxerga a criança como sujeito ativo, interativo, com direitos, combatendo práticas características do Ensino Fundamental para orientar o trabalho com as crianças pequenas.

Mas, por um tempo, estas funções foram confundidas, e as práticas pedagógicas acabaram por dissociar conceito e vivência escolar.

Observa-se, com frequência, a presença de concepções e práticas dicotomizadas e reducionistas, que associam o *cuidar* apenas às práticas de higiene e de alimentação e o *educar* às ‘atividades’ que, descontextualizadas, tornam-se, na maioria das vezes, meros exercícios repetitivos para a ocupação do tempo das crianças (CAMPOS, 2011, p. 220, grifo do autor).

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 garanta a construção de novos conhecimentos e aprendizagens, assim como os direitos da criança em idade escolar. Segundo Oliveira (2010, p. 120)

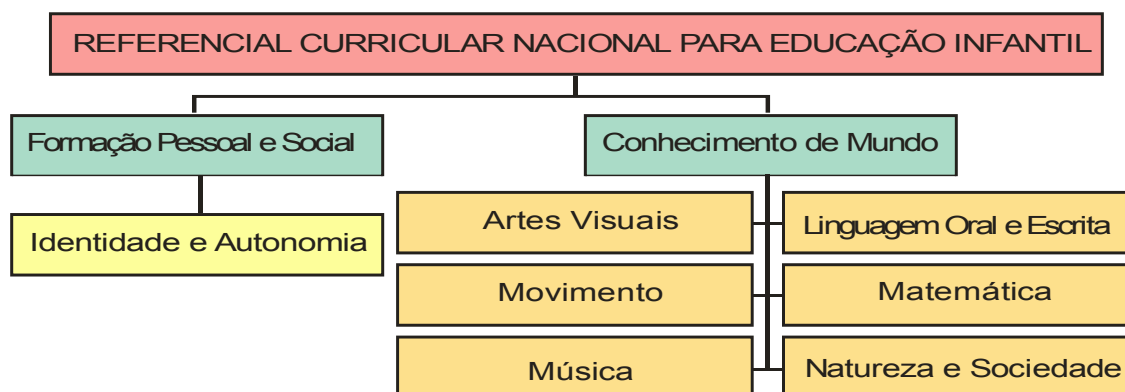
²² Conforme Campos (2011, p. 220), “essas premissas constituem, para a maioria dos profissionais e pesquisadores da área, o núcleo da especificidade da Educação Infantil, o que a diferencia e, ao mesmo tempo, expressa a sua finalidade com relação às demais etapas da educação básica.”

[...] 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.

Cerisara (2002) traça críticas sobre o documento, afirmando ser “prematura” a distribuição do RCNEI, pois deveriam ainda persistir novas pesquisas sobre a área de EI. A autora orienta que o material precisa ser lido como mais uma fonte de pesquisa pelos professores, a fim de refletirem sobre o trabalho que realizam com as crianças. Nada de subordinação... um guia não obrigatório, que pode suscitar outras propostas no seio da escola.

O documento é composto por três fascículos: Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento do mundo. O primeiro volume enfatiza os conceitos sobre criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, instituição e o projeto educativo. Os dois outros volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança (figura 1) (CERISARA, 2002).

Figura 1 – Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil



Fonte: Rede Sagrado Rio de Janeiro (2012)

Para Cerisara (2002), o RCNEI, muito além de uma proposta curricular, pretende de forma simples, mas incisiva, orientar o funcionamento e a organização das instituições de EI, em relação às suas práticas cotidianas, o que nos leva a um debate em torno da área:

Qual a finalidade educativa da educação infantil? Educar e cuidar, como e para quê? Como se caracterizam as instituições de educação infantil? Qual a sua relação com o ensino fundamental? Como deve ser vivida a infância

das crianças em instituições educativas? As creches e pré-escolas são um tipo de instituição escolar ou não? (CERISARA, 2002, p. 341).

Esse cenário legislativo indica a autonomia, enquanto objetivo educacional, com papel fundamental no desenvolvimento do projeto pedagógico para a Educação Infantil. Todavia, se nos textos legislativos encontramos recomendações ao tratamento pedagógico das questões relativas ao desenvolvimento de certa autonomia, do ponto de vista do trabalho pedagógico, a formulação de tais documentos parece ter contribuído apenas para o acréscimo no vocabulário e para as preocupações dos educadores, sem uma resposta às diversas problemáticas da tarefa cotidiana docente.

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).

Ao longo da história das políticas de EI no Brasil, a presença de inúmeras concepções sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos impossibilitou avanços na estrutura educacional do país. Dentre elas, Marques (2005) destaca: a premissa das crianças como cidadãos do amanhã, tão mencionada nos documentos legais; a visão das creches e pré-escolas como instituições de assistência social e com

funções de compensar carências culturais; a implantação de programas de baixo custo e que para ser professor na EI bastava ter instinto maternal.

Campos (2011) considera que, atualmente, para fundamentar uma identidade para a Educação Infantil, órgãos, sociedade civil e empresariado atentam para algumas necessidades inerentes ao processo de desenvolvimento da criança e que devem ser levados em conta na organização de uma EDUCAÇÃO para crianças pequenas:

- a) Levar em consideração que a criança é um sujeito histórico e cultural e portadora de direitos, o que está garantido na CF/88, no ECA e na LDB;
- b) Incentivar pesquisas para o conhecimento melhor da área, para evitar a determinação de propostas pedagógicas de modelos internacionais sem que sejam consideradas as realidades e as culturas de cada região brasileira;
- c) Pensar em propostas pedagógicas que partam da realidade das crianças, que é aberta a discussões, reflexões e comprometida com as mudanças necessárias;
- d) Definir recursos para a educação infantil, que não derivem de sobras orçamentárias do ensino fundamental;
- e) Formar os profissionais que trabalharão com as crianças nas instituições de EI, garantindo o desenvolvimento integral da escola e das crianças;
- f) Reconhecer o trabalho dos profissionais que atuam em instituições de EI, com valorização da carreira e plano de cargos e salários;
- g) Garantir um ambiente adequado ao ensino de crianças: espaços alinhados ao tamanho dos alunos e material pedagógico de qualidade;
- h) Superar a segmentação no atendimento de crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos, sendo que ambos devem ser em tempo integral e não somente a creche.

Os educadores infantis, na luta pela construção de uma identidade profissional, têm buscado, por um lado, formas diferenciadas de articular cuidado e educação e, por outro, têm se ocupado com a reconstrução dos seus próprios valores sobre o tema: cuidar e educar crianças na faixa etária de zero a seis anos. Nesse contexto, entender a autonomia como um dos mais importantes objetivos

educacionais da Educação Infantil é também perceber que este é um objetivo a ser construído coletivamente por professores, familiares e crianças.

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.

3.2 A formação dos professores na educação infantil: inicial e continuada

Parte-se da premissa que o ensino-aprendizagem de valores encontra-se mediado por processos socioculturais e, portanto, a forma como as professoras concebem determinados valores interfere no cotidiano da sala de aula, nortecendo, por vezes, suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, cabe investigar quais as concepções de autonomia dos educadores infantis, uma vez que, apesar do vocábulo autonomia fazer parte da atualidade dos mesmos, as implicações práticas da apropriação da proposta de desenvolvimento da autonomia, no campo da educação infantil, ainda carece de maior atenção e sistematização por parte deles. Nesse sentido, o investimento na formação continuada dos professores constitui-se numa tarefa a ser abraçada pelas políticas públicas de educação.

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.

Tabela 1 – Proporção de docentes por Grau de Formação no Brasil

Ano	Número de Docentes	Ensino Fundamental			Ensino Médio		Educação Superior
		Incompleto	Completo	Total	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério	
2007	1.878.284	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	68,4
2008	1.983.130	0,2	0,5	32,3	25,7	6,5	67,0
2009	1.991.606	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	25,4	19,0	6,4	74,0

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013)

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.

Fusari e Rios (1995, p. 38, grifo nosso) enfatizam a importância desse processo para a educação.

Por formação continuada estamos entendendo o *processo de desenvolvimento da competência dos educadores*, aqueles que têm como ofício transmitir – criando e reproduzindo – o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade. O ofício de ‘ensinador’, hoje, enfrenta o desafio de buscar a superação de problemas que se iniciam pela necessidade de explicitar as exigências de seu próprio papel – o dever-ser, a dimensão ética, os novos paradigmas para uma reflexão que se pretende aprofundada e abrangente. Isto se agrava quando se considera a educação continuada do educador, a ‘ensinação do ensinador’ em sua prática cotidiana.

Fusari e Rios (1995), em seus estudos, concordam que, para que haja uma política de formação continuada para professores, é preciso levar em conta alguns pressupostos:

- a) Levar em conta fatores estruturais e conjunturais condicionantes da prática pedagógica;
- b) Considerar as deficiências dos sistemas de ensino, responsável pela formação dos professores;
- c) Entender a formação continuada como um processo;
- d) Possibilitar que os professores discutam os problemas do cotidiano e identifiquem suas próprias necessidades de formação;
- e) Identificar as dificuldades como um aprimoramento profissional;
- f) Compreender que os problemas encontrados são pontos de partida para a reflexão sobre sua própria prática, que devem ser embasados teoricamente na busca de caminhos e soluções.

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.

A atividade profissional dos educadores é algo que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer. Com as contradições, certamente, mas, afinal, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem. O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (MARIN, 1995, p. 19).

Assim, propor programas de formação continuada para professores da EI é considerar aspectos *inter e intrapessoais* presentes no processo, pois conforme Nóvoa (1999), os professores ensinam aquilo que são, a partir da identidade pessoal e profissional que constroem no contexto em que vivem e trabalham. Aos aspectos interpessoais, é preciso existir coerência entre os conteúdos de aprendizagem e os objetivos dos professores: a relação entre processo de ensino-aprendizagem e papel do professor. Sobre os aspectos intrapessoais, o professor, mesmo sendo um sujeito adulto, ainda possui desenvolvimento psicológico inacabado, almejando níveis mais altos de autoconhecimento. A formação, portanto, deve proporcionar a elaboração de conhecimentos a cerca da realidade na qual a escola está inserida, promovendo nos sujeitos atuantes a apropriação desse conhecimento para o surgimento de práticas contextualizadas e transformadoras.

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.

Passamos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática. Modificamos a nossa perspectiva de um único modelo de formação de professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua. Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores. Estamos evoluindo no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica (NÓVOA, 1999, p. 30).

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.

Além de fortalecer os programas estratégicos da área, ela promove maior articulação entre as demandas de estados e municípios e os cursos oferecidos pelas instituições parceiras, valendo-se do maior refinamento das demandas das secretarias de Educação produzido pelo PAR, o que permite melhor organização do seu atendimento pelas IES. A Rede Nacional busca proporcionar a interação entre a pesquisa e a produção acadêmica das instituições formadoras e os saberes produzidos pelos professores da educação básica, e assegurar a participação dos envolvidos no planejamento, na gestão e na avaliação do projeto de formação (GATTI, 2011, p. 56).

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.

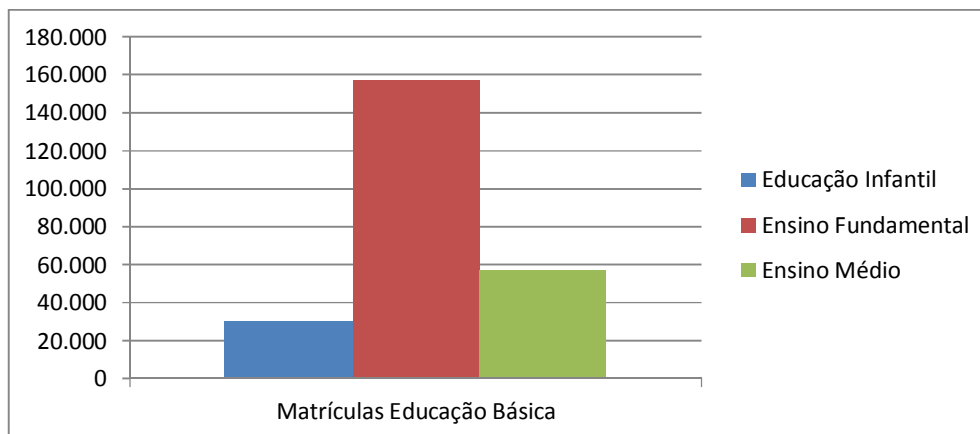
Enfim, algumas pesquisas de campo realizadas com os professores egressos analisam estes programas de formação do governo federal como sendo bem aceitos pelos mesmos, mas ainda existindo resistências por não corresponderem às suas necessidades e expectativas. Ações de melhoria devem ser verificadas, quanto 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.

Dentre essas realidades, observa-se a do Nordeste, especificamente no Maranhão, onde muitas secretarias de educação são beneficiadas com esses programas, mas 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.

3.3 Percursos da formação de professores em São Luís-MA

São Luís, com uma população estimada (2013) em 1.053.922 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014), tem apresentado números de matrículas na Educação Infantil menores em relação ao Ensino Fundamental. Isso acontece porque as famílias ainda desconsideram a importância da Educação Infantil, matriculando-os logo no Ensino Fundamental.

Gráfico 1 – Matrículas na Educação Básica

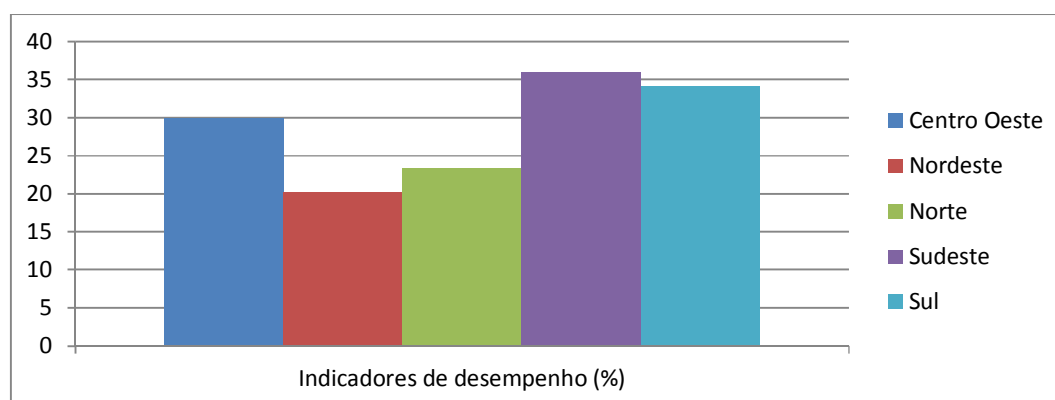


Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012)

Os dados do gráfico 1 revelam uma necessidade, percebida no percurso histórico da Educação Infantil, de valorização de programas e iniciativas que incentivem o aumento da oferta de vagas para este nível de ensino. Em 2009, esses números totalizavam 37.754 matrículas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2010), sinalizando um decréscimo de 10.000 matrículas aproximadamente na variação dos anos 2009 – 2012.

Obviamente, problemas educacionais, enfrentados pela Rede Pública de Ensino de São Luís como a Evasão Escolar e a Falta de Formação aos Professores influenciam nos resultados das avaliações nacionais, apontados pela pesquisa na Região Nordeste (20,2%), conforme Gráfico 2 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011).

Gráfico 2 – Resultados Prova Brasil



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011)

Nesta conjuntura, pensa-se na atuação, e respectivamente, na formação do professor da Educação Básica, que influencia os resultados apresentados pelo MEC. Especificamente, no Maranhão, segundo Censo Escolar de 2009, realizado pela SEDUC (Secretaria de Estado do Maranhão), 11.503 professores da Educação Infantil possuíam formação no Curso Normal (Nível Médio), enquanto 2.858 possuíam formação em Nível Superior. Já em 2011, o Censo revelou que 10.067 professores exerciam a profissão com a formação em Nível Médio e 4.020, em Nível Superior. Observa-se, portanto, um aumento na procura do professor pela formação no Ensino Superior entre os professores da Educação Infantil (MARANHÃO, 2011; 2013).

Em São Luís, o predomínio também é para a formação no Curso Normal, pois em 2009 eram 9.672 professores com formação em Nível Médio, e 2.276, com Ensino Superior. Em 2011, 8.376 eram professores com formação em Nível Médio e 3.327 em Nível Superior (MARANHÃO, 2011; 2013). As estatísticas revelam aumento gradual na busca dos professores pela formação oferecida pelas IES, o que contribui também para uma mudança no perfil docente que atua na escola de EI.

Lauande e Castro (2011, p. 177) refletem sobre esse quadro no qual os professores buscam novos saberes na formação inicial, indo além da homogeneização.

O processo de formação de professores faz parte de uma realidade histórica que, em síntese, tem colocado algumas tensões ao trabalho docente, considerando que de um lado estão as políticas educacionais defendidas pelo Estado com primazia da lógica capitalista, e de outro, as condições impostas pelas práticas educacionais e pelas pressões do modelo econômico, que tem levado à perda de autonomia do trabalho docente.

Nesse contexto, além dessa constatação, a busca por novas aprendizagens também se faz na formação continuada, que, conforme Prazeres (2011, p. 203) “torna-se, então, estratégia para consolidação do novo perfil profissional, capaz de atender às demandas da educação capitalista e do seu processo de reestruturação produtiva.” As políticas do MEC para a formação de professores concebem essa formação como uma necessidade, em um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos.

Refletir sobre a formação continuada demanda examinar diversas concepções sobre esta categoria presentes em projetos e programas que foram

realizados no país, nos estados e municípios. O universo de terminologias utilizadas para caracterizar esse processo, estudadas em capítulo anterior, revelam a articulação entre educação e trabalho, presentes nos discursos e documentos pesquisados durante este estudo. Foi possível conhecer, mediante essa pesquisa, os fundamentos da formação de professores sob a ótica da secretaria de educação, responsável pela consolidação das ações no município de São Luís, principalmente, no desenvolvimento de uma autonomia pedagógica nos ambientes de trabalho.

A partir dos anos 2000, surge a preocupação por parte da SEMED/São Luís de sistematizar ações para a formação dos educadores da Educação Infantil e Fundamental. Segundo documento intitulado “Formação dos Educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação” (SÃO LUÍS, 2004a) a SEMED

Assumiu, portanto, [...] o desafio estratégico de implementar políticas articuladas de formação dos educadores, gestão institucional, avaliação do sistema de ensino, parceria escola-comunidade e melhoria da infraestrutura geral das escolas, das condições de trabalho, carreira e salário (SÃO LUÍS, 2004a, p. 31).

No levantamento de dados sistematizados pelos técnicos da SEMED foi constatada a inexistência de uma política de formação continuada na Educação Infantil, que resultou em parcerias com professores de Universidades Públicas e empresas de consultoria com o propósito de organizar o “início, o meio e o fim” de todo o processo de reestruturação, que teve como eixos de atuação:

- a) A formação dos gestores escolares;
- b) A formação dos coordenadores pedagógicos;
- c) A formação dos formadores de professores alfabetizadores;
- d) A implementação da Rede Social Educativa e do Escolas em rede;
- e) A valorização e desenvolvimento profissional dos educadores de São Luís;
- f) A elaboração e subsídios para o trabalho dos educadores.

No contexto destas iniciativas, a formação dos professores foi tomada como ação prioritária a todas as demais ações implementadas na SEMED. 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.

- 1989 a 1992 – ocasião em que era discutida, com ênfase, a necessidade da municipalização das políticas públicas, consequência da nova Constituição Federal (1998). Vigorava a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692/71, já apresentando sérias defasagens. Os repasses dos recursos federais eram intermediados pelas Delegacias do MEC, mediante apresentação de projetos. A liberação desses recursos era demorada e nem sempre os municípios capitais eram atendidos.
- 1999 a 2000 – quando da implantação da nova LDB 9.394/96, após um exaustivo processo e muitas mudanças, que definiram as responsabilidades das esferas públicas por modalidades de ensino, o ensino fundamental foi priorizado. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) foram instituídos, estabelecendo nova relação entre a União, estados e municípios; as delegacias do MEC foram desativadas e o ensino fundamental considerado efetivamente prioridade nacional. Em São Luís, Jackson Lago cumpre o seu segundo mandato após eleição com votação expressiva e, no documento-base para Ações do Governo Municipal (1997-2000), a participação popular e a transparência administrativa eram preconizadas. Na SEMED, priorizou-se o compromisso com a escola pública estimulando a permanência dos alunos na escola, reorganizando, ampliando e reestruturando a rede escolar, desenvolvendo programas específicos de apoio ao ensino e enfatizando a cultura como referência do aprendizado escolar, de maneira mais intensa, visto que São Luís em dezembro de 1997 foi considerada pela UNESCO, Cidade Patrimônio da Humanidade.
- 2001 ao início de 2002 – momento em que as discussões sobre a globalização e o advento do novo milênio exigiram um repensar sobre as questões fundamentais da educação no planeta, as situações de exclusão afloraram com maior força, as ideias de Edgar Morin são referências, sobretudo no que diz respeito a “ensinar a condição humana e a imprevisibilidade”. Jackson Lago é reeleito e torna-se pela terceira vez prefeito de São Luís. A partir de 2001, as ações na SEMED têm sido direcionadas no fortalecimento e busca de uma escola pública de qualidade social aprofundando a integração entre escolas e equipe de direção e priorizando-se a formação continuada de professores, assim como o aperfeiçoamento profissional dos demais funcionários e a aproximação com a comunidade. O crescimento qualitativo é referenciado pelos prêmios recebidos por gestão escolar e valorização da cultura.

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*²³ (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.

Ferreira (2010, p. 54), numa abordagem crítico-reflexiva sobre o Projeto Escola Sonhos do Futuro, acrescenta que

O projeto Escola Sonhos do Futuro se apresenta como uma tentativa pedagógica de resistir, de maneira criadora, aos ditames da lógica capitalista, aos modelos de formação docente que se organizam sob a ótica aplicacionista (técnica ou prática), cuja concepção entende o/a professor (a) como tarefeiro (a), valorizando a fragmentação da realidade e sustentando a visão dicotômica entre teoria e prática.

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, 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.

Linhares (2004, p. 58) esclarece que “não é uma simples coincidência que o nome da escola Sonhos do Futuro tenha sido uma decisão coletiva dos professores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)”. Na consolidação dos rumos profissionais para os professores na escola existe o “desejo dos professores de romper com a ‘ditadura do presente’ para, dentro das ambivalências e contradições do momento atual, instalar um espaço educacional que possa contribuir para a construção de um mundo que nos caiba” (LINHARES, 2004, p. 58).

A autora defende que os avanços escolares decorrem de experiências em que os professores participam com criatividade, se percebendo como autores de suas experiências de aprender e ensinar, com reconhecimento em seus exercícios de autonomia compartilhada na instituição e na vida política.

²³ 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 Profa Dra. Célia Frazão Soares Linhares, professora da Universidade Federal Fluminense.

São esses movimentos de autonomia que não só confirmam um tipo de autoridade dos professores, fortalecendo possibilidades de respeito entre pares, mas tendem a ultrapassar esse círculo, envolvendo os próprios estudantes, os auxiliares, os familiares e o entorno escolar para atingir a própria sociedade. A pesquisa educacional tem mostrado que os processos de aprendizagem e ensino escolar têm conquistado maior efetividade social, política e existencial à medida que crescem investimentos na autonomia docente (LINHARES, 2004, p. 60-61).

Ferreira (2010, p. 112) analisa que o projeto de melhoria escolar teria como objetivo “possibilitar que a Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), através do seu corpo docente, aprimorasse um processo de formação continuada, constituindo uma rede de múltiplas pesquisas-intervenção”, o que demandou um diagnóstico da realidade formativa vigente até então na SEMED. Os resultados demonstraram um quadro de professores/bolsistas que tinham precários vínculos com o município e diversos projetos de formação em desenvolvimento na Secretaria.

Após inúmeras reuniões entre coordenadores do Projeto e escolas, a formação de professores foi a necessidade mais apontada pelos sujeitos participantes da construção da proposta, dando assim início ao Projeto propriamente dito, “com uma formação que respeitasse o/a professor (a) como um sujeito que pensa, decide, planeja, intervém” (FERREIRA, 2010, p. 112).

Essa concepção de formação contrapunha-se ao modelo de racionalidade técnica que [...] entende o/a professor(a) como um(a) aplicador(a) de técnicas elaboradas pelos/as pesquisadores/as da área de educação, ficando este à margem dos processos de decisão e elaboração coletiva (FERREIRA, 2010, p. 113).

Essa proposta de formação foi vivenciada, inicialmente, por professores e escolas que desejassem participar. Na primeira fase, de 2001 a 2002, participaram três escolas, quarenta e um professores e seis técnicos. Um curso de formação continuada foi oferecido, de 180 horas, com encontros presenciais e trabalhos individuais. Foi constituído em três fases: rememoração das aprendizagens vividas, definição de problemas de pesquisa e construção de projetos de intervenção, além do compartilhamento das ações desenvolvidas na escola (FERREIRA, 2010).

Neste período também foi organizado o I Fórum Nacional da Escola Sonhos do Futuro, para compartilhar com todas as escolas da Rede Municipal o projeto de formação, avaliar seus primeiros passos e aprofundar concepções teórico-metodológicas.

O I Fórum da Escola Sonhos do Futuro representou uma outra frente nesse empenho democrático, sendo definido como uma escuta das necessidades

sociais e desejos políticos, vivos nas escolas, que apenas começavam um trabalho de formação continuada de professores (LINHARES, 2004, p. 55).

A segunda fase, de 2003 a 2004, atendeu a seis escolas e cento e vinte e cinco professores. Assim, o Projeto conseguiu consolidar a proposta de formação pela pesquisa, funcionando no Centro de Formação do Educador²⁴, que passa a coordenar os trabalhos.

Essa proposta de formação coaduna-se com os ideais da racionalidade crítica, cuja centralidade está no entendimento da prática educativa como uma prática social institucionalizada, marcada por intenções ideológicas que precisam ser compreendidas e desnaturalizadas (FERREIRA, 2010, p. 115).

No final do ano de 2003, foi realizado o II Fórum Escola Sonhos do Futuro e o I Colóquio do Projeto Escola Sonhos do Futuro, com o objetivo de socializar a metodologia utilizada na formação dos professores, assim como os seus resultados. Com a nomeação dos professores concursados, em 2002, uma nova etapa se abriu para o desenvolvimento do Projeto no sentido da formação destes para os cargos que assumiriam.

Nesse caso, também a Escola Sonhos do Futuro representa um passo adiante. O Conselho Municipal de Educação de São Luís, estudando esta proposta de formação continuada e em serviço, reconheceu-a como um programa de aperfeiçoamento de professores, com uma carga horária de 180 horas.

Cabe-nos acompanhar esta experiência de formação docente, para com ela aprender da escola, com seus acertos, com suas dificuldades e, sobretudo, com um trabalho que uma vez começado tem desdobramentos e surpresas, próprios da autonomia de um professorado que experimenta a dignidade de um saber/fazer/poder que, centralizados na instituição escolar, o transcende (LINHARES, 2004, p. 75).

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 metodologia deste Núcleo incluía o resgate das memórias escolares, onde os professores revelavam os saberes construídos durante trajetória profissional, aprofundamento das leituras sobre formação continuada investigativa, saberes docentes e instituições escolares, seminários interescolares, seminários de reflexividade, relatório de pesquisa e diário de campo. “Para o funcionamento do Núcleo ficou acertado que, sempre que necessário, haveria um/a consultor/a para

²⁴ Ainda hoje, localizado à Rua Rio Branco, Centro.

apoiar os/as professores/as, alimentando o debate crítico e a prática teórica da pesquisa educacional” (FERREIRA, 2010, p.117).

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.

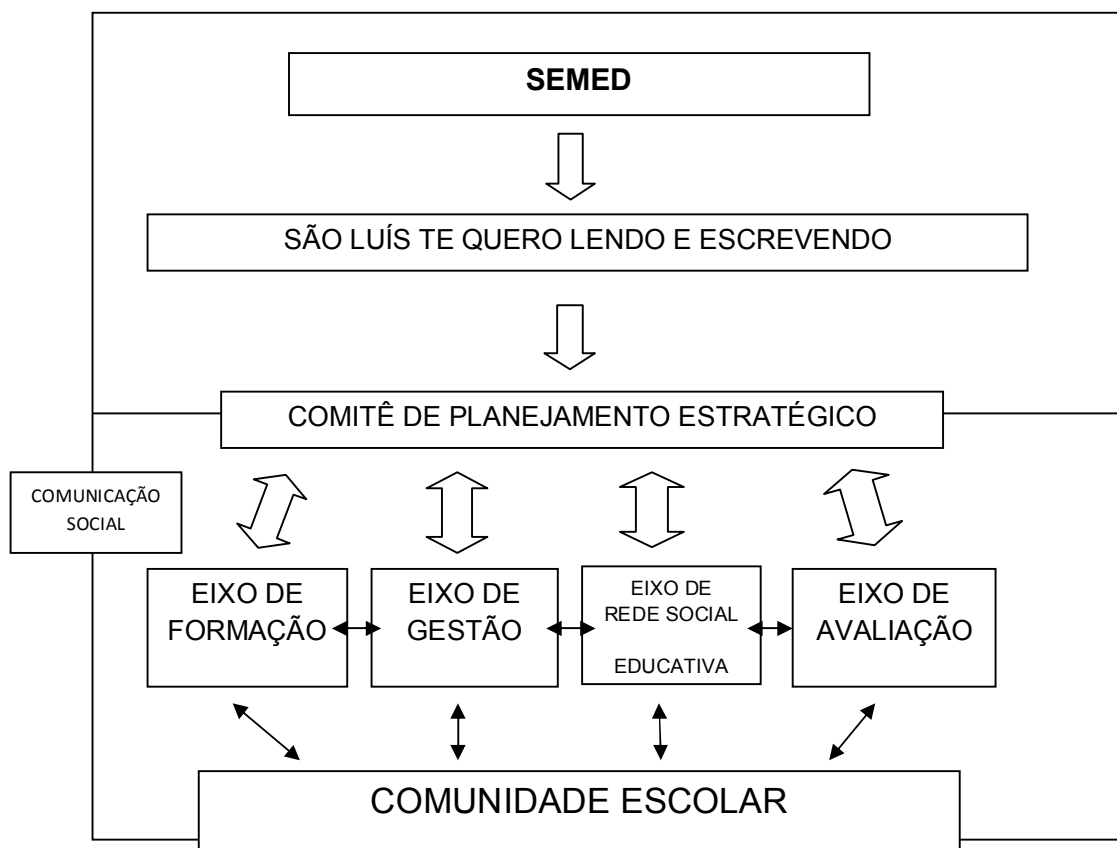
Assim, a formação continuada dos professores seriam um dos focos do PSLTQLE, pois “a decisão fundamental foi investir, simultaneamente, na valorização profissional, incorporando as demandas relativas à carreira, à melhoria de salários e a atenção aos direitos e deveres; na garantia de formação continuada [...]” (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004, p. 19). E para assessorar a gestão educacional, parceiros como a Fundação Sousem de Apoio ao Desenvolvimento da

Universidade Federal do Maranhão (FSADU)²⁵ e a Consultoria e Planejamento em Educação (ABAPORU)²⁶ foram requisitados para a elaboração da proposta São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo.

A ABAPORU criaria estratégias para a mudança na cultura das instituições, ampliando a formação dos educadores da Rede, assim como na estrutura administrativa da Secretaria, pois era muito burocrática, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da descentralização.

Na figura 2 encontram-se configurados os eixos de atuação do Programa na SEMED, distribuídos pela ABAPORU.

Figura 2 – Eixos de atuação do PSLTQLE



Fonte: Feitosa, Grill e Pinto (2004)

²⁵ Criada em 1982, é uma instituição sem fins lucrativos que visa apoiar programas de desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão (FERREIRA, 2010).

²⁶ É uma empresa com sede em São Paulo formada por profissionais que participaram da elaboração e implementação de políticas do MEC (FERREIRA, 2010).

Conforme nos mostra a figura 2, era necessário programar políticas de formação, gestão, rede social e avaliação. Cada eixo apresentado possuía um coordenador que se articulava ao Comitê de Planejamento Estratégico, coordenado pelo Secretário de Educação.

Mediante entrevista à Formadora de Formadores (FF), que participou da implantação do PSLTQLE na rede municipal, é possível identificar a importância dada à autonomia pedagógica aos profissionais da educação que atuavam como orientadores e como executores da proposta.

[...] o Programa valorizava e dialogava sempre com todos os profissionais sobre a importância de mudar a realidade da educação municipal. A autonomia era necessária, pois naquele momento de chegada do Programa, encontrávamos profissionais bem retraídos, desconfiados e sem esperanças. A forma como eram abordados os conteúdos de formação com os coordenadores era a mais branda possível, e rica de conhecimento e teoria. Era o respaldo para que esses profissionais levassem todo o conhecimento adquirido na SEMED aos professores nas escolas. Sempre enfatizávamos que a abordagem com os professores deveria também enfatizar a autonomia, retirando a crença no autoritarismo. No começo tudo deu muito certo. Todas as ações programadas eram realizadas com êxito e os professores estavam motivados pelos objetivos do programa.

Sobre as escolas, foram concebidas pelo Programa como instituições que aprendem, sendo capazes de ampliar os conhecimentos dos sujeitos que convivem no contexto escolar, a partir da formação continuada, tendo a escola como locus privilegiado de formação. Imbernón (2002, p. 84) infere sobre essa nova forma de visualização do papel da escola na formação docente.

Um elemento básico dessa formação é a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da escola: entende-se como criação dos “horizontes escolares” e serve como marco para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, bem como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para se atingir um objetivo; a criação de uma série de planos de ação para atingi-las e o estabelecimento de uma ação-reflexão conjunta para o desenvolvimento e a melhora.

Assumindo a formação de professores como uma das prioridades, o PSLTQLE avança nas ações formativas no seio das escolas e nos Centros de Formação do Educador, e declara que a “perspectiva é de formação de educadores reflexivos, autônomos, competentes” (SOLIGO, 2004a, p. 44). Portanto, partiu do conhecimento didático, nos grupos de formação de coordenadores pedagógicos, profissionais cuja tarefa principal é formar os professores nas escolas, sustentado pelo conhecimento didático de autores como Philippe Perrenoud, Delia Lerner, Isabel Alarcão e Antonio Nóvoa.

O Programa adotou a priori, alguns objetivos que deveriam ser manifestados na prática pedagógica dos professores nas escolas, mediante a formação continuada.

Planejar adequadamente o trabalho que realiza; acompanhar e monitorar o desenvolvimento do trabalho, tendo como referencia os objetivos que o justificam; considerar a diversidade inerente às pessoas, identificar os talentos e as dificuldades daquelas cuja aprendizagem direta ou indiretamente está sob sua responsabilidade, e propor encaminhamentos pertinentes para favorecê-la; incentivar e favorecer o trabalho cooperativo; participar ativamente do projeto educacional da instituição à qual pertence; informar os outros atores que participam do mesmo projeto institucional sobre os encaminhamentos do trabalho que realiza, convidando-os a oferecer suas contribuições sempre que necessário; utilizar novas tecnologias em favor da atuação profissional; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar o processo pessoal de formação (SOLIGO, 2004b, p. 70).

A metodologia adotada pelo Programa se estruturou na resolução de situações-problemas, nos estudos para fundamentação do trabalho, na parceria, na reflexão por escrito e na ampliação cultural dos professores, pois a leitura e a escrita ocuparam lugar de destaque na formação proposta pelo PSLTQLE (SOLIGO, 2004b).

Quando falamos da importância da escrita, evidentemente estamos falando também do lugar da leitura. Porque a escrita e a leitura fazem parte da vida dos educadores. Porque o acesso ao conhecimento se dá em grande medida por meio da leitura. Porque a possibilidade de produzir conhecimento se dá em grande medida por meio da escrita. Porque a possibilidade de refletir sobre a prática é atravessada em grande medida pela leitura e pela escrita. Porque, sendo educadores, somos profissionais da escrita – pelo menos deveríamos ser, poderemos vir a ser (SOLIGO, 2004b, p. 50).

A leitura e a escrita foram vivenciadas no Programa através da escrita de cartas e da realização de rodas de literatura, onde os coordenadores e professores socializavam sentimentos e pensamentos provocados pelas leituras em um registro organizado e reflexivo, feito em cadernos pessoais. Acompanhemos o registro do Caderno das Coordenadoras Pedagógicas Ana Rita e Conceição, em 04 de agosto de 2004, durante Encontro de Formação:

Essa troca de experiências tem sido extremamente produtiva, pois pudemos receber e dar sugestões de como melhor conduzir o trabalho nas escolas. Quantas vezes pudemos superar nossas inseguranças, ouvindo o depoimento umas das outras e percebendo que nossos problemas são similares! Mas, apesar das dificuldades, somos capazes de encontrar alternativas para resolvê-los.

Essa forma de registro, vivenciada pelos coordenadores pedagógicos e professores durante o processo de formação na escola e na SEMED “favorece o

pensamento reflexivo sobre a prática”, e a importância da escrita que “publica a experiência daqueles que fazem a educação do país” (FERREIRA, 2010, p. 79).

A avaliação deste processo indicou a necessidade de produção do Caderno dos Professores²⁷ e do Livro de Cartas²⁸, duas publicações lançadas no I Fórum Municipal de São Luís, em 2003. A intenção desta iniciativa seria também a valorização dos “saberes relacionados à cultura geral e profissional, à dimensão cultural, social e política da educação e saberes pedagógicos” (SOLIGO, 2004b, p. 38). Vale lembrar as contribuições de Tardif (2012, p. 23) que defende “como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção [...] de suas identidades”.

Além dessas ações, foi delegada aos coordenadores pedagógicos a atribuição de formar os professores no espaço da escola, pois o Programa concebeu esses profissionais os interlocutores privilegiados entre os professores e suas reflexões sobre a prática pedagógica da sala de aula.

Nessa perspectiva, aumentam as expectativas (e responsabilidades) com relação ao trabalho dos (as) C.P., posto que deles (as) é cobrada a capacidade de organizar situações que propiciem a troca de experiência entre os (as) professores (as), entendida como necessária para a construção dos saberes adequados às demandas e aos desafios colocados pelo exercício da profissão (PRAZERES, 2011, p. 283).

Estes profissionais receberam formação continuada na SEMED, planejada pela Equipe de Formação, que, com base nos temas desenvolvidos no Caderno dos Professores (livro-base para a formação no primeiro ano do Programa), formariam os coordenadores e estes, os professores nas escolas. Segundo Prazeres (2011, p. 328), “Deste modo, os encontros coletivos quinzenais que deveriam refletir sobre os problemas da escola e as demandas formativas dos professores (as), pautam-se nos temas abordados na formação dos coordenadores (as) pedagógicos (as).”

Os profissionais nas escolas estavam muito envolvidos nas formações continuadas, tanto que muitos eventos foram idealizados e realizados na rede com ampla participação de todos. Nesse período, descobrimos talentos docentes e discentes, e publicávamos em revistas e livros tudo

²⁷ O Caderno de Professores aborda prioritariamente temas relacionados ao conhecimento pedagógico, especialmente dos saberes que possibilitam o planejamento de propostas adequadas de ensino (SOLIGO, 2004)

²⁸ O Livro de Cartas foi uma forma de valorizar a produção escrita dos educadores, que desenvolveram, desde o início do PSLTQLE um processo de correspondência cujo conteúdo principal é as reflexões a respeito do processo de formação e do trabalho desenvolvido nas escolas (SOLIGO, 2004).

que era produzido. Os principais resultados, e que aumentaram os índices de aprovação dos alunos, foi a motivação de todos, família, escola, comunidade, na participação dos projetos, pequenos e grandes. Ao visitarmos as escolas, encontrávamos muitos trabalhos feitos pelos alunos, artes, linguagem, matemática, educação física, enfim, muitos materiais com os registros de toda a motivação da escola pela proposta do programa (Declaração da FF em entrevista à pesquisadora).

Outros ajustes e desdobramentos na proposta inicial do PSTQLE podem ser evidenciados nos projetos desenvolvidos no ano de 2004, entre eles, o Escolas em Rede. Esse projeto envolveu quatorze escolas com o propósito de “articular as diferentes ações propostas no PSTQLE e socializar as experiências e conquistas das equipes dessas escolas, que contam com uma sistemática de acompanhamento mais intensa do que as demais” (SOLIGO, 2004b, p. 39).

Essa foi uma experiência de ação integrada, para compartilhar e tornar objeto de reflexão os princípios da Secretaria Municipal de Educação e as experiências das quatorze escolas. Para Soligo (2004b, p. 39) um projeto desta natureza possibilita:

Experimentar um aprendizado em rede; romper com a cultura do isolamento; construir um coletivo forte; articular os eixos e projetos do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo; tornar-se um modelo de referência, que alimente a equipe técnica da SEMED para intervir nas demais escolas da rede; consolidar formas dialógicas de relação entre a equipe de assessoria, que faz a supervisão e acompanhamento do projeto, e os educadores dessas escolas.

A escola da pesquisa em questão, não participou do projeto Escolas em Rede, portanto, os conteúdos trabalhados durante as formações na escola tiveram características próprias que possibilitaram certa autonomia dos sujeitos em planejar outras temáticas de interesses do grupo de professores. Esse direcionamento concedeu à escola um reconhecimento da SEMED, pois as ações formativas transformaram a prática pedagógica e fizeram daquele pequeno espaço de escola-anexo ganhar o título de escola-polo, ficando assim, independente das decisões da outra instituição a qual era extensão. Essa experiência será melhor contextualizada no capítulo seguinte.

No quadro 1 apresenta-se a síntese das propostas de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

Quadro 1 – Síntese das Propostas de Formação Continuada SEMED/São Luís

Projeto Escola Sonhos do Futuro	Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo	UEB Luz da Lua (escola pesquisada)
Projeto com experiências em que os professores participavam das formações com criatividade, se percebendo como autores de suas experiências de aprender e ensinar, com reconhecimento em seus exercícios de autonomia compartilhada na instituição e na vida política.	O foco principal foi investir, simultaneamente, na valorização profissional, incorporando as demandas relativas à carreira, à melhoria de salários e a atenção aos direitos e deveres, além da garantia de formação continuada aos professores e coordenadores pedagógicos.	Proposta de formação com temas que atendem as necessidades dos professores da escola, que com autonomia, buscam desenvolver uma prática convergente com a realidade.

Fonte: Rosyane de Moraes Martins Dutra

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA: em busca de novas possibilidades

A formação continuada proposta pela escola pesquisada ofereceu subsídios importantes para que neste capítulo fossem abordados, mediante análise documental e de conteúdo, as repercussões deste trabalho para o reconhecimento escolar. Assim, serão apresentados os dados coletados na escola-campo a partir dos instrumentos anunciados na metodologia.

Serão apresentados os dados que caracterizam a escola escolhida para a investigação, o processo de realização dos encontros de formação continuada com as professoras na escola (a proposta da SEMED e a proposta da escola) e as considerações dos profissionais que participaram diretamente deste processo na escola, como a gestora, a coordenadora de polo, a coordenadora pedagógica e as professoras (APÊNDICE D).

Para tanto, recorreu-se aos documentos disponíveis para análise dos encontros de formação continuada realizados entre os anos de 2009 e 2011, como Regimento das Escolas Públicas Municipais, Estatuto do Magistério Público Municipal, Projeto político-pedagógico, Caderno de Registro de Encontros da Formação Continuada dos Coordenadores e dos Professores e Cadernos de Registro dos Professores. Também, este trabalho apresenta os dados coletados em entrevistas e questionários aplicados no campo da pesquisa, após assinatura de termo de consentimento pelos sujeitos contribuintes (APÊNDICE E).

Em meio às análises, foram de grande valia as contribuições teóricas dos autores que mediarão este estudo, citados no corpo do trabalho, e que motivaram o aprofundamento das questões aqui discutidas. Esta dissertação tem como objetivo compreender o processo de planejamento e realização da formação continuada de professoras que trabalham em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís – MA para fins investigativos das práticas docentes que levaram a uma autonomia formativa no próprio espaço escolar, no período de 2009 a 2011.

4.1 Caracterização da escola: lócus da investigação

A UEB Luz da Lua²⁹, anexo da UEB Luz do Sol, funciona em prédio cedido pela SEDUC à SEMED, desde o ano de 2006, onde também funcionava a Educação Infantil. Conforme observação do lócus pela pesquisadora e depoimento das professoras que trabalhavam nesta época e que ainda trabalham na escola, o prédio era um grande galpão, onde as crianças conviviam todas num mesmo espaço, separadas por pequenas paredes de compensado. Em sua primeira reforma, a SEMED construiu pequenos muros de concreto na escola (foto 2) para separar o ambiente em três salas de aula, onde funcionam a creche, o Infantil I e o Infantil II, nos turnos matutino e vespertino.

Foto 2 - Área interna da escola-campo da pesquisa



Fonte: Rosyane de Moraes Martins Dutra

A estrutura física da escola está um pouco comprometida, pois nunca foi reformada, somente reparada em alguns aspectos, como pintura externa e interna, troca de pias e bebedouros e mobiliário. A rede elétrica apresenta vários problemas, e os aparelhos de ventilação estão danificados, o que faz da escola um ambiente muito quente. Nas janelas sente-se pouca iluminação e ventilação, sendo necessária a utilização da iluminação elétrica frequente para a realização das atividades. Além

²⁹ Nome fictício.

das três salas de aula, a escola possui uma cozinha com fogão, freezer, pia, filtro e duas mesas para suporte na entrega da merenda às crianças. Uma funcionária de empresa privada, contratada pela SEMED, trabalha como merendeira da escola em tempo integral.

Também, existe uma sala da secretaria, onde trabalham a Gestora Escolar e a Coordenadora Pedagógica. Uma pequena sala onde são guardados os materiais pedagógicos da escola, assim como os documentos escolares de alunos, professores e da própria instituição. A secretaria possui dois armários, duas estantes, duas mesas e quatro cadeiras. Nesse ambiente também são recebidos os pais e a comunidade para conversas individuais.

O espaço escolar também apresenta dois banheiros, um para os funcionários e o outro para as crianças. Os aparelhos sanitários e as pias estão adequados à faixa etária de cada usuário, mas devido à falta de espaço para guardar alguns brinquedos e materiais de limpeza, eles ficam guardados nos banheiros, impossibilitando a utilização dos chuveiros. Duas funcionárias de empresa privada, contratadas pela SEMED, ficam responsáveis pelo zelo e limpeza da escola, uma no turno matutino, outra no turno vespertino.

O refeitório, que fica na entrada da escola, possui sete mesas com quatro cadeiras cada, impossibilitando a presença de todos os alunos da escola no mesmo horário de merenda. Assim, um cronograma é estabelecido pela gestão escolar para que todos os alunos merendem sem prejudicar o horário das aulas. A creche é a primeira turma a gozar do horário para merenda das crianças, de quinze minutos para o lanche, depois o Infantil I e o Infantil II, com o mesmo tempo. Infelizmente, todo o som produzido fora da sala de aula é percebido pelas crianças que ainda não foram para o horário do lanche, o que dificulta a concentração das mesmas em atividades de leitura e escrita. No espaço do refeitório, além das mesas e cadeiras, há também um grande bebedouro.

As salas de aula são amplas e possibilitam os trabalhos em grupos ou individuais. Constituídas de armário, estante, mesa e cadeira da professora, além de trinta mesas e trinta cadeiras para os alunos, as salas não são arejadas, com pouca iluminação e ventilação. Como não tem recreio na escola por não haver área coberta e ampla para as crianças brincarem, são nas salas de aula que as professoras concedem um espaço na rotina escolar para que as crianças brinquem.

A área externa existente poderia ser utilizada para as recreações, porém a presença de pequenas pedras britas impossibilita a realização destas atividades, já que podem machucar em caso de queda. Uma reforma seria necessária para a melhoria deste ambiente tão importante para o movimento das crianças pequenas, mas os órgãos responsáveis nunca se manifestaram em relação a esta realidade, mesmo com inúmeras solicitações feitas pela GE por meio de ofícios à SEMED. Na área possuía um parquinho, no qual os brinquedos eram de ferro. Com o tempo, enferrujaram e as crianças não puderam mais utilizar, tendo a SEMED que retirá-los para evitar acidentes.

As reuniões de pais, professores e demais eventos escolares são realizados no espaço do refeitório, por ser o mais amplo e coberto da escola. Mas para isso, é preciso retirar o mobiliário do refeitório para que as pessoas possam ocupar o espaço, pois as mesas e cadeiras do refeitório são unificadas. A escola conta também com um vigia diurno e outro noturno, para segurança do patrimônio escolar e das crianças.

Percebe-se a importância de existirem outros espaços na instituição, além da sala de aula. Para as crianças que necessitam ter experiências de aprendizagem diferenciadas, outros ambientes como a brinquedoteca, um parque, uma sala com músicas infantis, vídeo e DVD seriam lugares propícios para a realização de outras atividades que levem as crianças a aprimorarem mais habilidades. A escola, desse modo, deverá ser o lugar que contenha a infraestrutura adequada, como orienta o MEC, para que o processo de ensino aconteça.

Por isso, se ressalta, também, o valor do trabalho realizado pelo gestor junto aos professores que se empenham em montar e manter o ambiente escolar organizado, o que se traduz em uma atitude importante por parte dos profissionais da escola, na tentativa de melhorar o atendimento dispensado às crianças. No entanto, sabe-se que o bom funcionamento das instituições depende também de providências que estão relacionadas com a materialização da política geral e educacional do município. Conforme documento do MEC sobre Parâmetros Básicos na Infraestrutura das Instituições de Educação infantil, a edificação das unidades de ensino deve contemplar “a relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários [...] e qualidade sanitária dos ambientes.” (BRASIL, 2006b, não paginado).

Segundo o documento, a adequação das edificações deve considerar (BRASIL, 2006b): Uma arquitetura de acordo com os parâmetros ambientais;

- a) Uma adequação térmica do ambiente;
- b) A direção dos ventos;
- c) Uma boa ventilação dos ambientes;
- d) A iluminação natural;
- e) Uma eficiência energética.

Oliveira (2010, p. 196) ressalta a importância da organização dos espaços da Educação Infantil para uma boa aprendizagem.

De toda forma, cada vez mais o ambiente físico e os arranjos espaciais existentes nas creches e pré-escolas têm sido apontados como setores que requerem especial atenção e planejamento. Além disso, as pesquisas são claras em demonstrar a importância da significação que a criança pequena empresta ao ambiente físico, que pode lhe provocar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia.

O número de matriculados³⁰ na UEB Luz da Lua nos turnos varia entre 110 e 265 alunos, sendo que no turno matutino a demanda é sempre maior devido ao calor menos intenso. Os profissionais que trabalham na escola³¹, no total, somam treze pessoas, sendo a Gestora Escolar, a Coordenadora Pedagógica, a merendeira, duas zeladoras, dois vigias e seis professoras. Todos com idade entre 30 e 60 anos.

A equipe pedagógica, conforme Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís é composta por profissionais aprovados em concurso público bem como por cargos em comissão.

Art. 7º A Parte Permanente do Quadro dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís é constituída de:

I - cargo único de Professor, estruturado em sistema de carreira, na forma do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos;

II - cargo único de Pedagogo, estruturado em sistema de carreira, na forma do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos;

III - os Cargos Comissionados correspondentes aos de direção, chefia e outros, na forma da Lei, serão atribuídos preferencialmente a servidor efetivo.

Parágrafo Único - Será reservado o percentual mínimo de 40% (quarenta por cento) para o provimento dos Cargos em Comissão por servidores titulares de Cargo de Carreira (SÃO LUÍS, 2007, p. 15, grifo nosso).

Segundo Regimento da Escola da Rede Municipal de São Luís, o gestor escolar possui atribuições importantes para seu efetivo exercício na instituição de ensino.

³⁰ Dados coletados em arquivos da escola como cadastro anual de alunos e Censo Escolar.

³¹ Dados de cadastro escolar.

Art. 3º Sem prejuízo do que vier a ser fixado em Regimento, são atribuições comuns dos dirigentes das unidades que compõem a estrutura organizacional da SEMED:

- I – cumprir e fazer cumprir a Constituição, a Lei Orgânica do Município e as normas infraconstitucionais específicas;
- II – gerir as áreas operacionais sob sua responsabilidade;
- III – assegurar padrões satisfatórios de desempenho em suas áreas de atuação;
- IV – administrar os bens e materiais sob sua guarda, garantindo adequada manutenção, conservação, modernidade e funcionamento;
- V – promover permanente avaliação dos servidores que lhes são subordinados, com vistas à constante melhoria dos serviços a seu cargo;
- VI – zelar pela consecução dos objetivos e pelo alcance das metas estabelecidas para o setor;
- VII – executar outras atividades, em razão da natureza da unidade sob sua direção, sob a orientação do Secretário (SÃO LUÍS, 2004b, p. 9).

A Gestora Escolar (GE) da escola pesquisada possui formação em Pedagogia e Especialização em fase de conclusão em Gestão Escolar. Trabalha única e integralmente na instituição desde o ano de 2006. Conforme orientação da própria SEMED, o objetivo geral da Gestão Escolar na educação municipal,

É re-significar a concepção de gestão democrática, tendo como princípio que a gestão da escola está diretamente relacionada à gestão de situações de sala de aula (situações de ensino e de aprendizagem) e que a autonomia da escola deriva da autonomia dos atores/sujeitos que lhe dão significado. (MELO, 2004, p.127).

Assim, enquanto gestor de uma unidade de educação básica, os profissionais devem ser legitimados e integrados nas concepções desenvolvidas pela SEMED, dentre elas, tornar real a gestão democrática nas escolas. Isso a partir das discussões do Regimento e do Projeto Político-pedagógico (PPP) com o coletivo escolar nas reuniões e formações continuadas. No próprio documento da SEMED encontram-se pistas para o trabalho coletivo em uma perspectiva autônoma, pois orienta “que cada escola precisa identificar, em relação às suas reais possibilidades e limitações, formas de potencializar suas ações e assim encontrar caminhos e buscar parcerias” (MELO, 2004, p. 128).

A escola, por ser anexo, está ligada à escola-polo, que fica nas proximidades. A GE também trabalhava na escola-polo, à época da pesquisa (2009-2011). Eram duas instituições para um gestor escolar, o que muitas vezes, comprometia o trabalho deste profissional. Por isso, a necessidade de um gestor adjunto para auxiliar a GE foi acatada pela SEMED, que providenciou uma gestora para a escola-anexo, como suporte para a Gestão Escolar. Essa iniciativa deu-se graças à demanda de alunos e de projetos desenvolvidos nas escolas, que por um

tempo, fez com que a escola-anexo se tornasse independente da escola-polo. Infelizmente, essa independência não perpetuou com a troca de governos municipais.

O Regimento da Escola da Rede Municipal de São Luís também normaliza as atribuições do Coordenador Pedagógico (CP) na Escola. Dentre elas destacaremos as seguintes (SÃO LUÍS, 2004b):

- a) Trabalhar em parceria com o Gestor contribuindo para uma administração eficiente e eficaz;
- b) Estimular e articular a formação continuada da equipe escolar;
- c) Orientar a equipe docente na elaboração e execução de planos didáticos, adequando-os às necessidades dos alunos;
- d) Participar ativamente da discussão, elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica;
- e) Estimular a utilização de metodologias diversificadas que melhor atendam as diferenças individuais;
- f) Promover a integração com a comunidade escolar no processo educativo.

O Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís também, em seu artigo 12, configura as atribuições do Pedagogo na instituição escolar.

Art. 12 - São atribuições do pedagogo no desempenho de suas funções, sem prejuízo de outras previstas em Lei:

I - orientar, coordenar, documentar e organizar as atividades dos órgãos e instâncias da SEMED, de modo a assegurar o cumprimento das normas legais e a regularidade e qualidade do processo educativo;

II - planejar, orientar, acompanhar, documentar e avaliar o processo ensino-aprendizagem, visando a sua melhoria qualitativa junto aos órgãos e instâncias da SEMED.

III - planejar, orientar, acompanhar, documentar e avaliar as ações educativas, estabelecendo uma ação integradora entre os órgãos e instâncias da SEMED e a sociedade, com vista à integração do educando na comunidade escolar e local;

IV - planejar, coordenar, acompanhar, documentar, avaliar e replanejar a execução dos planos, programas e projetos educacionais administrativos e financeiros dos órgãos e instâncias da SEMED, com vista à eficiência e eficácia do processo educacional;

V - planejar, coordenar, ministrar, documentar e avaliar as ações de formação de acordo com as políticas e programas da SEMED;

VI - assessorar os órgãos e instâncias da SEMED visando à inclusão e permanência de alunos com necessidades especiais em salas regulares acompanhado e apoiando as escolas e professores (SÃO LUÍS, 2007, p. 18, grifo nosso).

Assim, é possível perceber que o CP possui importância indispensável às atividades da instituição escolar, principalmente no trabalho com crianças pequenas. A CP da escola possui formação em Pedagogia com Especialização em Gestão Integradora. Trabalha na escola há cinco anos, e possui outra função em Escola da Rede Estadual de Ensino (professora).

Para a SEMED, o CP é um formador na escola, que acompanha as práticas escolares cotidianas e conduz a uma possível solução aos problemas identificados na realidade. Algumas conquistas foram percebidas ao longo desses anos, após sistematização de Programas de Educação em São Luís, desde anos 2000, entre os Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de São Luís.

- Credibilidade no trabalho proposto nos grupos de formação, agora considerado subsídio importante para a sua atuação.
- Compreensão do papel de formadores na escola, a despeito de algumas falas de que essa é uma tarefa adicional, não prevista inicialmente para o cargo que ocupam.
- Empenho em estudar, organizar as anotações e textos, refletir sobre sua prática.
- Disponibilidade para acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das situações de ensino e aprendizagem.
- Interesse em ampliar seu repertório pessoal de leitura
- Desejo de continuar investindo na própria formação para aprimorar os conhecimentos – demonstrados em falas recorrentes a esse respeito e pela aquisição de livros e demais materiais para estudo.
- Compreensão da importância dos conhecimentos didáticos para a formação dos professores.
- Preocupação em preparar/coordenar adequadamente as reuniões de formação.
- Compromisso com a assiduidade e a pontualidade nos encontros dos grupos de formação dos coordenadores pedagógicos (VELIAGO, 2004, p. 101).

Em seu caderno de registros, a CP planeja ações para o ano letivo, dentre elas, a formação continuada das professoras, o acompanhamento das atividades em sala de aula e a interação com as famílias das crianças. Vejamos o quadro 2, que mostra a rotina diária da CP na UEB Luz da Lua.

Quadro 2 - Rotina da coordenação pedagógica

HORARIO	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:15 ÀS 13:40 HS	RECEBER AS CRIANÇAS; AJUDAR NA ATIVIDADE COLETIVA.	RECEBER AS CRIANÇAS; AJUDAR NA ATIVIDADE COLETIVA.	RECEBER AS CRIANÇAS; AJUDAR NA ATIVIDADE COLETIVA.	RECEBER AS CRIANÇAS; AJUDAR NA ATIVIDADE COLETIVA.	RECEBER AS CRIANÇAS; AJUDAR NA ATIVIDADE COLETIVA.
13:40 ÀS 14:30 HS	ACOMPANHAR A ROTINA (ATIVIDADES) DA CRECHE	FAZER ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	ACOMPANHAR A ROTINA (ATIVIDADES) DO INFANTIL I	ACOMPANHAR A ROTINA (ATIVIDADES) DO INFANTIL II	AJUDAR NAS ATIVIDADES DE SALA (ATELIÊ)
14:30 ÀS 16:00 hs	ACOMPANHAR NO LANCHE	ACOMPANHAR NO LANCHE	ACOMPANHAR NO LANCHE	ACOMPANHAR NO LANCHE	ACOMPANHAR NO LANCHE
16:00 ÀS 17:00 HS	ACOMPANHAR A ROTINA (ATIVIDADES) DA CRECHE	FAZER ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	ACOMPANHAR A ROTINA (ATIVIDADES) DO INFANTIL I	LEITURA DA PROPOSTA E ORGANIZAR A ROTINA DA SEMANA	ORGANIZAR FORMAÇÕES
17:00 HS	ORGANIZAÇÃO DA SAÍDA DOS ALUNOS	ORGANIZAÇÃO DA SAÍDA DOS ALUNOS	ORGANIZAÇÃO DA SAÍDA DOS ALUNOS	ORGANIZAÇÃO DA SAÍDA DOS ALUNOS	ORGANIZAÇÃO DA SAÍDA DOS ALUNOS

Fonte: Caderno de Registros da Coordenação Pedagógica da Escola

Em seu cotidiano escolar, a CP, conforme o quadro 2, divide o tempo em atividades próprias do cotidiano da Educação Infantil, valorizando o momento do planejamento e da organização das formações continuadas. Isso vai ao encontro ao que se refere Prazeres (2011, p. 283) que “além dessa atribuição, cabe a este (as) profissionais organizar, supervisionar e avaliar todo o processo pedagógico da escola, mas, sobretudo, avaliar o trabalho dos(as) professores(as).”

É possível também encontrar no Estatuto do Magistério as atribuições dos professores, sujeitos importantes na realização das ações na escola, pois estão diretamente ligados ao processo de aprendizagem das crianças.

Art. 10 - São atribuições do professor no desempenho de suas funções, sem prejuízo de outras previstas em Lei:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir Plano de Trabalho, segundo a proposta pedagógica definida de acordo com cada estabelecimento de ensino;

III - zelar pela qualidade na aprendizagem dos alunos;

IV - planejar com a equipe escolar estratégias de apoio pedagógico para os alunos com especificidades de aprendizagem;

V - ministrar horas-aula de acordo com dias letivos estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - participar das atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;

VII - registrar adequadamente o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens dos alunos nos instrumentos definidos pelo Sistema de Ensino da Prefeitura de São Luís (SÃO LUÍS, 2007, p. 9).

As professoras que trabalham na UEB Luz da Lua estão na faixa etária entre 30 e 57 anos, sendo duas entre 30 e 38 anos de idade, três entre 40 e 46 anos de idade e uma entre 50 e 57 anos de idade. Nenhuma professora possui curso de Especialização, quatro são pedagogas e duas possuem Formação em Nível Médio (Curso Normal)³². Todas trabalham na escola desde sua instituição, ou seja, há oito anos, sendo que quatro não possuem outro local de trabalho, enquanto duas trabalham em outras escolas da rede estadual e particular. A maioria não frequenta nenhuma organização social além da instituição religiosa a que pertencem.

Divididas por turnos, três professoras trabalham no matutino e três, no vespertino. Cada professora ocupa uma sala de aula existente na escola: creche (manhã e tarde), Infantil I (manhã e tarde) e Infantil II (manhã e tarde). Elas recebem suporte pedagógico da CP na organização de suas rotinas diárias com as crianças, sendo que planejam juntas a cada quinze dias.

Segue o quadro 3, com a rotina de uma das professoras do turno vespertino, do Infantil II.

³² Dados coletados a partir de aplicação de questionários (APÊNDICE A).

Quadro 3 - Rotina Semanal – Infantil II – 04 a 08/10/11 – Tema: Parque de diversões

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13:30 às 13:40	Acolhida das crianças c/ músicas infantis	Acolhida das crianças c/ músicas infantis	Acolhida das crianças c/ músicas infantis	Acolhida das crianças c/ músicas infantis	Acolhida das crianças c/ músicas infantis
13:40 às 14:20	Roda de Conversa “Conversando sobre o final de semana”	Roda de Conversa “Origem do Parque de Diversões”	Roda de conversa “Os brinquedos do Parque”	Roda de Conversa “As comidas do parque”	Roda de Conversa “O que foi de mais legal na semana?”
14:20 às 15:20	LOE “Atividade de escrita de lista de brinquedos do parque de diversões no caderno/uso do alfabeto móvel”	LOE “Leitura e escrita de receitas de gostosuras do parque: brigadeiro/cajuzinho/beijinho/Preparando o docinho”	LOE “Continuação da oficina de brinquedos (acabamentos)”	LOE “Escrita de lista de comidas típicas do parque de diversões”	LOE “Hora do cineminha”
15:20 às 16:00	Lanche e repouso	Lanche e repouso	Lanche e Repouso	Lanche e Repouso	Lanche e repouso
16:00 às 16:30	Matemática “Jogos do Parque: Argolas/Dardos/Burrinho”	Natureza e Sociedade “Oficina de brinquedos com material reciclável”	Banho de mangueira/piscina	Brincando de pula pula	Hora da Brincadeira (brincando no labirinto)
16:30 às 17:00	Roda de Leitura	Artes Visuais “Pintando o brinquedo que fizemos”	Idem	Idem	Brincadeiras no pátio
17:00 às 17:20	Organização da sala e saída	Organização da sala e saída	Organização da sala e saída	Organização da sala e saída	Organização da sala e saída

Fonte: Caderno de Registros de uma Professora

Para a SEMED, “o professor é um profissional da ação cuja atividade implica uma série de atos que envolvem seres humanos” (SÃO LUÍS, 2003, p. 27). Vemos na rotina da professora (quadro 3) um planejamento construído com a intervenção da CP e voltado para o atendimento das necessidades das crianças. O tema Parque de diversões, trabalhado na Semana da Criança na escola, partiu da própria realidade

infantil e buscou desenvolver atividades contextualizadas e lúdicas. “Esse processo, pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação” (SÃO LUÍS, 2003, p. 27).

A família também participa de decisões importantes no âmbito escolar, em reuniões mensais, nas quais, além da troca de informações sobre a aprendizagem dos filhos, recebe formação direcionada ao relacionamento com as crianças. São temas pensados pela equipe pedagógica para atrair os pais e responsáveis para a realidade da escola.

É por meio dos encontros coletivos, que mobilizam a reflexão sobre a prática pedagógica, que os professores conseguem exercer sua profissão com êxito.

Se acreditamos que os professores são capazes de construir saberes a partir da prática que desenvolvem e se os consideramos co-construtores da escola, isso significa que, por meio da participação ativa e crítica na vida da instituição, poderão contribuir para produção de conhecimento sobre a própria escola (SÃO LUÍS, 2003, p. 27).

Os encontros coletivos entre professores, coordenadora e gestora escolar da UEB Luz da Lua, acontecem durante todo ano. Inicialmente, na Jornada Pedagógica, um encontro com todos os funcionários da escola durante uma semana antes do início das aulas, para avaliação, estudos e construção de documentos norteadores, como o Plano de Ação. Depois deste período, os encontros passam a ser quinzenais para planejamento das atividades didáticas e escolares.

Também são planejadas as formações continuadas dos professores na escola, que são realizadas uma vez por mês, com datas previstas no calendário escolar. Os temas partem da necessidade da equipe e do contato com os alunos que dão pistas para a escolha teórico-metodológica da formação.

No quadro 4, um exemplo de Planejamento Anual, construído na Jornada Pedagógica no início do ano de 2011.

Quadro 4 - Planejamento anual – 2011 (mês de referencia: agosto)

MÊS	O QUÊ?	QUANDO/ONDE?	COMO?	COM QUEM?
AGOSTO	11/08 – dia do estudante	Na UEB	*Lanche para os pais com filhos dia 10/08;	*alunos, professores, pais, diretora, especialistas e responsáveis.
	12/08 – dia dos pais	De 06 a 10/08	*Lembrança para os pais	
	22/08 – dia do folclore	(pais)	*Diversidades culturais	
	25/08 – dia do soldado	De 20 a 22/08	maranhenses (danças, comidas, vestimentas, textos folclóricos – literatura de cordel).	
	Durante o mês- "Projeto: Mundo que quero ter: recriando com o lixo"	(folclore) Dias 23 e 24/08 (soldado)	*Confecção de material para exposição no salão de artes	

Fonte: Caderno de Registro da Coordenadora Pedagógica

Partindo da experiência vivida por essas professoras, encontramos em Tardif e Lessard (2011, p. 206) uma reflexão sobre os objetivos do trabalho docente na instituição escolar.

Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios fins do ensino escolar; isso requer necessariamente a autonomia e a responsabilidade dos professores, que, de certo modo, precisam construir os objetivos antes de realizá-los.

4.2 Formação continuada in loco

4.2.1 Proposta da SEMED na estruturação da formação

Desde a inserção da proposta do PSLTQLE no processo de organização da Rede Municipal de Ensino em São Luís, a formação de professores assumiu novas características que, mesmo com o término do Programa, ainda hoje direcionam os trabalhos na SEMED. Tal como consta no documento oficial do Programa (SOLIGO, 2004a, p. 44-45) “os projetos de formação de professores e de coordenadores pedagógicos, [...] tem como eixo principal e como ponto de partida o conhecimento didático.” Assim, as concepções teóricas adotadas pelo grupo de formadores da ABAPORU Consultoria (empresa responsável pela formação da equipe técnica e pedagógica) e pela Secretaria incluíram, dentre outros, autores como Isabel Alarcão, Sonia Kramer, Délia Lerner, José Carlos Libaneo e Miguel Zabalza. Estes subsidiaram os textos e documentos escritos pelos consultores contratados e deram suporte na formação didática dos profissionais da educação municipal.

Segundo a SEMED, os anos anteriores ao Programa foram marcados por investimentos financeiros fracassados que não contribuíram para a qualificação profissional dos professores da Rede. Justifica que a ausência de metodologias apropriadas ao contexto das escolas foi o principal fator desse fracasso, causando altos índices de evasão e repetência escolar, dentre elas, a inadequação entre teoria e prática causada pela falta de formação dos professores (SÃO LUÍS, 2004a). Porém, sabe-se que existem muitos outros fatores que influenciam neste diagnóstico (sociopolíticos e econômicos) que interferem diretamente no cotidiano das escolas e na aprendizagem das crianças e que geralmente não são mencionados nos documentos de estatísticas das Secretarias de Educação.

A SEMED, portanto, tem desenvolvido ações de formação de formadores e de educadores com uma programação de conteúdos junto aos coordenadores pedagógicos, que sucessivamente, formam os professores nas escolas. Os conteúdos desenvolvidos se sustentam em dois eixos:

- a) Instrumentos e procedimentos úteis a um coordenador pedagógico;
- b) Temas e procedimentos relacionados ao conhecimento didático do professor.

Dentre os conteúdos trabalhados durante um ano, sendo que os encontros acontecem mensalmente, sendo dois dias com os coordenadores e um dia com os professores, são priorizados:

- a) Instrumentos de planejamento
- b) Relação entre processos de aprendizagem e modelos de ensino
- c) Relação entre o contexto do aluno e os conteúdos
- d) Articulação curricular: relação entre capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, conteúdos de ensino e tratamento didático
- e) Formas adequadas de abordar conteúdos escolares considerados relevantes
- f) Projetos e situações de letramento e leitura
- g) Uso de recursos e materiais didáticos em favor da aprendizagem
- h) Gestão de sala de aula
- i) Dispositivos potencializadores da participação dos familiares na vida escolar dos alunos.

A metodologia adotada se pauta em privilegiar a resolução de situações-problemas, tematizar a prática, estudar o fundamento do trabalho, formar parcerias, refletir por escrito e ampliar o universo cultural dos educadores.

Seguindo esse raciocínio, percebe-se que a formação atua em várias frentes. Busca um consenso e o comprometimento dos(as) professores(as) com as mudanças que o momento requer (no caso da SEMED, da gestão e da execução do currículo) [...] instrumentaliza-os(as) para a implementação das ações julgadas adequadas (PRAZERES, 2011, p. 222).

Mas, é possível identificar que estes ajustes na proposta de formação de professores da Rede Municipal passaram por resistências e desafios, elencados pela própria consultoria em seus registros sobre o Programa. “Colocar o programa em andamento não foi algo simples; representou um grande desafio e demandou muito empenho e energia da Equipe Técnica da SEMED” (SOLIGO, 2004a, p. 47).

Foi necessário um processo de convencimento de que o tempo destinado à formação fazia parte da jornada de trabalho e do contrato de cada um dos profissionais, uma carga horária paga pela prefeitura. Além disso, trata-se de um investimento no desenvolvimento profissional, o que foi se evidenciando à medida que os vários espaços de formação na escola progressivamente se constituem em momentos de reflexão e tematização da prática, contribuindo para a intervenção na sala de aula. Sem dúvida, quando todos sentem que estão crescendo profissionalmente com as discussões, minimizam-se as resistências e otimizam-se as parcerias. (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004, p. 21).

Soligo (2004b, p.46) ressalta a resistência também dos coordenadores pedagógicos que, no início, questionavam o modelo de formação continuada adotado. “Sentiam um certo desconforto pelo fato de o trabalho não priorizar uma fundamentação teórica a priori.” Nota-se portanto, que a preocupação com a fundamentação teórica no processo de formação para o magistério faz-se presente nas discussões dos coordenadores pedagógicos responsáveis pela formação continuada de professores na escola.

A pedagogia adotada pela SEMED segue os princípios da Pedagogia das Competências na formação continuada dos profissionais, pois o objetivo é contribuir efetivamente para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício das funções que cada um desempenha. Esta intenção está explicitada desde a construção do projeto de consultoria da ABAPORU, que designa estas ações como “possibilidades de responder adequadamente aos desafios e resolver os diferentes problemas colocados pela atuação profissional” (SÃO LUÍS, 2004a, p. 27).

Perrenoud (2000, p. 96) salienta que na formação de novas competências, mudanças ocorrem tanto em âmbito institucional quanto pessoal.

Antes de pensar em formar os professores para participar da escola, deve-se esperar que essa evolução, apenas iniciada, ocorra plenamente nas mentes, nos textos legislativos, nos procedimentos orçamentários e nos modos de trabalho? É claro que não! A mudança ocorrerá por meio da junção de dois procedimentos complementares: de um lado, uma adesão progressiva dos atores a novos modelos; de outro, a construção, igualmente progressiva, dos saberes e das competências capazes de fazê-los funcionarem na prática.

No entendimento de Perrenoud (2000) as competências são reconhecidas como dispositivos de formação de novos atores, que contribuirão com os sistemas de ensino na realização de seus programas educacionais, na busca de solução de problemas. Assim, o autor critica práticas tradicionais de formação de professores por serem demasiadamente teóricas e não prepararem os futuros docentes para o enfrentamento das incertezas no cotidiano escolar. Em contrapartida, deve-se

pensar que somente uma linha teórica na condução deste processo é pouco para um atendimento integral na formação docente. Em meio à diversidade sociopolítica vivenciada pelo profissional da educação, e levando-se em conta o trabalho cotidiano com crianças pequenas, é necessário investir nos estudos de outras perspectivas de aprendizagem, como a Socio-histórica³³ que considera a educação como um processo dialético, onde se respeita as vivências e experiências de cada indivíduo.

Dentro da perspectiva educacional da SEMED, uma das práticas empregadas na construção do projeto de formação de professores é a prática da escrita. A ideia é a adoção de cadernos de registros, por coordenadores e professores, para escrita contínua do seu próprio processo de formação continuada. Além disso, todos os materiais estudados pelos profissionais e suas devidas reflexões são registrados nestes cadernos, que hoje são fontes de pesquisa para estudiosos da realidade da educação municipal. “É preciso criar condições para que eles não apenas escutem – o que é habitual nas propostas convencionais – mas que efetivamente leiam, escrevam e falem o que pensam.” (SOLIGO, 2004b, p. 48).

Foi inserida a prática da correspondência entre os educadores, que segundo a SEMED, não substitui a relação interpessoal direta. Ela incentiva o registro, a reflexão por escrito, a comunicação e a leitura, além de estreitar os vínculos afetivos, sistematizar os saberes construídos e socializá-los. Nas escolas, a prática também foi adotada, sendo que cada professor possui seu caderno de registro da formação. Nessa interação, os professores trocam informações e realizam **rodas de leitura**, na qual vivenciam a leitura coletiva e o conhecimento da cultura literária, que segundo a SEMED são fundamentadas em Vygotsky, que considerava essa atividade como uma estratégia para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Deve-se pensar que apenas o desenvolvimento de atividades com os professores, isoladamente, não garante uma formação plena. É importante também, proporcionar aos professores a aquisição de materiais para a sua auto formação, como livros e audiovisuais. Essa possibilidade é garantida na valorização do trabalho docente com políticas de melhorias salariais, como plano de cargos e carreira.

³³ Defendida e difundida por Vigotski, essa pedagogia aborda sobre a socialização e a coletividade como aspectos importantes na formação do indivíduo.

Em um dos encontros de Formação Continuada dos Coordenadores Pedagógicos, realizado em maio de 2013³⁴, o Grupo de Formadores estabeleceu, como uma das atividades permanentes para o ano vigente, a Leitura do Registro dos Encontros, que teve como principais objetivos:

- a) Realizar a leitura de abertura de um Caderno de Registro da Formação Continuada 2013, através de uma carta;
- b) Resgatar junto aos Coordenadores Pedagógicos que esta atividade tem como objetivos, dentre outros: desenvolver o comportamento escritor, retomar os encontros anteriores, promover a prática do registro reflexivo³⁵, com base teórica em Zabalza, e constituir um memorial da formação;
- c) Perguntar quem ficará responsável pelo registro do encontro.

Nesse sentido, a proposta central de formação continuada da SEMED é a adoção de um modelo onde diversos grupos discutem em diferentes espaços e tempos, mas todos com os mesmos objetivos pensados pelos gestores das políticas educacionais do município de São Luís.

Este modelo centraliza-se na racionalidade prática, que de acordo com os autores Diniz-Pereira e Zeichner (2011, p. 22)

Concebe a educação como um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser 'controladas' por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática. De acordo com essa visão, a realidade educacional é muito fluida e reflexiva para permitir uma sistematização técnica.

Nessa perspectiva, à escola é atribuída a importância devida, de ser lócus privilegiado do processo de formação continuada dos professores, uma vez que é entendida como unidade de ensino e trabalho. Associa-se a essa concepção, o discurso da autonomia, onde as instituições de ensino são capazes de tomar decisões e de elaborar seu próprio PPP, contemplando as necessidades da comunidade escolar.

³⁴ A pesquisadora teve acesso à formação relatada e ao material trabalhado com os coordenadores pedagógicos.

³⁵ Segundo Zabalza (2004), o registro reflexivo é um dos mais valiosos instrumentos para sabermos sobre nós mesmos, pessoal e profissionalmente, já que possibilita uma análise sobre o trabalho realizado juntamente com a sistematização dos saberes adquiridos e utilizados no exercício da profissão.

Novos desafios, portanto, foram e são apresentados aos espaços de formação onde os professores atuam. Aos profissionais responsáveis em organizar o planejamento da formação na escola, aos Coordenadores Pedagógicos, foram delegadas as funções de execução e avaliação do processo junto aos professores nas escolas. Nesse contexto, nem sempre é possível desenvolver um plano de formação que contemple todas as necessidades de conhecimento didático do professor e também, a participação frequente e atuante dos professores nos encontros destinados aos estudos. A SEMED ressalta, em eventos e encontros com gestores, a importância de garantir o espaço e o tempo para a formação continuada na escola, porém com poucos coordenadores de polos disponíveis para acompanhar as realidades das instituições, muitas escolas não conseguem começar ou concluir suas propostas de formação.

4.2.2 Proposta da escola: aportes teórico-metodológicos

Mediante proposta da SEMED, apresentada no item anterior, para a organização e execução do plano de formação nas escolas municipais de Educação Infantil de São Luís, a UEB Luz da Lua iniciou suas atividades de elaboração do seu planejamento anual de formação das professoras atuantes na escola. O período que foi analisado, de 2009 a 2011, apresentou características peculiares na escolha da escola para o estudo proposto, dentre elas, a autonomia da UEB na construção dos temas e materiais que constituiriam os encontros de formação docente mensais.

Contreras (2012, p. 144) analisa essa questão como própria de um modelo de racionalidade prática na qual “somente é possível desenvolver práticas que tenham a qualidade do educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas”. Assim, as professoras aderiram ao projeto de mudança na formação continuada realizada na escola e junto à gestão escolar e coordenação pedagógica, conceberam novas formas de estudar sobre a educação das crianças.

Nessa trajetória, a SEMED, como todos os anos, repassava aos coordenadores pedagógicos temas gerais, entregues a todas as escolas, para o

trabalho de formação dos professores durante todo o ano letivo³⁶. Os temas eram escolhidos pela equipe técnica da SEMED e com base nas áreas do conhecimento da Educação Infantil: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Artes Visuais, Natureza e Sociedade, Movimento e Música. Conforme Feitosa, Grill e Pinto (2004, p. 25)

[...] além da abordagem das áreas de conhecimento consideradas mais clássicas no currículo escolar, também estarão garantidos temas transversais relevantes, tais como o meio ambiente, as questões de gênero, etnia, pluralidade cultural, orientação sexual e ética.

A escola, portanto, recebeu seu calendário de formação, com sugestão de temas, dias de realização e metodologias. Porém, numa tentativa de atender as reais necessidades do corpo docente e da comunidade escolar, foram tomadas algumas decisões pelo grupo de profissionais (professoras, coordenadora e gestora) que atuavam na escola. A primeira seria a adoção de um novo calendário de formação, que não concebesse somente temas pensados fora da realidade escolar, mas que, principalmente, apresentasse conteúdos de interesse das professoras e alunos.

No depoimento da CP da UEB Luz da Lua é possível perceber como este processo é desencadeado.

Voltamos para as pistas que nos são dadas pelas crianças, para as necessidades das crianças e do professor, como tem interação entre criança e professor na gestão de sala de aula. A partir daí, é discutido com o grupo na jornada pedagógica quais os temas eles acham pertinente a gente, o coordenador, baseado nos levantamentos, na avaliação que foi feita no final do ano letivo anterior, ele começa a pensar em alguns temas. E aí, ele traz estes temas, pede sugestão e o coletivo define quais os temas que serão trabalhados naquele ano na formação, claro que isso também tem uma flexibilidade, se de repente ocorre um fato novo, que requer estudo por parte do grupo, aí se abre espaço para que esse estudo aconteça.

É importante ressaltar que, dentre as escolas do Polo ao qual pertencia a UEB Luz da Lua, poucas escolas efetivamente realizavam a formação na escola. Inúmeras dificuldades foram sentidas pelas instituições de Educação Infantil, como a falta de espaço, a ausência do CP, pouco tempo para estudo e a jornada de trabalho extensa e cansativa.

Nem todas realizavam a formação continuada com os professores. As dificuldades eram muitas, desde a falta de espaço até a ausência constante dos professores nas formações. Nós ajudávamos como podíamos, com materiais para estudo, recursos, palestrantes, etc. Agora, as que investiam na formação pra valer eram poucas, acho que umas 5 escolas (Depoimento da Coordenadora de Polo (CPO) da SEMED do período 2009 a 2011).

³⁶ As Coordenadoras Pedagógicas, antes de iniciarem as formações com os professores na escola, participam de encontros com a Equipe Técnica da SEMED, onde são entregues os calendários de formação.

Percebe-se então que a UEB Luz da Lua foi uma das escolas que garantiu a realização dos encontros de formação continuada com as professoras, e numa perspectiva diferenciada das demais, pois construiu coletivamente seu próprio programa de formação. A Coordenadora de Polo, que acompanhava as escolas na época, não se opôs à proposta da escola, informando à SEMED em relatórios, todas as atividades realizadas durante o ano letivo. A Secretaria Municipal, por conseguinte, não impossibilitou que o calendário constituído na escola fosse trabalhado, porém, acompanhava os rumos tomados pela equipe pedagógica.

Soligo (2004a) destaca o trabalho de acompanhamento das escolas como imprescindível, pois assessora as escolas na organização das ações, na implementação dos projetos, na solução de problemas, na sistematização de propostas e na elaboração de registros. Os profissionais que acompanham as escolas devem ser parceiros experientes dos educadores, como verdadeiros formadores, para a devida ampliação dos conhecimentos dos alunos, dos professores e de toda a comunidade escolar.

Essa escola foi um destaque durante os anos que fui coordenadora do polo. Acompanhei o processo de organização dos temas com a equipe e logo percebi que iria se destacar, pois as pessoas tinham sede de aprender, o que me deixava muito feliz, pois aquela escola tão pequenina, poderia se reter ao básico de todo dia, à uma rotina elementar. Mas não, inovaram as formações com temas diferentes, que não eram os temas que eram propostos pela SEMED, pois na época, a formação era dada aos coordenadores e esse deviam formar os professores com base no que estudavam com os formadores na SEMED. Mas nessa escola, a coordenadora se deparou com um grupo interessado e propondo outros temas para as formações continuadas. No início ficamos meio confusas se a SEMED não iria se opor a essa estratégia, mas não, deu tudo certo, e esses momentos foram de muita valia para aquelas profissionais (Depoimento da CPO da SEMED).

Nota-se a importância dada ao trabalho de formação continuada realizado na escola sob o olhar da representante da SEMED. Ela destaca o papel da CP, que se preocupou em começar pelas indagações das professoras sobre *o que estudar e por que estudar*. Partindo do real para o ideal, o plano de formação era fundamentado no que era vivido na escola, entre os sujeitos, com sólida formação teórica no estudo da EI.

A intenção da escola com essa proposta diferenciada da Rede era de atender aos interesses das professoras diante da realidade vivenciada, que, de acordo com a caracterização da escola feita neste trabalho, apresenta características divergentes das outras escolas, como o espaço físico, que se apresenta menor e compartilhado.

Analisaremos a seguir as temáticas, objetivos e metodologias desenvolvidas durante o período de 2009 a 2011, nos encontros de formação continuada na UEB Luz da Lua.

No ano de 2009, o calendário da formação continuada seguiu o seguinte cronograma: em março, o tema escolhido foi Hipóteses de Escrita, com os objetivos de compreender a caminhada das crianças rumo à alfabetização e analisar as produções dos alunos, encaixando-os nas hipóteses. O interesse pela temática deve-se ao ensino da leitura e escrita, que desde a creche é priorizado pela escola para garantir a inserção da criança no mundo letrado. A metodologia incluiu a leitura de texto da autora Telma Weiz, estudiosa da área da alfabetização, nomeado “Características das Hipóteses de escrita” e um vídeo sobre planejamento didático. Foram feitos levantamentos prévios dos conhecimentos dos professores sobre o tema, autoavaliação das atividades de escrita desenvolvidas em sala de aula, assim como a revisão de práticas de sala de aula e a troca de informações entre as professoras.

No mês de Abril, o tema abordava o Analfabetismo no Brasil e o Letramento, com os objetivos de conhecer a realidade brasileira acerca do analfabetismo e entender o conceito e a importância do processo de letramento na educação. As professoras leram uma reportagem em revista nacional sobre analfabetismo e discutiram sobre a leitura e letramento para construir um painel integrado com conceitos principais.

No mês de Maio, foram estudados os índices, as estratégias e os indicadores na leitura de textos infantis com os objetivos de conhecer a importância do uso de cada um deles no momento da leitura com as crianças e praticar com os professores a utilização das estratégias de leitura. A metodologia adotada foi uma oficina realizada em grupos. No mês de Junho, foi organizada uma palestra com a Assistente Social “Marcia Maia” com tema Direito da criança à Proteção. O objetivo era discutir com o coletivo sobre a importância dos direitos da criança, com o destaque para o de proteção.

Após período de férias das professoras, foi retomada a formação na escola em Agosto com o tema Contos Infantis, com o propósito de desenvolvimento de um projeto na escola com o mesmo tema. Os objetivos eram redescobrir o encanto dos contos infantis em rodas de leitura feitas entre os professores e proporcionar, em sala de aula, a leitura de diversos tipos de contos.

Metodologicamente, o encontro apresentou a proposta de formação, visando o Projeto Contos, com a realização de Rodas de leitura entre as professoras com livros de literatura escolhidos por elas e convidou-as a pensar em atividades com as crianças que levem ao encanto da leitura dos contos.

No mês de Setembro foram trabalhados os gêneros textuais com o objetivo de reconhecer gêneros textuais e suas contribuições no processo de alfabetização das crianças. Os professores manusearam diversos gêneros textuais levados para o encontro para escolha e discussão dos mesmos para as atividades em sala de aula. Em Outubro, estudaram sobre a Alfabetização com o intuito de discutir sobre métodos de alfabetização que atendessem a necessidade da escola pública municipal, com base nas pesquisas de Emilia Ferrero.

Em Novembro, organizou-se uma palestra com Hilda Helena, pedagoga e técnica da SEMED, que abordou sobre a importância do portfólio no trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Em 2010, a formação iniciou após jornada pedagógica, com o planejamento das ações e temas para o ano letivo que começara. Logo no mês de Março as professoras estudaram sobre as modalidades organizativas, com os objetivos de ampliar o conhecimento sobre as modalidades na educação infantil e analisar a versão preliminar do Projeto Jardinagem, proposto pela equipe para o trabalho com as crianças no decorrer do ano. As professoras realizaram a leitura de texto sobre modalidades organizativas e discutiram sobre o projeto Jardinagem e a organização das etapas.

No mês de Abril, aprofundou-se sobre a temática do projeto com Noções de Jardinagem, a fim de conhecer sobre a área em leituras e vídeos, ampliando as atividades que serão propostas durante o projeto. Em Maio, estudou-se sobre a Rotina Pedagógica, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a elaboração de rotinas através de leituras de textos e discussões das práticas na realidade escolar. Ao final, as professoras construíram um modelo de rotina, de acordo com a série que atuavam e, tendo as salas com meia parede, pensaram em atividades que não interferissem no trabalho das outras salas de aula.

No mês de Junho, a temática abordou os níveis de escrita das crianças em idade alfabética, com a finalidade de identificar os níveis de escrita dos próprios alunos a partir das suas próprias produções em sala de aula. A metodologia utilizada foi a oficina em grupos. Em Agosto, o tema foi A importância do Registro, com os

objetivos de valorizar a importância da elaboração de registros reflexivos para a prática do educador e identificar os aspectos que devem ser considerados na observação de sala de aula e na elaboração de bons registros da prática educativa. Além de leituras de textos sobre o assunto, as professoras assistiram ao filme “Narradores de Javé” que mostra a realidade de uma cidadezinha que reconstrói sua história pela escrita de relatos dos antigos moradores.

Em Setembro, foi trabalhado o tema Arte na Educação Infantil, para reconhecer a importância das Artes Visuais na Educação Infantil nas atividades didáticas. Vídeos e leituras coletivas foram realizados para aprofundamento do tema e a construção de uma rotina para ser trabalhada com as crianças. Em Outubro, planejaram uma oficina de confecção de recursos com materiais recicláveis, considerando a falta de recursos pedagógicos na escola à época.

Em Novembro, estudaram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a fim de conhecerem o teor do documento, recém-lançado na Rede Municipal e fruto de muitas pesquisas dos gestores municipais. Além disso, foi agendada neste dia a culminância do projeto Jardinagem para apresentação na escola.

O ano de 2011 iniciou com o estudo de Informática Básica, no mês de Março. O interesse pela temática é de conhecer o conceito de tecnologia/*hardware* e *software* e componentes de um computador, a fim de aprofundar a prática da digitação de textos em *notebooks* e *netbooks*. Houve uma palestra com um profissional da área e depois uma oficina prática às professoras de digitação com o uso de *notebooks*.

Em Abril, a equipe refletiu sobre a Lei nº 10.639, dos Afrodescendentes, sua importância para a educação e para a sociedade, assim como as relações étnico-raciais na escola. A leitura da lei foi feita em grupos, com posterior discussão entre as professoras. No mês de Maio, com a intenção de trabalhar um projeto com as crianças sobre Música, as professoras estudaram sobre a Música Popular Brasileira e seus representantes. Identificaram em meio a materiais impressos, jornais e revistas, os cantores que marcaram épocas com famosas músicas, além de selecionarem os que poderiam ser de conhecimento das crianças.

No mês de Junho foi retomada a oficina de confecção de recursos pedagógicos com materiais recicláveis, pois a escola arrecadou muitos destes materiais junto às famílias. Dentre os recursos confeccionados, estão os brinquedos

e os jogos matemáticos. Em Agosto, a realização de uma palestra para as professoras sobre Educação Especial, favoreceu o conhecimento de projetos e iniciativas da SEMED aos alunos portadores de deficiência da Rede Municipal. A palestra foi conduzida por técnicos da Superintendência de Educação Especial na escola.

No mês de Setembro, o tema foi Ciências na Educação Infantil, com os objetivos de propiciar ao aluno condições para que dominassem os conhecimentos científicos básicos, a partir dos quais poderiam entender os fenômenos naturais, interpretar o ambiente físico e conhecer as relações dos seres vivos entre si e com o meio. Assim, as professoras reconheceriam o uso das ciências físicas, químicas e biológicas com as crianças pequenas em leituras de revistas e artigos e seriam capazes de organizar uma feira de ciências na escola.

Em Outubro, retornaram-se os estudos sobre níveis de escrita, mas com o objetivo de sondar o que já foi conhecido sobre Psicogênese da Língua Escrita, ampliando o conhecimento da leitura e análise de atividades dos próprios alunos. Em Novembro, foi o encontro para avaliação institucional, para avaliar as ações do ano com todos os segmentos da escola, refletindo sobre pontos positivos e negativos.

Esta programação de formação da escola, comparado ao cronograma da SEMED, se diferencia por apresentar temas que partiram das necessidades das professoras que trabalham na instituição. A SEMED orienta que no ano, a formação continuada deve se resumir no estudo das áreas de conhecimento. Percebe-se que, com base na racionalidade prática, a Secretaria entende que o professor precisa aprender, com profundidade, os conteúdos que compõem as áreas de conhecimento da Educação Infantil, para uma prática coerente com o currículo da EI. Diferente da Secretaria, a proposta da escola objetivou o estudo de assuntos da Educação e Educação Infantil, ampliando o conhecimento das professoras sobre temas comuns e importantes para o ensino com as crianças.

4.3 O que pensam os sujeitos da pesquisa

4.3.1 Núcleos de sentido

A pesquisa contemplou uma realidade específica de escola pública municipal composta por profissionais que trabalham com crianças na faixa etária de 3 a 5 anos. Com a utilização dos instrumentos adequados para compreender o contexto escolhido (questionários e entrevistas), além de observações realizadas pela pesquisadora na escola e análises de registros e documentos escolares, foi possível conhecer a efetiva participação e adesão das professoras à proposta de formação continuada, diferenciada das outras escolas da Rede Municipal.

Na busca de uma aproximação das opiniões dos sujeitos participantes da pesquisa, buscou-se compreender nas falas das profissionais que participaram dos encontros de formação continuada na escola no período 2009-2011, a importância desse processo para o trabalho do professor e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que permitisse a construção da autonomia, possibilitando o desenvolvimento de novas competências profissionais. Destacou-se, portanto, alguns núcleos de sentido nas falas das entrevistadas que deram significado ao conteúdo deste trabalho.

4.3.1.1 *Espaço e tempo pedagógicos*

O espaço e as pessoas envolvidas no estudo proporcionaram à pesquisa melhor entendimento das escolhas e caminhos percorridos e que atenderam aos objetivos da formação na escola. A subjetividade envolvida no processo de análise das falas de cada sujeito possibilita compreender as representações e os valores presentes na linguagem e na consciência destes, que atuaram na construção de uma nova realidade escolar.

Para Imbernón (2002, p. 83), a instituição escolar apresenta, ultimamente, um novo enfoque sobre a utilização do espaço pedagógico.

[...] a escola, como organização, apresenta alguns aspectos multidimensionais: estabelecem-se relações interpessoais entre os membros da comunidade educativa; verificam-se crenças, pressupostos; gera-se uma série de processos organizacionais e processos de construção social e de interação constantes; também se estabelecem componentes e valores políticos.

A formação, portanto, passa a ser um processo baseado no diálogo, em meio a tantas tarefas profissionais. Nesse compartilhamento de ideias, inicia-se o planejamento, a mobilização e a obtenção de informações.

Na entrevista com a GE percebe-se um enfoque sobre a garantia do espaço e do tempo para a realização dos encontros de formação das professoras na escola. Em sua fala, percebe-se que esses momentos, foram garantidos pela própria SEMED, com respaldo nas leis federais e municipais, conforme documentos oficiais disponibilizados para análise.

Os espaços são garantidos pela própria SEMED. São 4 horas de estudo mensais que devem ser realizados na escola com o coordenador e os professores. Nossa escola é muito pequena, e é difícil fazer as formações na semana. Dia de sábado tem muita reclamação por parte dos professores, mas é o único dia que dá. Temos frequência que garante o certificado de 80 h, então se o professor faltar muito, ele fica sem a carga horária para o certificado.

A formação na escola é garantida pela LDB, em seu artigo 67, inciso II, que aborda “o aperfeiçoamento profissional continuada, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, p. 33) e também no Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, no seu artigo 2º, inciso IV, que confirma “o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2009, p. 1). O Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, em seu Capítulo II, art. 4º, inciso X, dispõe da garantia de “formação continuada integrada à jornada de trabalho e desenvolvida na escola ou em grupos de formação oferecida pela SEMED” (SÃO LUÍS, 2007, p. 2)

Nesses termos, a formação continuada a ser realizada na escola está garantida oficialmente e deve ser valorizada no âmbito da escola pública, disponibilizando aos profissionais do magistério público o acesso a conhecimentos indispensáveis à sua prática pedagógica.

As principais orientações é que o professor deve participar das formações, não por obrigação, mas por ser um momento importante, de enriquecimento para todos nós. Nossos encontros são diversificados e cheio de novos conhecimentos. Infelizmente, se o professor faltar, ele perde horas e conhecimentos, além de desfocar o grupo que já é bem pequeno. Precisamos ser uma equipe unida para conviver neste espaço, tão pequeno, mas tão cheio de alegria (Depoimento da GE).

Pelo depoimento da GE, é possível perceber a importância dada ao encontro de formação na escola e a participação do professor. Os encontros realizados durante o ano letivo eram certificados pela SEMED, com carga horária

total de 80 horas. Por isso, o controle da GE quanto à frequência das professoras aos encontros é percebido em sua fala, a fim de garantir junto à Secretaria os certificados de conclusão da formação, que são considerados para a progressão funcional das mesmas, conforme Estatuto do Magistério.

4.3.1.2 *Autonomia pedagógica*

Contreras (2012) defende que analisar a autonomia numa perspectiva individualista não corresponde ao trabalho dito pedagógico, pois ela não é um atributo de pessoas, mas um exercício da vida que vivem. “É que a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem” (CONTRERAS, 2012, p. 216).

O que se observou, portanto, durante a realização da pesquisa, foi a construção de espaços que motivaram o desenvolvimento de uma autonomia pedagógica capaz de mobilizar toda a equipe pedagógica para a busca do diálogo e de novas informações que resultaram na independência da escola-anexo.

Sobre a autonomia das professoras no trabalho pedagógico realizado na escola a GE enfatizou em seu depoimento:

Sempre conversamos com os professores que eles possuem autonomia para criarem e recriarem suas práticas, em sala de aula, e em todos os espaços da escola. Graças a Deus, o relacionamento entre todos é muito satisfatório e tem feito a maioria ser bem participante das reuniões pedagógicas e das formações continuadas. Sempre me faço presente em todos os momentos para incentivar os professores a serem mais participativos e estudiosos, pois sem estudos não aprendemos coisas novas e não transformamos nossa realidade.

Considerando a fala da GE, percebe-se o desenvolvimento de um ambiente colaborativo, onde as professoras são convidadas a repensar suas práticas e com autonomia, realizarem atividades diferenciadas nos espaços de intervenção pedagógica, seja na sala de aula, seja nos encontros entre professoras.

A transformação da escola não se dá sem *conflitos*. Ela se dá lentamente. Pequenas ações, mas continuadas, são melhores no processo de mudança, que eventos espetaculares, mas passageiros. Só a ação direta de cada professor, de cada classe, de cada escola, pode tornar a educação um processo enriquecedor (GADOTTI, 1997, p. 57).

Nas palavras de Gadotti (1997) encontramos o fundamento da ação coletiva e autônoma na escola. Pequenas ações que acabam por tornar o espaço educativo em espaço de transformação, precisando apenas da atitude de cada sujeito pertencente àquela realidade, disposto a mudar concepções tradicionais e investir em novos conhecimentos. Essa era a proposta da UEB Luz da Lua ao percorrer outro caminho metodológico na formação continuada das professoras.

Os principais resultados de uma equipe que estuda é uma escola que trabalha bem, alunos satisfeitos, aprendendo muito, professores preparados e funcionários bem tratados. A harmonia é logo percebida, pela família, pela SEMED, enfim, conseguimos muitas conquistas quando sabemos das coisas. Participamos de eventos, de congressos, de seminários, tudo porque a escola se mostra, através de profissionais que sabem o que pensam, o que falam, o que ensinam (Depoimento da GE).

O depoimento da GE nos retrata uma conquista evidenciada pela instituição pesquisada: o reconhecimento pelo trabalho que realiza. O fato de toda a equipe está sempre disposta a estudar e juntos, ampliarem seu universo cultural sobre temas e assuntos relacionados à EI, possibilitou aos órgãos gestores da Educação Municipal valorizar as atividades desenvolvidas na UEB na conquista de autonomia da instituição, mesmo estando na condição de escola-anexo.

A própria SEMED, em seus discursos nos Encontros de formação com os Coordenadores Pedagógicos, enfatizava a importância desta autonomia no cotidiano escolar e na realização das ações educativas.

A SEMED, nas formações com os coordenadores e com os professores nas escolas municipais sempre adotou uma postura de diálogo com todos os profissionais da educação. Sempre abordou temas que levassem em conta o crescimento profissional dos professores e técnicos da SEMED, dentre eles, a autonomia pedagógica. Pois sem autonomia, nem a própria SEMED conseguiria planejar ações para toda a rede municipal, assim como sem autonomia a equipe de formadores também não conseguiria realizar as formações com coordenadores e gestores. Nas escolas, foi do mesmo jeito. Não me lembro de nenhuma atitude autoritária de como proceder nas ações pedagógicas. Pelo contrário, muita criatividade e inovação eram percebidas em todos os eventos da SEMED, isso tudo por que era nos dada autonomia para construirmos nossos planos e nossos projetos (Depoimento da CPO).

A CP da UEB, em seu depoimento, esclarece que o trabalho de planejamento das formações partia das necessidades de cada professora e das situações de aprendizagem que eram vivenciadas em sala de aula com as crianças. Independente do calendário proposto pela SEMED, a escola, com autonomia, construía um cronograma próprio, de interesse da equipe pedagógica.

Pra mim é fundamental, porque a partir da análise da gestão na sala de aula, das necessidades das crianças, pra que a gente enriqueça o trabalho pedagógico, se faz necessário o estudo, e o momento de estudo é a formação continuada, porque é o momento de estudo coletivo, não é um estudo individual, onde há troca de experiências, onde a teoria fundamenta a prática, e a prática é realimentada pela teoria. É porque uma prática só por si, sem nada que fundamente, toda a prática tem uma fundamentação, mesmo que inconsciente para o professor, então é preciso agente deixar claro que a sua prática tem uma fundamentação teórica.

4.3.1.3 *Prática docente*

Franco (2012, p. 181) define prática docente como parte de um todo, conectada por relações interpessoais que garantem a ela a realização de atividades. “É esta uma das razões que justifica a presença da coordenação pedagógica nas escolas, concretizada mesmo, sob forma de uma equipe de pedagogos.”

Assim, pedagogicamente, a docência precisa estar articulada com o todo institucional, organizando espaços de articulações entre os sujeitos, de expectativas e intenções do grupo constituinte da escola.

A prática, segundo a CP, é alimentada pela teoria e vice-versa, o que Candau (1995, p. 53) já explicara em seus estudos, “a prática deve ser uma aplicação da teoria. A prática propriamente não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do polo da teoria”. O que se percebeu, em meio às observações e registros realizados, é que a teoria reforçava as práticas, que já aconteciam, porém sem embasamento científico. Essa busca das professoras pelo conhecimento mais sistematizado reforçou a ideia de transformar a forma como as formações eram conduzidas na escola.

Creio que esse é um eixo essencial porque sua construção exige de nós sensibilidade, coragem e competência para enfrentarmos os riscos inevitáveis do desconhecido, a capacidade de lidarmos com as diferenças, com o pluralismo de ideias e ações, a capacidade de assumirmos nossos preconceitos e o conservadorismo que existe em nós. Como algo que se desenvolve ao longo de nossa prática, não existem receitas a serem dadas, nem normas de conduta definidas a priori. Como o ato de enamoramento e de intimidade, vejo esse compromisso ir se definindo a partir da vontade política de contribuirmos efetivamente para a construção de uma sociedade e de uma escola democráticas (CANDAU, 1995, p. 75).

A SEMED, que acompanhava os passos dessa construção coletiva na escola, incentivava a consolidação de um planejamento que atendesse ao propósito de reflexão da ação.

Foi preciso instaurar a reflexão sobre a pertinência dos conhecimentos didáticos na formação dos professores [...] e esclarecer nosso posicionamento quanto à necessidade de priorizar os saberes relacionados ao sujeito da aprendizagem (VELIAGO, 2004, p. 102) .

Com isso, a iniciativa de envolver as professoras em uma proposta de formação que atendesse à realidade escolar não seguia o que era planejado fora do âmbito institucional, por isso a programação da escola não se assemelhava à da SEMED.

Assim, a participação ativa das professoras foi um dos fatores que consolidou a prática coletiva, consciente e autônoma nos encontros de formação continuada da UEB. Como declara a CP, “tem professor que pra ele é essencial, ele se retroalimenta permanentemente com estudo, na formação continuada e na formação individual dele, porque ele também busca a sua formação individual”. Nessa interação, surgem as possibilidades de ações maiores e ousadas, como Projetos relatados no item anterior, o de Jardinagem e o de Ciências, que segundo a CP, renderam inúmeras contribuições na aprendizagem das crianças e de suas famílias.

O projeto de jardinagem que foi um projeto assim que eu gostei muito né, ele mexe com tudo assim, da vida das crianças porque agente ver a criança ainda muito distanciada das questões ambientais, da consciência, da importância, principalmente as crianças de idades maiores que às vezes o espaço físico do local onde ela habita é muito pequeno, é restrito, e não é trabalhada a questão ambiental com a própria família. e aí, mas um outro que me encantou muito foi o período também que agente fez nossas primeiras tentativas com relação as ciências, porque agente sabe que o mundo é contadamente científico, todas as ações cotidianas são permeadas pela ciência, só que isso não é muito claro pra nós, agente sempre acha que o científico é algo abstrato, algo de laboratório, e o laboratório é o cotidiano das crianças, então quando nós começamos dar as primeiras bases, na busca da tentativa de trabalhar a parte científica, foram momentos assim que alavancou, e também fruto das formações continuadas, só numa ação em si, nós estudamos, nós programamos aquilo que era acessível no momento atual, que precisamos para que fosse feitas essas primeiras ações na educação infantil da parte científica. É um momento que ele precisa se perpetuar, e ele precisa ampliar.

A escola, que dependia das decisões da escola-polo, a UEB Luz do Sol, começava a apresentar certa autonomia na escolha dos projetos didáticos e demais eventos escolares. Essas iniciativas foram acompanhadas pela CPO, que compreendeu esse processo como algo inovador, levando em consideração que a maioria das escolas-anexos funcionava de forma precária, sem recursos, sem professores e sem espaços. A UEB Luz da Lua possuía os mesmos problemas,

porém foi capaz de superá-los, entendendo o espaço da escola como um espaço ilimitado.

Tardif (2012, p. 230), referindo-se à profissão do professor e a relação com sua subjetividade, analisa esse momento de reconstrução da escola como proveniente da tomada de decisões do profissional, que percebe o contexto como resultado de suas práticas e saberes aprendidos.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

De acordo com o depoimento da CP, a autonomia sempre foi enfatizada nos encontros de formação, o que representou um maior envolvimento das professoras na organização das atividades escolares.

Mas, é, que ele só pode realmente dar essa resposta se for dado a ele autonomia, dado não, porque autonomia ninguém dar, ela já existe né, mas se ela for estimulada, se ela for colocada de uma maneira que o professor se sinta cada vez mais desafiado, porque senão, se isso não existisse, se ele não se sentir estimulado, aí ele, ver como ele gerenciar sua prática, sem precisar ter uma pessoa dizendo o que ele tem que fazer, eu acho que, na verdade, a formação não cumpriu o seu papel, porque o papel da formação é dar cada vez mais autonomia pro professor.

Percebe-se que o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo na escola alcançou objetivos planejados na Jornada Pedagógica. Isso graças à participação ativa da equipe pedagógica, que em uma prática coletiva, contextualizada e fundamentada teoricamente por meio dos estudos em grupos, fortaleceu suas convicções de tornar, aquela pequena escola em uma instituição que aprende e ensina com prazer. E esse caminho foi aberto pelo trabalho democrático e interativo entre os profissionais que atuam na realidade. Como reflete Freire (1999, p. 76) “é a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a.”

4.4 O olhar das professoras sobre a formação na escola

As professoras da escola contribuíram com a pesquisa em opiniões que destacaram o papel da formação continuada no desenvolvimento de suas competências profissionais.

Sobre a importância da formação continuada realizada na escola, a maioria (4) das professoras respondeu que melhora a prática pedagógica. Em um dos depoimentos ocorre um aperfeiçoamento do processo de aprendizagem, para outra um processo de troca de experiências. “Viabiliza a troca de experiências, o intercambio, ou seja, a interação entre a equipe pedagógica, no sentido de produzir novos conhecimentos para intervir na realidade” (Depoimento da P6).

A partir do posicionamento das professoras, analisa-se que a formação garantiu a satisfação, a participação e a busca pela melhoria da prática cotidiana na escola. Esse resultado concorda com os relatos da GE e da CP, além do que foi explicitado pela SEMED, ambas enfatizaram a realização da formação na escola como parâmetro fundamental na condução do trabalho pedagógico, ou seja, aquisição de conhecimentos didáticos para uma prática consciente e transformadora.

Também opinaram sobre os cursos oferecidos pela SEMED feitos por elas durante o período 2009-2011. Metade das professoras (3) frequentou o Pró-letramento, duas fizeram o PROFA e uma, o curso PCNs em Ação. As professoras consideraram, em sua maioria, os cursos como satisfatórios, com destaque para o depoimento da P5, que se declarou insatisfeita. “Os temas são bem sugestivos, mas a teoria é muito bonita e quando se coloca em prática nem sempre dá certo.”

Sobre a realização da formação na escola, a maioria (5) das professoras confirmou que era feita pela CP, enquanto uma considerou ser de responsabilidade de toda a equipe pedagógica. Conforme documento da SEMED, os coordenadores pedagógicos são “os formadores dos professores nos espaços existentes na escola” (VELIAGO, 2004, p. 79). São esses especialistas os que devem organizar, junto à gestão escolar e a equipe de professores, as ações que envolvem a formação nas escolas. Na UEB Luz da Lua, a CP, em seu depoimento, se envolveu na pesquisa dos temas e sugestões para os encontros de formação. “Se o próprio coordenador não tiver o domínio daquilo que se faz

necessário naquele momento ele vai atrás, ele traz pessoas, ele busca estudar para poder suprir a necessidade do coletivo.”

Quando questionadas sobre a importância da formação para a prática pedagógica, metade (3) das professoras respondeu que ela traz novos conhecimentos, uma opinião revelou que leva a reflexão, outra docente respondeu que lança um novo olhar sobre o professor e outra afirmou que aborda temáticas interessantes. “A formação continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e a discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de educação infantil” (Depoimento da P3).

Assim, percebemos que as professoras consideram importantes os encontros de formação, por abordarem temas novos e trazerem novas perspectivas para suas atividades docentes cotidianas.

Ainda, sobre os conteúdos e metodologias desenvolvidos nas formações, a maioria (5) percebeu melhorias em suas práticas, enquanto uma professora resgatou o papel da SEMED nesse processo de reorganização da formação nas escolas.

Alguns temas são bem significativos e nos ajudam a melhorar a prática. Conteúdos e metodologias sobre a importância de se considerar aspectos relacionados a rotina, ao espaço físico, o brincar e ao trabalho com projetos na educação infantil (Depoimento da P4).

Considerando esses dados e com base no que foi explicitado sobre todo o processo de formação continuada realizado na UEB Luz da Lua, percebe-se uma unidade entre o objetivo da pesquisa e a realidade pesquisada, no sentido de conceber o tema da formação de professores como indispensável na viabilização de ações pedagógicas que buscam uma prática docente com autonomia, independente das condições físicas e estruturais apresentadas na realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de pesquisar sobre a Formação de Professores da Educação Infantil nos faz pensar que, de tantos outros objetos de estudo, este nos impulsionou a entender o porquê de tantas dificuldades no ensino. Sabe-se que na Educação tudo converge para a aprendizagem, e por muito tempo somente o aluno era o aprendiz. Hoje, os profissionais da escola buscam (ou são buscados) na formação certa resolução para os problemas enfrentados no ambiente institucional, pois aprendem coisas novas e atualizam conhecimentos.

A concepção do professor sobre a formação, inicial e continuada, mudou o cotidiano escolar. O professor que, por tantos anos aprendia primeiro as teorias de ensino para depois praticá-las, atualmente aprende na prática, possibilitando reflexões sobre esta. Essa ação reflexiva mobiliza o desejo de mudança, o que respectivamente, recai sobre o desejo de estudar, de se profissionalizar e melhorar sua prática pedagógica.

Portanto, uma abordagem sobre a formação continuada de professores na Educação Infantil foi o foco dessa dissertação, que objetivou um estudo de caso que tinha este propósito: formar professores na escola para uma prática docente com autonomia.

A formação continuada, que proporciona a esses profissionais o estudo coletivo, compartilhado, é em sua essência um processo enriquecedor, se apresentando tanto na forma pessoal, de acordo com a necessidade do professor e de sua disciplina, ou na coletividade, em que na própria realidade escolar são abertos espaços de discussão. Muitas dificuldades vivenciadas pelo professor podem ser compartilhadas com seus pares nesses espaços, e transformados em momentos de auto formação profissional.

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.

Ainda, no estudo das políticas de Educação Infantil, percebe-se a tentativa de formalizar as instituições de ensino de crianças pequenas, que inicialmente, tiveram propósitos higienistas. Os profissionais que conduziam o ensino com as crianças não possuíam formação, o que por muito tempo fez da escola um lugar sem objetivos educacionais claros, mas apenas como espaços para “guardar” crianças. Para mudar o que já havia se legitimado nas instituições infantis como uma cultura assistencialista, seria necessário romper paradigmas históricos profundamente fincados no trabalho das escolas. Com as orientações dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, as propostas do currículo foram mais bem delineadas, e o cuidar assim como o educar se tornaram dimensões inseparáveis, no que tange ao atendimento dispensado a todas as crianças em creches e pré-escolas.

A pesquisa apresenta também as políticas e os programas de formação docente propostas pelos órgãos do governo, no caso, municipal. A Secretaria Municipal de Educação de São Luís, em suas tentativas, postulava as novas tendências de formação vigentes no Brasil, e em seus discursos e documentos, enaltecia a importância de re-formar os professores que atuavam na educação básica em seu próprio ambiente de trabalho. Associado a isso, deveria estar também a reforma das escolas, pois faltava espaços condizentes com a proposta de formação dos profissionais. As formações aconteciam, porém, com inúmeras reivindicações.

Os documentos da SEMED onde estão registradas as experiências de formação com coordenadores e professores das escolas municipais da cidade de São Luís, durante os anos 2000, revelaram práticas eficazes e transformadoras das concepções sobre formação docente. Porém, na prática, e mediante observações

realizadas in loco, notou-se que essa trajetória conquistada nas escolas não atingia a todas elas, garantindo o acesso ao programa a uma pequena porcentagem de escolas, consideradas prontas para conceberem as novas diretrizes. A escola pesquisada pertence a esse pequeno grupo de escolas participantes, e se destacou no trabalho que desenvolveu. Porém, seria interessante a participação de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino nos Programas: Projeto Escola Sonhos do Futuro e Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo (PSTQLE).

Nesse contexto, a UEB Luz da Lua se preocupou em estabelecer um programa de formação que diferenciava da proposta da SEMED, pois partia dos interesses reais dos professores da escola. Como vimos, a SEMED se preocupava com uma formação mais pragmática, que considerava os conteúdos trabalhados nas disciplinas da Educação Infantil. Já na escola, o interesse foi pelos temas educacionais mais gerais, o que de certa forma, causou desconforto a Superintendência da Educação Infantil da SEMED. O que garantiu a continuidade da proposta da escola foram os projetos realizados por ela anos anteriores à pesquisa, que a tornou mais autônoma da escola-polo. E com o trabalho de formação dos professores, veio a dissociação completa da escola-polo, na qual a SEMED reconheceu sua autonomia, mesmo na condição de escola-anexo, com pouco espaço para atividades com as crianças.

No registro das professoras, presente nos questionários, notou-se a presença de um discurso concordante com as práticas institucionais, o que nos faz pensar na satisfação profissional destas profissionais em relação ao seu trabalho. Sabemos que hoje, o professor tem aderido aos movimentos sindicais, devido a desvalorização do magistério por parte dos órgãos públicos municipais, e assim, assumido uma postura mais radicalizada na escola, não participando dos projetos e dos eventos. Não que estas professoras não fossem sindicalizadas ou participantes de movimentos sociais, mas a organização do espaço pedagógico, incluindo a formação continuada, foi de tal maneira significativa para estas profissionais que não se envolveram nos movimentos grevistas que aconteceram durante o período da pesquisa (2009-2011). Entendemos que o trabalho de formação desenvolvido na escola se constituiu como um momento de conscientização política também, o que promoveu a interação do corpo docente com as atividades.

A importância que foi dada pela escola à formação continuada de suas professoras possibilitou às crianças aprendizagens mais significativas, além da

participação efetiva das famílias nas decisões escolares por meio das reuniões de pais e responsáveis. A formação, cujos temas respaldavam a prática docente, alimentou a busca por mais informações, o que forneceu aos projetos pensados pela escola certa renovação, tornando-os momentos de muita interação entre os sujeitos, de aprendizagem coletiva e de relações interpessoais saudáveis.

Assim, o interesse despertado pela pesquisadora em abordar essa experiência parte justamente do envolvimento dos profissionais da escola escolhida pela causa da mudança, mesmo com a falta de recursos e com a assistência direcionada para os interesses da SEMED.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p 637-651, set./dez. 2006.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquíades da. Formação continuada de professores: tendências emergentes da década de 90. **Educação**, v. 32, n. 3, set./dez. 2009.

ARCE, Alessandra. **Fredrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. 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.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>. Acesso em 2 ago 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**.

Brasília, DF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie1.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2013.

BRITO, Rosa Mendonça. Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil. **Dialógica**, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf. Acesso em: 26 ago. 2013.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 83-153, set./dez. 2001.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 329-348, set 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio, ZEICHNER, Kenneth M (orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004.

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.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Desafios na educação de professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 125-137.

FERREIRA, A. B. De H. **Novo dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2013.

FERREIRA, Edith Maria Batista. **Formação de professores(as): movimentos de criação?** 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBANEO, José Carlos, ALVES, Nilda (org.) **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azevedo. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 95-124.

HIPOLYTTO, Dinéia. Formação continuada: análise de termos. **Formação Continuada**, v. 6, n. 21, p. 101-103, maio 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@Maranhão**. São Luís. 2014. Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=211130>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica**: 2012: resumo técnico. Brasília, DF, 2013.

_____. **Censo escolar**. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. **Edição 2011**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/edicao-2011>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. **Matrícula**. 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/edicao-2011>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

LAUANDE, Maria de Fátima, CASTRO, Alda Araújo. Políticas curriculares: um referencial para análise da formação em cursos de graduação. In: NETO, Antonio Cabral, NASCIMENTO, Ilma Vieira do, CHAVES, Vera Jacob (orgs.) **Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 165-186.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Sonhar e construir a escola com os professores. 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. 54-76.

_____. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 9-36.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Informe estatísticos para consultas**: 2010. São Luís, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/Documentos/INFORME%20ESTATISTICO%202010%20-%20000%20MARANHAO.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. **Informe estatísticos para consultas**: 2012. São Luís, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/Documentos/INFORME_2012.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

MARCONI, Marina da Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

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.

MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MELO, Carmem. Formação dos gestores das escolas – entre o possível e o necessário. 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. 125-134.

MENEZES, C. M. A. Educação Continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 12, n. 20, jul./dez. 2003.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

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

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **As dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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.

PIRES, Álvaro. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 154-211.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-253.

PRAZERES, Valdenice de Araujo. **Formação continuada de professores (as) na escola**: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática. São Luís: EDUFMA, 2011.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

RODRIGUES, Disnah Barroso; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval. (org.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Eloísa Marinho dos, NASCIMENTO, Ilma Vieira do. Formação continuada: concepções e políticas. In: MELO, Maria Alice (org.) **Desafios pedagógicos: na formação e trabalho docente e na avaliação**. São Luís: EDUFMA, 2008. p. 18-44.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. Lei nº 4749, de 3 de janeiro de 2007. Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal de São Luís, e dá outras providências. Disponível em: <<http://camara-municipal-de-sao-luis.jusbrasil.com.br/legislacao/572080/lei-4749-07>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. _____. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.saoluis.ma.gov.br/SEMED/frmPagina.aspx?id_pagina_web=559>. Acesso em: 13 ago. 2013.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos Educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação**. São Luís: SEMED, 2004a.

_____. _____. **Caderno do Professor**. São Luís: SEMED, 2003.

_____. _____. **Regimento da Escola da Rede Municipal de Ensino**. São Luís, 2004b.

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.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em:

<<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/14>>. Acesso em: 20 maio 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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.

SOLIGO, Rosaura. Acompanhar as escolas – para encurtar a distancia. 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, 2004a. p. 65-78.

_____. Percursos da formação profissional. 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, 2004b. p. 41-63.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da Educação. In: SOUZA, Gizele de (org). **Educar na Infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

VELIAGO, Rosângela. A formação continuada dos coordenadores pedagógicos – uma história que se fez com o tempo. 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. 79-116.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.