

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS POLÍTICAS PARA AS ESCOLAS EM SÃO LUÍS-MA (2002-2012)

CONTINUING TEACHER TRAINING IN CHILD EDUCATION: POLICIES FOR SCHOOLS IN SAO LUÍS-MA (2002-2012)

Rosyane de Moraes Martins 1

RESUMO: Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado e objetiva a análise das políticas de formação de professores nas escolas públicas municipais de educação Infantil da cidade de São Luís-MA, com ênfase nas propostas de formação continuada. A pesquisa documental, realizada durante os anos de 2012 a 2014, revelaram a trajetória das políticas adotadas na Rede Municipal desde o ano de 2002, quando governos progressistas assumem a gestão da cidade e propõem renovações nas práticas de formação dos profissionais da educação. Desde políticas nacionais até políticas municipais, foi possível identificar o redimensionamento do processo formativo dos professores que atuam nas escolas públicas. Programas e atividades de inserção dos professores em propostas de compartilhamento de ideias e de experiências, possibilitaram ao pesquisador perceber as mudanças ocorridas na formação e nas atividades escolares. Autores como Fusari e Rios (1995), Gatti (2011), Nóvoa (1999), Linhares (2004) e Imbernon (2003) foram importantes nas discussões sobre formação de professores e formação continuada no âmbito da escola. Com os resultados, podemos constatar como as políticas desenvolvidas na Rede Municipal de São Luís, durante dez anos, promoveram mudanças significativas na formação dos profissionais da Educação Infantil, e que possibilitou um novo olhar sobre a instituição escola, agora como formadora de saberes docentes.

Palavras-chave: formação continuada, políticas, educação infantil

ABSTRACT: This article is part of a master's research and aims to analyze teacher training policies in municipal public schools for early childhood education in the city of São Luís-MA, with an emphasis on proposals for continuing education. The documentary research, carried out during the years 2012 to 2014, revealed the trajectory of the policies adopted in the Municipal Network since 2002, when progressive government took over the management of the city and proposed renewals in the training practices of education professionals. From national policies to municipal policies, it was possible to identify the resizing of the training process for teachers who work in public schools. Programs and activities for the insertion of teachers in proposals for sharing ideas and experiences, made it possible for the researcher to perceive changes in education and school activities. Authorssuch as Fusari and Rios (1995), Gatti (2011), Nóvoa (1999), Linhares (2004) and Imbernon (2003) were important in discussions about teacher training and continuing education within the school. With the results, we can see how the policies developed in the Municipal Network of São Luís, during ten years, promoted significant changes in the training of professionals in Early Childhood Education, and which enabled a new look at the school institution, now as a teacher knowledge teacher.

Keywords: continuige education, policies, early childho education

1-Graduada em Pedagogia (UFMA), mestre em Educação (PPGE - UFMA/ linha de pesquisa formação de professores) e doutoranda em Educação (UNIFESP/linha de pesquisa história da educação). Atualmente é professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), curso de Pedagogia, área Educação Infantil, e coordenadora do grupo de estudos e pesquisas infância e brincadeiras (GEPIB/UFMA). LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3305787052738350>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4800-7493>. EMAIL: rosyane.martins@gmail.com/rosyane.dutra@ufma.br

Introdução

O tema da Formação de Professores da Educação Básica, tem sido importante por fornecer subsídios para uma análise, não só das políticas públicas que são pensadas para os profissionais, mas da ênfase que é dada ao ensino e a aprendizagem dos professores. Especificamente na Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica, e 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 justifica-se em função da experiência de formação no interior da escola de Educação Infantil em que foram apresentados 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.

Assim, o objetivo desse artigo é apresentar os dados da pesquisa documental realizada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Luís-MA, que a partir do ano 2000, apresenta propostas de formação continuada nas escolas de Educação Infantil, em diálogo com as políticas nacionais de formação. Nos anos de 2002 a 2014, percebe-se a mudança no olhar gestor sobre a atuação dos profissionais dessa modalidade da Educação Básica, com a promoção de programas de formação e de envolvimento da comunidade escolar nas atividades de produção e troca de conhecimentos entre pares.

Formação de professores: concepções e políticas nacionais

O processo de formação dos professores de Educação Infantil (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 se conseguiu delimitar o espaço e a proposta 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, 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 desprivilegiar as 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). Garanhan (2010, pág. 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, as dificuldades apresentadas pelos professores no atendimento às necessidades das crianças, é que a formação superior deve ser priorizada, no Curso de Pedagogia, uma vez que 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.

Ainda, 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, pág. 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 e 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 diariamente, no contexto prático escolar, em 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) 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 histórica 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 ‘ensinção do ensinador’ em sua prática cotidiana. (FUSARI; RIOS, 1995, pág. 38, grifo nosso)

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:

- levar em conta fatores estruturais e conjunturais condicionantes da prática pedagógica;
- considerar as deficiências dos sistemas de ensino, responsável pela formação dos professores;
- entender a formação continuada como um processo;
- possibilitar que os professores discutam os problemas do cotidiano e identifiquem suas próprias necessidades de formação;
- identificar as dificuldades como um aprimoramento profissional;
- 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, 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, pág. 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, pág. 19).

Assim, propor programas de formação continuada para professores da EI é considerar aspectos inter e intrapessoais presentes no processo, o que Nóvoa (1999) considerou como processo onde 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 acerca 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 que projetaram as 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 (CANDAUI, 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, pág. 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, destacamos 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 Ministério da Educação e Cultura (MEC) além disso é parceira das instituições de Ensino Superior, a fim de formalizar o atendimento a demanda de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, local em que funcionam os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, estabelecendo parcerias com outras universidades, elaborando 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, pág. 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.

Percursos da formação de professores em São Luís-MA

São Luís, com uma população estimada (2013) em 1.053.922 habitantes (IBGE, 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.

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%),

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) 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. (LAUANDE; CASTRO, 2011, pág. 177)

Nesse contexto, além dessa constatação, a busca por novas aprendizagens também se faz na formação continuada, que, conforme Prazeres (2011, pág. 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

Assumi, 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, pág. 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 formação dos gestores escolares;
- A formação dos coordenadores pedagógicos;
- A formação dos formadores de professores alfabetizadores;
- A implementação da Rede Social Educativa e do Escolas em rede;
- A valorização e desenvolvimento profissional dos educadores de São Luís;
- 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, pág. 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 afloram 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. (PFLUEGER, 2004, pág. 43)

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 Futuro¹ (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), 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. (Ferreira, 2010, pág. 54)

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

¹ Implementado em setembro de 2001, na gestão do prefeito de São Luís, Jackson Lago, da secretária municipal de Educação Maria Theresa Soares Pflueger, com a colaboração da Prof^a Dra. Célia Frazão Soares Linhares, professora da Universidade Federal Fluminense.

(LINHARES, 2004, pág. 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.

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, pág. 60-61).

Ferreira (2010, pág. 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, pág. 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, pág. 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, pág. 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 Educador², 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, pág. 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, pág. 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 apoiar os/as professores/as, alimentando o debate crítico e a prática teórica da pesquisa educacional” (FERREIRA, 2010, pág.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

² Ainda hoje, localizado à Rua Rio Branco, Centro.

reformas nas áreas pedagógica, administrativa e financeira das escolas e setores da SEMED. Conforme relato de Feitosa, Grill e Pinto (2004, pág. 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), 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. (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004, pág.16)

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, pág. 19). E para assessorar a gestão educacional, parceiros como a Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal do Maranhão (FSADU)³ e a Consultoria e Planejamento em Educação (ABAPORU)⁴ 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.

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,

³ Criada em 1982, é uma instituição sem fins lucrativos que visa apoiar programas de desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão (FERREIRA, 2010).

⁴ É uma empresa com sede em São Paulo formada por profissionais que participaram da elaboração e implementação de políticas do MEC (FERREIRA, 2010).

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. (Programa PSLTQLE, Maranhão, Maio, 2013)

Sobre as escolas, foram inseridas 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 lócus privilegiado de formação. Imbernón (2002) 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. (Imbernón, 2002, pág. 84)

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, pág. 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 referência 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, pág. 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, pág. 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. (Coordenadoras Pedagógicas Escolas Municipais de Educação Infantil, São Luís-MA, 2004)

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, pág. 79).

A avaliação deste processo indicou a necessidade de produção do Caderno dos Professores⁵ e do Livro de Cartas⁶, 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

5 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)

6 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).

e saberes pedagógicos” (SOLIGO, 2004b, pág. 38). Vale lembrar as contribuições de Tardif (2012, pág. 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, pág. 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, pág. 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 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, em 22/01/2014).

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, pág. 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) 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. (Soligo, 2004b, pág. 39)

As experiências da Rede Municipal foram importantes para destacar o significado da formação continuada para professores que atuam na Educação Infantil, como instrumento repleto de sentido pedagógico no trabalho com as crianças.

Considerações finais

No estudo das políticas de Educação Infantil, percebe-se a tentativa de formalizar as instituições de educação das crianças, que na história, 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).

Referências

BRASIL. 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/19394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2013.

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

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

FEITOSA, Raimundo Moacir Mendes, GRILL, Ingrid Gastal, PINTO, Laurinda Maria Carvalho. São Luís **Te Quero Lendo e Escrevendo:** uma política de desfragmentação na área de educação.

In: MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos Educadores:** uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação. São

Luís: SEMED, 2004. págs. 15-26.

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.

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

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

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

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.

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. pág. 165-186.

LINHARES, Célia Frazão Soares. **Sonhar e construir a escola com os professores.** In: NASCIMENTO, Ilma Vieira do, CHAVES, Vera Jacob (orgs.) Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas. São Paulo: Xamã, 2011. pág. 165-186.

____ (org.). **Formação continuada de professores:** comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. págs. 54-76.

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-%2000%20MARANHAO.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

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

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

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. págs. 37-53.

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

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

_____. **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.

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

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

SOLIGO, Rosaura. **Acompanhar as escolas – para encurtar a distância.** 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. págs. 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.

Submetido em 16 de janeiro de 2020.

Aceito em 13 de abril de 2020.