

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS EXPERIÊNCIAS DO CEDEI E CEEI

PUBLIC POLICIES AND TEACHING TRAINING FOR CHILDHOOD EDUCATION: THE EXPERIENCE OF CEDEI AND CEEI

Andréa Rodrigues de Souza 1

José Carlos de Melo 2

Resumo: A presente pesquisa é fruto de uma reflexão teórica e empírica sobre a importância das Políticas Públicas voltadas para a formação de educadores para a educação infantil no Brasil, em particular no Maranhão, um dos estados da Região Nordeste, e no contexto do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) e do Curso de Extensão em Docência em Educação Infantil (CEEI), que se constituem como ações realizadas para formar educadores e coordenadores de educação infantil das redes públicas municipais de educação de São Luís e dos municípios adjacentes, em uma parceria estabelecida com o Ministério da Educação (MEC), a Secretária de Educação Básica (SEB) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) entre os anos de 2013 a 2017. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, que se subsidiou em autores como Kuhlmann Jr. (2010), Didonet (2001), Souza (2015, 2017), Colins (2016), e nos documentos legais que norteiam a educação infantil e o processo de formação de professores para atuar na área, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (1998) e as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015). Conclui-se que as ações resultantes das políticas públicas, a exemplo do CEDEI e CEEI configuram-se como um instrumento importante no processo formativo das profissionais que atuam com crianças de zero a cinco anos, colaborando para o processo de aperfeiçoamento profissional dos professores na educação infantil, levando-os a refletirem e ressignificarem suas práticas educativas.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Formação Docente, CEDEI, CEEI.

Abstract: This research is the result of a theoretical and empirical reflection on the importance of Public Policies aimed at training educators for early childhood education in Brazil, particularly in Maranhão, one of the states in the Northeast Region, and in the context of the Specialization in Teaching in Early Childhood Education (CEDEI) and the Extension Course in Teaching in Early Childhood Education (CEEI), which are constituted as actions carried out to train early childhood educators and coordinators of the municipal public education networks of São Luís and adjacent municipalities, in a partnership established with the Ministry of Education (MEC), the Secretary of Basic Education (SEB) and the Federal University of Maranhão (UFMA) between the years 2013 to 2017. This is a bibliographic and field research, subsidized by authors such as Kuhlmann Jr. (2010), Didonet (2001), Souza (2015, 2017), Colins (2016), and in the legal documents that guide education and the process of training teachers to act in the area, such as the Law of Directives and Bases of National Education-LDB (1996), the National Curriculum Reference for Early Childhood Education-RCNEI (1998) and the National Guidelines for training higher education (2015). It is concluded that the actions resulting from public policies, such as CEDEI and CEEI, are configured as an important instrument in the training process of professionals who work with children from zero to five years old, collaborating for the process of professional improvement of teachers in education children, leading them to reflect and reframe their educational practices.

Keywords: Public Policies, Teacher Education, CEDEI, CEEI.

1-Pedagoga e Especialista em Docência na Educação Infantil. Professora de Educação Infantil das redes públicas municipais de São Luís e Paço do Lumiar. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência-GEPEID/UFMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4539552672966054>. E-mail: andrear.souza@hotmail.com.

2-Pós-Doutor em Educação. Professor do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão. Coordenação do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência-GEPEID/UFMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1282285394690979>. E-mail: mrzeca@terra.com.br.

Introdução

A formação docente para atuar na Educação Infantil vem sendo amplamente discutida nos últimos anos, sobretudo por considerar as especificidades da criança pequena e os seus direitos enquanto cidadã, dentre eles, o de ter uma educação que atenda às suas principais necessidades.

Pode-se afirmar ainda que esse direito se trata de uma conquista bastante recente, considerando que foi somente com a promulgação da atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que a Educação Infantil foi incorporada ao sistema de ensino brasileiro, sendo considerada a primeira etapa da Educação Básica e que os profissionais que nela atuavam passaram a ter os primeiros indicativos de uma formação específica para trabalhar na área (BRASIL, 1996).

No Brasil, as políticas de formação de professores para a infância intensificaram-se a partir da década de 1990, dentre as ações desenvolvidas para capacitação desses profissionais estão desde a exigência pela formação inicial realizada em cursos de Licenciatura nas Universidades e demais Instituições de Ensino Superior (IES) até a oferta de formação continuada realizada nas IES, nas escolas e pelos Governos Federal, Estadual e Municipal.

Esta investigação teve como objetivo discutir acerca das Políticas Públicas para formação de professores na educação infantil no contexto do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI) e do Curso de Extensão em Docência em Educação Infantil (CEEI), que foram ações realizadas em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretária de Educação Básica (SEB) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), entre os anos de 2013 a 2017.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, que se subsidiou em autores como Kuhlmann Jr. (2010), Didonet (2001), Kramer (2003, 2006), Souza (2015, 2017), Colins (2016), e nos documentos legais que norteiam a educação infantil e o processo de formação de professores para atuar com as crianças pequenas, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (1998), e as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior (2015).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a análise documental, a observação não participante, que segundo Marconi e Lakatos (1996) é aquela em que o pesquisador entra em contato com a realidade estudada, presenciando o fato, mas não participando dele, e o questionário semiestruturado, que segundo Gil (2008) apresenta questões abertas e fechadas, possibilitando ao pesquisador realizar uma análise mais detalhada dos fenômenos.

Para melhor entendimento, o trabalho foi dividido em quatro partes e encontra-se assim estruturado: na primeira tem-se a introdução que esclarece o objeto da pesquisa, seguida de uma breve discussão sobre o processo de educação de crianças pequenas no Brasil e das políticas de formação docente no país, na terceira parte relata-se a experiência ocorrida por meio da formação continuada ofertada as profissionais de educação infantil pelo CEDEI e o CEEI no período de 2013 a 2017, e por fim, apresenta-se as considerações finais.

Educação de crianças pequenas e a formação docente no Brasil: alguns apontamentos

Antes de refletir sobre as políticas públicas voltadas para a formação de professores no contexto brasileiro, faz-se necessário compreender o seu conceito, assim como a educação de crianças pequenas foi instituída no país. Conforme sinaliza Souza (2003, p.13), o conceito de Políticas Públicas é bastante complexo, a autora nos seus estudos define o termo como:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Segundo a autora, um dos tipos de política pública é a chamada distributiva, que apresenta como principal característica a distribuição de renda para fins específicos por parte do governo, a exemplo da educação no Brasil, gerenciada pelos governos municipais (como é o caso da educação infantil), estaduais e pela União.

Em relação a educação da criança pequena no país, Didonet (2001) afirma que historicamente esta atribuição era responsabilidade exclusiva de sua família, que dentre outras prerrogativas detinham o poder de vida ou morte sobre seus filhos, além disso, as crianças que nasciam fora do casamento ou com algum tipo de deficiência geralmente eram mortas ou abandonadas.

Tal fato pode ser comprovado por meio da criação de dispositivos de controle social para a prática do abandono de crianças, a exemplo da Roda dos Expostos, segundo Merisse (1997, p.28), o objetivo dessa instituição era oferecer:

serviços de forma filantrópica, caritativa e assistencial, tendo como um dos principais objetivos reduzir os altos índices de mortalidade infantil, por meio do acolhimento das chamadas crianças expostas, que em sua grande maioria, eram o fruto inconveniente de relações não legitimadas, e principalmente, da exploração sexual pelos senhores de suas escravas. São crianças cujo o provável destino, até então era o abandono e a morte. Várias dessas instituições foram criadas pelo país afora e funcionaram praticamente como a única instituição de referência para o atendimento a infância em nosso país.

A Roda dos expostos também foi considerada uma forma segura de manter o anonimato do expositor, uma vez que antes de sua criação, os bebês geralmente eram expostos em locais de difícil acesso, fazendo com muitos não resistissem, além da prática corrente do abandono, aqueles que sobreviviam estavam sujeitos a sofrer maus tratos e exploração, é válido afirmar ainda que durante muitos anos, a roda dos expostos foi uma das poucas instituições que prestavam algum tipo de assistência a criança desvalida, sendo extinguida definitivamente somente na década de 1950 (MARCILIO, 1997).

Além da Roda dos Expostos, nos anos posteriores e com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho surgiram as chamadas “mães mercenárias”, que eram mulheres que cuidavam dos filhos de operárias durante a sua jornada de trabalho. Além do serviço de “cuidado” das crianças, elas realizavam atividades como memorização de rezas e canto, ressalta-se que essas mulheres ficaram conhecidas como “fazedoras de anjos”, uma vez o atendimento prestado a essas crianças se dava em uma situação precária, fazendo com que muitas viessem a óbito, conforme sinaliza Rizzo (2003, p. 31):

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única,

pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil.

Posteriormente outras instituições de auxílio voltadas ao atendimento de crianças foram criadas, tais como orfanatos, creches e asilos, sobretudo durante a implantação da Primeira República, momento em que o país passava por uma série de mudanças sociais onde estas instituições emergiram com o objetivo de auxiliar as mães que trabalhavam fora e as viúvas (BUJES, 2001).

No âmbito educacional destaca-se a criação das Creches e dos Jardins de Infância. Kuhlmann Jr. (2000) destaca que no Brasil, o surgimento dessas instituições sofreu uma forte influência dos países europeus e que estas foram criadas com o objetivo de atender crianças pertencentes a classes sociais diferenciadas, sendo a creche destinada ao atendimento das crianças das classes sociais menos favorecidas, enquanto os jardins de infância foram destinados as crianças pertencentes as elites.

Sobre a instituição das Creches, Didonet (2001, p. 12), assevera que:

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda.

No Brasil, a primeira creche surgiu no ano de 1899, tratava-se da creche da Companhia de Fiação e Tecidos do Corcovado (RJ). A referida instituição tinha como objetivo oferecer assistência médica, dentária, socorro funerários e pecuniários a todos os sócios empregados daquele estabelecimento e suas famílias, dentre as normas instituídas havia a garantia do direito a matrícula dos filhos de todos os operários que ali atuavam, não obstante ao fato de serem pai ou mãe das crianças (KUHLMANN JR. 2010).

De acordo com Bastos (2001), o primeiro jardim de infância do Brasil constituiu-se como uma iniciativa de caráter privado, empreendida pelo médico Joaquim José Menezes Vieira, no Rio de Janeiro no ano de 1875. Destaca-se que essa instituição era inspirada nas ideias de Pestalozzi e no modelo apresentado por Fröebel na Alemanha e era destinado para o atendimento de crianças do sexo masculino que eram filhos da elite carioca.

Em relação ao primeiro jardim de infância de origem pública no Brasil, Kuhlmann Jr (2001) relata que ele funcionava anexo a Escola de São Caetano de Campos. Segundo o autor, o jardim de infância Caetano de Campos, como ficou conhecido, foi inaugurado no dia 18 de maio de 1896, em São Paulo, que a exemplo do Colégio Menezes no Rio de Janeiro também teve inspiração das ideias propagadas por Pestalozzi e Fröebel, embora fosse uma instituição pública durante muito tempo atendeu aos filhos da elite paulista.

Com relação as Políticas Públicas voltadas para a infância, Kramer (2003) afirma que no século XIX, estas foram marcadas pelos programas e ações oriundos da concepção médica e higienista, não havia o compromisso por parte dessas políticas no que se refere a oferta de uma educação propriamente dita, sendo que a concepção de infância que dominava na época não considerava os direitos sociais da criança, tampouco sua cidadania, fato este que tornava ainda mais difícil a vida dessas crianças.

No século XIX, foram criadas algumas ações visando a proteção e também a assistência à criança, sobretudo a criança desvalida, uma dessas iniciativas foi a criação do Instituto de Proteção a Assistência a Infância do Brasil (IPAI), que dentre outras

atribuições tinha como objetivo atender as crianças menores de oito anos, para isso o IPAI deveria elaborar leis que garantissem a sobrevivência dessas crianças como, por exemplo, a criação de maternidades, creches e jardins de infância, além de se comprometer com os cuidados das crianças pobres, trabalhadoras, com deficiência e até mesmo aquelas que haviam cometido algum delito (KRAMER, 2003).

No século XX, houve a expansão de instituições como a creche e as pré-escolas, sobretudo pelo processo de declínio da economia agrário-exportadora, assim como a expansão da indústria no país, tal fato fez com que os trabalhadores (especialmente as mulheres), reivindicassem o direito a creche para seus filhos, entretanto Oliveira (2002) afirma que a expansão das creches nesse período era visto como um favor e não enquanto um direito da mãe trabalhadora, considerando as relações quase sempre difíceis entre empresários e o proletariado decorrente do sistema capitalista e suas contradições.

Outro destaque em relação a educação e assistência de crianças nesse século foi a alteração dos preceitos estabelecidos por meio da influência internacional, em que a concepção europeia de infância e educação perdeu espaço para a concepção americana, fato este que pode ser demonstrado por ocasião da criação do dia da criança, que ocorreu no 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Um dos destaques desse evento foi o surgimento das primeiras regulamentações sobre o atendimento educacional desenvolvido nas escolas maternas e nos jardins de infância, envolvendo aspectos como a educação, moral, higiene, bem como o papel da mulher, conforme sinaliza Kuhlmann Jr (1999):

O Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, à sociedade e o Estado (KUHLMANN JR, 1999, p.90).

De acordo com o autor, pode-se observar que o objetivo do congresso era consolidar as propostas discutidas envolvendo temas como educação, saúde, higiene, dentre outras necessidades da criança, objetivando integrar a educação aos diferentes aspectos diretamente e indiretamente relacionados a infância.

Kramer (2006) destaca que na década de 1970, as políticas públicas voltadas para a infância ganharam um novo debate, nesse contexto, a política voltada para a Educação Infantil foi fortemente influenciada por modelos considerados “não formais”, que dentre suas principais características funcionava com baixo investimento público, proposto por organismos multilaterais. A partir da década de 1970, percebe-se ainda uma forte influência advinda da Organização das Nações Unidas (ONU), do Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF, e posteriormente na década de 1990, do Banco Mundial – BM.

A década de 1980 também trouxe contribuições significativas e foi marcada pela atuação dos movimentos sociais em prol da Constituinte, dentre eles, o Movimento Criança Pró-constituinte e o Movimento de Mulheres/Feminista, cuja ação culminou no reconhecimento legal do direito à educação da criança pequena pela Constituição, passando esta a ser considerada um sujeito social de direitos e a Educação infantil como um direito de todos os trabalhadores a terem seus filhos cuidados e educados em creches e pré-escolas (ROSEMBERG, 2003).

Na década seguinte conhecida no país como a “A década da educação”, foi promulgada a LDB 9.394/96, que inseriu a Educação Infantil no sistema de ensino brasileiro como etapa inicial da Educação básica, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da

criança de até 05 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p.10).

A partir da Constituição, outras leis foram criadas como resultado das políticas públicas voltadas para a infância, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que endossou os direitos sociais das crianças dispostos na Constituição. No contexto educacional, após a promulgação da LDB, foram elaborados alguns documentos no sentido direcionar o trabalho desenvolvido nessa etapa, como por exemplo o RCNEI em 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) no ano de 2009.

Além disso, a concepção da criança enquanto sujeito de direitos cunhada na Constituição trouxe dois novos desafios: o primeiro era formar em nível superior os professores que atuavam nas creches e pré-escolas e o segundo o de rever o processo formativo desses profissionais (BRASIL, 1996).

Políticas públicas e formação de professores: desafios e conquistas

Durante muitos anos a formação docente para atuar com crianças no Brasil era bastante escassa. Segundo Saviani (2009), a questão da formação de professores no Brasil passou a ser pensada após o processo de independência, momento este em que se refletiu sobre a organização da instrução popular.

De acordo com Louro (2007), as Escolas Normais, instituídas no período da primeira república no final do século XIX foram as primeiras instituições a ofertar uma formação basilar para os profissionais que iriam atuar no Ensino Primário (atualmente Ensino Fundamental I) e na educação de crianças pequenas, com duração de dois anos.

Posteriormente, a escola normal passou a ofertar cursos com duração de cinco anos, nesse período houve uma forte influência dos princípios escolanovistas na educação brasileira, conforme preconizava o documento conhecido como o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, cujas propostas influenciaram as políticas públicas de educação e a Constituição de 1934 (TANURI, 2000).

Além das escolas normais, foram criadas nas Universidades os cursos de formação de professores, que de acordo com Candau (1987) não obtiveram muito êxito, embora tenha havido a expansão desses cursos em nível nacional, pesquisas realizadas no ano de 1960 confirmaram que menos de 20% dos professores secundários que atuavam na educação possuíam diplomação. O golpe militar de 1964 é considerado um marco no que se refere ao processo de reestruturação da educação brasileira, sobretudo o Ensino Superior, nesse sentido, a formação docente passou a ter um caráter mais técnico e os professores passaram a ser vistos como técnicos especializados, o que de fato foi considerado um retrocesso na formação desses profissionais (SAVIANI, 2011).

Com o fim do regime militar e a promulgação da Constituição Cidadã em 1988, a criança passou a ser vista como um sujeito de direitos, que necessita de uma educação que atenda as suas especificidades, dentre eles o trinômio educar/cuidar/brincar que passou a ser um dos eixos norteadores do trabalho na educação infantil em detrimento da concepção assistencialista. Diante desse desafio, a LDB no seu Art. 87, §4º, determinou que “até o fim da Década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996, p. 26). Diante do exposto, pode-se inferir que houve pela primeira vez uma exigência legal para que houvesse a oferta de cursos em Nível Superior de Licenciatura Plena para os professores da Educação Básica.

Freitas (2007) assevera que com a obrigatoriedade de formação inicial em nível superior estabelecida pela LDB, os cursos de formação de professores se expandiram expressivamente a partir do final da década de 1990. Sobre o processo de formação

continuada, a LDB ressalta que deverá haver:

Art. 63, § III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67 - 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.

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

§ V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 22).

Em relação as políticas públicas no âmbito educacional direcionadas para a infância, Fullgraf (2007) destaca que esta para ser melhor compreendida necessita ser analisada articulando-se as políticas implementadas nos países da América Latina, e que no Brasil, assim como nos demais países latino-americanos, a população na faixa etária de zero a seis anos é considerada uma das mais vulneráveis, sendo que boa parte dessas crianças vivem em situação precária, daí a necessidade de se investir em políticas e programas sociais que visem reverter esse quadro.

Sobre os avanços que logrou a Educação Infantil a partir da reforma educacional realizada na década de 1990, após a promulgação da LDB, a autora afirma que no contexto brasileiro a reforma educacional obteve avanços ao estabelecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica, entretanto, ainda se observava muito forte a presença da influência dos organismos internacionais na área da Educação Infantil (FULLGRAF, 2007).

Essa influência se deu principalmente na elaboração de documentos oficiais, um bom exemplo disso é a influência do Banco Mundial nas políticas educacionais no Brasil a partir da década de 1990, uma vez que:

[...] no campo da educação infantil, o Banco Mundial entra no Brasil com uma nova concepção: a de “desenvolvimento infantil”, que, a meu ver, não significa apenas alteração de terminologia. Significa, sim, alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados pelas mães, por visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca [...] (ROSEMBERG, 2002, p.66).

Assim como as políticas públicas para a infância sofreram a influência dos organismos multilaterais, o processo de formação docente para atuar na educação infantil também foi influenciado pelos postulados neoliberais e pós-modernos, um exemplo desse fato encontra-se nas inconsistências das bases teóricas de documentos como o RCNEI, por exemplo, quando este defende um modelo construtivista de educação defendido por Piaget, ao mesmo tempo em que apresenta a teoria de outros autores como Vygotsky e Wallon de forma compactada e referindo-se apenas a um ou poucos aspectos do universo infantil (ARCE 2001).

Freitas (1995), afirma que no processo de formação de professores tanto em nível de Brasil quanto de América Latina, as políticas educacionais foram ditadas por organismos como o Banco Mundial, a UNESCO, UNICEF, dentre outros, trazendo em seu bojo um novo modelo de “educação tecnicista”, onde a educação passa a ser vista como mercadoria e ao mesmo tempo como condição sine qua non para que a sociedade capitalista consolide sua hegemonia, onde a educação precisa prover as condições mínimas necessárias para que o indivíduo possa ter as suas necessidades básicas de aprendizagem, como ler, escrever e contar supridas e assim sobreviver dentro desse sistema.

Nesse contexto, compreende-se que a formação de professores na perspectiva neoliberal visa apenas instrumentalizar o educador para que este exerça sua função apenas como um transmissor de conteúdos elementares para a formação de seu alunado, fazendo com que nesse processo, a formação docente na educação infantil ofertada, sobretudo por meio da formação continuada fosse pensada de forma equivocada e realizada de forma aligeirada, negligenciando ou supervalorizando apenas um dos aspectos da relação dicotômica existente entre a teoria/prática, conforme enfatiza Arce (2001, p. 267):

Não acreditamos que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre a sua ação; acreditar neste discurso e apoiá-lo é decretar o fim de nossa profissão, é aceitar que nos tornamos cada vez mais dispensáveis diante do aparato tecnológico que hoje possuímos para transmissão de informação. Também não acreditamos que a formação inicial do professor possa se dar em serviço, não vemos nenhum outro profissional ser formado assim. Por que nós deveríamos admitir que para ser professor qualquer tipo de formação possa ser feita? Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio histórica pelo qual a humanidade tem passado.

Sobre a importância da formação docente, Saviani (2009, p. 150) destaca que ela deve prover para o professor uma formação que possa contribuir com o seu desenvolvimento profissional, auxiliando-o a traçar e alcançar os objetivos e competências específicas, contudo, o autor enfatiza que deve haver também um ambiente com uma “estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”.

Em 2015 foi lançada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior visando estabelecer a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais para a educação básica, endossando a necessidade dos profissionais que atuam nesse nível de ensino serem portadores de diploma em nível, buscando assim superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional presente no Sistema Nacional de Educação, estabelecendo relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais (BRASIL, 2015).

A seguir, será abordado o processo de formação continuada de professores da educação infantil no âmbito de duas ações de formação oriundas das políticas educacionais do MEC realizadas em parceria com a Universidade Federal do Maranhão.

Formação docente na educação infantil: a experiência do CEDEI e CEEI

Nesse tópico serão abordadas as ações de formação continuada realizadas pelos CEDEI e o CEEI no contexto do Estado do Maranhão entre os anos de 2013 a 2017. No Maranhão, o processo de formação continuada dos (as) profissionais que atuam na Educação Infantil, vem ocorrendo de diferentes formas, que vão desde a formação realizada no âmbito das escolas municipais até as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação- SEMED, e pelas IES, sendo estes procedimentos derivados de uma política macro em nível de Governo Federal e local.

Nesse contexto, destaca-se ainda as ações realizadas pelo MEC por meio da SEB, juntamente com as universidades públicas, objetivando implementar melhorias no processo de formação continuada dos educadores de crianças pequenas pertencentes a rede pública municipal de São Luís e dos municípios adjacentes.

O CEDEI foi uma das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Educação e Infância da UFMA (NEIUFMA), que foi instituído no dia 26 de maio de 2011 pela resolução 841-CONSEPE. O NEIUFMA encontra-se administrativamente vinculado ao Curso de Pedagogia, aos Departamentos de Educação I e II e aos Programas de Pós-Graduação em Educação-PPGE e Pós-Graduação em Gestão da Educação Básica-PPGEEB da UFMA, definindo-se por sua natureza como multidisciplinar e interinstitucional (SOUZA, 2015).

O Curso envolveu uma matriz curricular própria que teve como principal finalidade trazer assuntos relacionados à educação infantil e a formação de educadores e gestores para atuarem na referida etapa de educação básica, buscando-se em geral a compreensão do objeto de estudo e trabalho desses profissionais que é a criança e a infância. A primeira turma aconteceu entre os anos de 2013 a 2015 e a segunda no período de 2015 a 2017, ressalta-se que na segunda turma, além das profissionais da rede municipal, houve também a participação de professoras e gestoras de algumas escolas comunitárias conveniadas com o município de São Luís-MA.

A equipe executora foi composta por uma coordenadora geral, um coordenador adjunto, duas assistentes administrativas, uma supervisora e pelos professores das disciplinas que pertencem ao quadro efetivo da instituição, lotados nos Departamentos de Educação I e II, além de professores convidados de outras IES no país.

A primeira turma do curso de especialização teve suas atividades iniciadas oficialmente no dia 30 de agosto de 2013, totalizando 80 alunas matriculadas por meio de um processo seletivo, as cursistas eram profissionais da educação infantil, pertencentes à rede municipal de ensino de São Luís e dos municípios adjacentes e foram divididas em duas turmas.

De acordo com Souza (2015), a primeira turma do curso foi realizada na modalidade presencial, as aulas eram realizadas semanalmente aos sábados, nos turnos matutino e vespertino, nas salas 101 e 102 (Asa norte do Centro Pedagógico Paulo Freire), finalizando no início de 2015, especificamente no mês de fevereiro, momento em que as cursistas defenderam suas monografias que foram baseadas nas temáticas abordadas durante as aulas devidamente orientadas pelos professores do curso.

Em relação a segunda turma do CEDEI, Souza (2017) destaca que esta teve suas atividades iniciadas no dia 29 de setembro de 2015, totalizando 90 alunas matriculadas, que atuam como educadoras e gestoras da educação infantil nos municípios de São Luís, Raposa, Paço do Lumiar, São José de Ribamar e de escolas comunitárias, que foram divididas em duas turmas com 45 alunas.

A aula inaugural foi realizada no dia 29 de setembro de 2015 no prédio do Serviço Social do Comércio- SESC/TURISMO, nos períodos matutino e vespertino, trazendo como tema central “Culturas infantis e manifestações expressivas das crianças: um convite à professora e ao professor”, tendo como palestrante a Prof^a Dr^a Marcia Aparecida Gobbi

da Universidade de São Paulo-USP, que na ocasião discutiu sobre a temática refletindo, sobretudo a respeito do cotidiano do professor da Educação Infantil, diante da sua realidade, bem como, a necessidade deste rever o seu processo criativo (SOUZA, 2017).

O CEDEI foi realizado na modalidade presencial, com aulas realizadas as sextas-feiras a noite no horário das 19h às 22h e aos sábados, nos horários das 8h às 12h e das 14h à 18h, nas salas 101 e 102 (Asa norte do Centro Pedagógico Paulo Freire). Após o término das disciplinas teóricas, as cursistas iniciaram o processo de elaboração de suas monografias, baseadas nas temáticas abordadas durante as aulas orientadas pelos professores do curso, ao final das duas turmas mais de 150 cursistas concluíram o curso, obtendo o título de especialista.

Já o CEEI, assim como o CEDEI é também resultado de uma parceria firmada entre o MEC e a UFMA, por meio do NEIUFMA e os municípios de São Luís, Icatú, Paço do Lumiar, São José de Ribamar e Raposa, tendo como objetivo geral formar, em nível de extensão educadores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública do município da grande São Luís.

Segundo Colins (2016), o curso foi realizado entre os meses de janeiro a agosto do ano de 2015 e organizado com uma carga horária de 180 horas, distribuídas em cinco unidades temáticas, a saber: 1- A Infância e a Educação Infantil no Contexto Histórico e Político; 2- Contribuições da Pedagogia, Psicologia, Sociologia e Antropologia para a Compreensão da Infância; 3- A Educação infantil e Movimentos Sociais; 4- A Educação Infantil, Currículo, Inclusão e Diversidade; e, por último, 5- Formação, Identidade e Profissionalização do Docente da Educação Infantil, sendo as alunas divididas em duas turmas (uma no turno vespertino e outra no noturno).

O CEEI teve como principal marco teórico os “Fundamentos e Organização do Trabalho Docente na Educação Infantil”, tendo em vista que há uma necessidade urgente de se pensar os processos pedagógicos que considerem as especificidades da educação infantil. Após cessar o período de aulas teóricas, as alunas foram orientadas pelos professores do curso na elaboração e posterior defesa dos seus trabalhos de conclusão de curso, totalizando 60 alunas formadas. Além das aulas teóricas, o CEDEI e o CEEI realizaram outras atividades, a exemplo dos Seminários temáticos, palestras, oficinas, minicursos e também produziu alguns livros referente ao trabalho desenvolvido (COLINS, 2016).

Ressalta-se que a metodologia empregada proporcionou as cursistas a oportunidade de direcionar seus olhares para diversas questões relacionadas ao universo infantil, a fim de superar os desafios encontrados durante o processo, destaca-se ainda a importância do processo formativo ofertado pelo CEDEI e CEEI serem realizados em ação conjunta por todos os agentes envolvidos na formação desses profissionais, considerando que:

A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior (KRAMER, 2006, p. 804).

Durante os seminários, o CEDEI lançou no ano de 2015 uma coletânea dividida em dois volumes de artigos referentes às monografias das alunas da primeira turma de especialização do curso intitulados: “(Re) visitando as práticas das professoras da Educação Infantil na Ilha do Maranhão”. Em 2017, foi lançada a segunda coletânea intitulada: *Educação Infantil: escritos contemporâneos*, e um livro contendo artigo de autores da área denominado: *Educação Infantil: entrelaçamento de saberes*. Em relação ao CEEI, no ano de

2015, foi lançado um livro intitulado: *“A formação continuada de professores da Educação Infantil: distintas abordagens”*, contendo uma série de artigos de autores renomados na área da educação Infantil.

Os cursos foram objeto de análise de três monografias, resultando na publicação de livros, capítulos de livros e artigos científicos em periódicos nacionais, abordando temas que vão desde o processo de formação continuada em nível de especialização e extensão até a construção da identidade docente dessas profissionais (MELO; SOUZA, 2017).

Diante do exposto e frente as ações formativas desenvolvidas pelos cursos e pelas pesquisas desenvolvidas sobre os mesmos, pode-se inferir que o CEDEI e o CEEI contribuíram de forma positiva no processo de formação continuada das profissionais que atuam nas redes municipais do estado do Maranhão, e que outras ações como esta ainda precisam ser empreendidas em nível nacional e local para melhor subsidiar o trabalho desenvolvidos nas instituições de ensino no país.

Considerações finais

Marcada por um histórico de práticas assistencialistas e compensatórias, as políticas públicas para a infância nos séculos XIX e XX tinham como principal objetivo atender as crianças desvalidas, provendo-lhes cuidados em relação a sua higiene e saúde, como uma tentativa de minimizar a questão dos maus tratos, exploração e mortalidade infantil.

A educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica é fruto da luta de diversos segmentos da sociedade, que passou a ver a criança como um ser que possui necessidades específicas e que necessita de um tipo de educação que possa promover o seu desenvolvimento pleno, não obstante, para que essa demanda seja efetivada, faz-se necessário que o governo federal invista em políticas educacionais que contemplem tanto as especificidades da criança pequena quanto a formação docente para os profissionais que atuam na área.

Assim sendo, compreende-se que o processo de formação docente é um fator de grande relevância na luta por mudanças efetivas no contexto educativo, mas para que o resultado seja satisfatório não basta somente articular formação inicial e continuada, é preciso implementar melhorias nas condições de trabalho, salário e carreira desses educadores, considerando que tanto estes quanto outros fatores influenciam diretamente na qualidade do trabalho docente.

Conclui-se que as ações resultantes das políticas públicas, a exemplo do CEDEI e CEEI configuram-se como um instrumento importante e de grande relevância no processo formativo das profissionais que atuam com crianças de zero a cinco anos, colaborando para o processo de aperfeiçoamento profissional dos professores na Educação Infantil, levando-os a refletirem e ressignificarem suas práticas educativas.

Referências

ARCE, Alessandra. **Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. In: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 251-283. Disponível em :< <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v22n74/a14v2274.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2018.

BASTOS. M. H. C. **Jardim de Crianças** – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA. C. Educação da infância brasileira 1875 – 1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal, Brasília, DF, 1988.

- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Senado Federal, Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado Federal, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 020/2009. **Resolução CNE/CEB n. 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC/CNE, Brasília, 2015.
- BUJES, M. I. E. **Escola Infantil: Pra que te quero?** In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. S. Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.
- CANDAUI, Vera M. (coord) **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília, INEP; PUC-RJ, 1987.
- COLINS, Francinete Oliveira. **Formação Continuada de professores na Educação Infantil: uma análise sobre o Curso de Extensão em Docência em Educação Infantil - CEEI/UFMA**. Monografia de conclusão do curso de Pedagogia, UFMA, São Luís-MA, 2016., 95f.
- DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.
- FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em 02 de maio de 2018.
- FULLGRAF, J. B. G. **O UNICEF e a Política de Educação Infantil no Governo Lula**. 2007, 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96, out. 2006. p. 797- 818. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em 10 de abril de 2018.

KUHLMANN JR., Moysés. **Educação infantil e currículo.** In: GOULART, A. L.; PALHARES, M. S. (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira.** In: Revista Brasileira de Educação, nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

KUHLMANN JR., Moysés. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX.** In: MONARCA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula.** In: DEL PRIORE, Mary. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto. 2007. p. 443-481.

MARCILIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950.** FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MELO, José Carlos de; SOUZA, Andréa Rodrigues de. **Como se constrói a identidade de professores na Educação Infantil?** Revista Humanidades & Inovação, v.4, n.1-2017, p. 117-129. Disponível em:< <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/282/239>>. Acesso em> 16 maio, 2019.

MERISSE, Antônio. **Origens das Instituições de Atendimento à Criança: o caso das creches.** In: MERISSE, Antônio. (et al.). Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. **A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios.** In: MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-42.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil.** In: MACHADO, M.L. de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-78.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea.** Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Anais. – Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: Revista Brasileira de Educação, v 14, nº 40, jan./abr 2009, p. 143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

SAVIANI, Demerval. **Educação e colonização:** as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. (Orgs.) Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.

SOUZA, Andréa Rodrigues de. **Formação de professores para na Educação Infantil:** um olhar sobre a formação continuada das professoras ingressantes na primeira turma do CEDEI. Monografia de conclusão de Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015, 106 f.

SOUZA, Andréa Rodrigues de. **A construção da identidade docente das professoras ingressas na segunda turma do CEDEI.** 2017 94f. Monografia de conclusão de Pós-graduação em Docência na Educação Infantil. UFMA, São Luís-MA, 2017, 92 f.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa.** In: Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743> Acesso em 15 de maio de 2018.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores.** Revista Brasileira de Educação. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 10 mai de 2018.

Submetido em 2 de fevereiro de 2020.

Aceito em 13 de abril de 2020.