



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED –
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ANTONIA EMANUELA OLIVEIRA DE LIMA

**FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PARCERIA EM
BUSCA DA MELHORIA DA QUALIDADE DE UMA CRECHE MUNICIPAL DE
FORTALEZA**

FORTALEZA

2013

ANTONIA EMANUELA OLIVEIRA DE LIMA

FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PARCERIA EM
BUSCA DA MELHORIA DA QUALIDADE DE UMA CRECHE MUNICIPAL DE
FORTALEZA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Fátima Sampaio Silva

FORTALEZA
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- L696f Lima, Antonia Emanuela Oliveira de.
 Formação em contexto na educação infantil : uma parceria em busca da melhoria da qualidade de uma creche municipal de Fortaleza / Antonia Emanuela Oliveira de Lima. – 2013.
 316 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2013.
 Área de Concentração: Educação.
 Orientação: Profa. Dra. Fátima Sampaio Silva.
1. Professores de creches – Formação – Fortaleza(CE). 2. Prática de ensino – Fortaleza(CE).
 3. Educação pré-escolar – Estudo e ensino – Fortaleza(CE). I. Título.

ANTONIA EMANUELA OLIVEIRA DE LIMA

FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PARCERIA EM
BUSCA DA MELHORIA DA QUALIDADE DE UMA CRECHE MUNICIPAL DE
FORTALEZA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação Brasileira da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em
Educação.

Aprovada em ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fátima Sampaio Silva (orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

A todas as crianças de 0 a 5 anos de nosso país, a quem temos a obrigação de oferecer Educação Infantil de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus por ter-me concedido Sua luz e força para trilhar todo o caminho que me conduziu à conclusão desta tese, sonho acalentado desde que ingressei como professora de Educação Infantil no Núcleo de Desenvolvimento da Criança. A seguir, agradeço a todas as pessoas que incentivaram e apoiaram a realização deste trabalho e às instituições que o possibilitaram. Entre elas, destaco especialmente:

Minha orientadora, Profa. Dra. Fátima Sampaio Silva, pela sabedoria com que participou em todas as etapas da pesquisa e pela disponibilidade em me orientar;

A Profa. Dra. Silvia Helena Cruz, por suas críticas e sugestões que muito contribuíram para o formato atual desta tese;

A Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz, por ter participado da segunda qualificação do projeto, ocasião em que apresentou inestimáveis sugestões para a versão final deste trabalho;

As Professoras Denise Maria de Carvalho Lopes e Marina Dias Cavalcante, por terem aceito compor a banca examinadora e já antecipando a riqueza de suas sugestões para o aprimoramento desta tese;

A Profa. Dra. Sandra Maria de Oliveira Schramm, por suas críticas valiosas aos primeiros esboços deste trabalho;

As professoras e a coordenadora da creche Brincar é Viver, protagonistas desta pesquisa, que me acolheram nesta instituição e participaram ativamente de todo o processo de formação;

Minhas companheiras do PAIC, em especial Maria Inair e Izabel Maciel, por terem compartilhado muitas informações a respeito das instituições municipais de Fortaleza;

A Profa. Dra. Fátima Maria Araújo Sabóia Leitão, pela indicação de materiais bibliográficos relevantes para a realização deste trabalho;

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, pela permissão para pesquisar na creche Brincar é Viver;

O Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará e a CAPES, pelo financiamento desta pesquisa;

O Núcleo de Desenvolvimento da Criança, que me disponibilizou não só instrumentos para coletar os dados, tais como filmadora e MP3, mas também um espaço na sua biblioteca onde parte deste trabalho foi escrito, enquanto esperava minha filha Letícia, que lá vivenciava as significativas experiências do seu programa de Educação Infantil;

A minha família, especialmente meu marido, Rui Eduardo, pelo auxílio na elaboração dos gráficos deste trabalho, minha mãe Hosana e minha irmã Cristiane, pelo apoio incondicional; minha sogra Regina Cláudia, pelos momentos em que cuidou de minha filha Letícia, enquanto me dedicava a este trabalho;

Minhas amigas, Fátima Carneiro e Flávia Pontes, pela cumplicidade, companheirismo e encorajamento constantes.

RESUMO

Embora muitos fatores de caráter econômico, político e administrativo tenham relação com o baixo padrão de qualidade de muitas instituições de Educação Infantil no Brasil, levantamos a hipótese de que os modelos de formação continuada, geralmente caracterizados como “modelo escolar” (FERREIRA, 2000) não estão oferecendo uma efetiva contribuição para transformar as práticas pedagógicas dos professores que constituem fator relevante para a qualidade das creches e pré-escolas. Inferimos, pois, que um processo de formação em contexto pode provocar mudanças que resultarão na melhoria da qualidade dessas instituições. Esta pesquisa analisou a contribuição de uma formação em contexto, desenvolvida com base em um processo de avaliação para a melhoria da qualidade de uma instituição de Educação Infantil. Para a fundamentação teórica sobre formação de professores, selecionamos as perspectivas de Nóvoa (2008, 2007, 1997) e Shön (1997). A revisão de literatura contemplou autores como Zabalza (1998), Dahlberg, Moss e Pence (2003) e os estudos de Oliveira-Formosinho e Formosinho, entre outros. A pesquisa caracterizada como qualitativa, pesquisa-ação do tipo colaborativa foi realizada em uma creche municipal de Fortaleza, na qual selecionamos como sujeitos quatro professoras e a coordenadora dessa instituição. O trabalho de campo foi dividido em quatro etapas: 1ª) o diagnóstico de qualidade da creche, aplicando a Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (ITERS-REVISED); 2ª) o planejamento das ações; 3ª) a realização das atividades planejadas pelo grupo; e a 4ª) etapa que consistiu na avaliação dos resultados obtidos. Utilizamos, também, na formação em contexto um recurso classificado por Ibiapina (2008) como videoformação. Os resultados relacionados com a primeira aplicação da Escala indicaram que nenhuma das sete subescalas avaliadas obteve a pontuação exigida (5) para a classificação “bom”, e que a subescala com menor pontuação foi a de atividades. A pontuação média de todas as subescalas, nesta aplicação, foi 2,89. Na segunda aplicação, efetuada após o processo de formação em contexto, a pontuação média total, que antes era 2.89, passou para 4.13, indicando que houve uma mudança de classificação do nível de qualidade inadequado para o mínimo. A análise desses resultados demonstra que, embora a creche ainda permaneça em um nível mínimo de qualidade, é possível detectar quantitativamente algumas contribuições do processo de formação. Considerando o aspecto qualitativo, que constituiu o foco desta pesquisa, destacamos a crescente participação da equipe pedagógica no processo de reflexão sobre suas práticas; a apropriação por parte das professoras e coordenadora de conhecimentos, manifestada por meio de seus comentários e indagações e a introdução de modificações na

rotina da creche ao longo do período dos encontros, como a reorganização do espaço físico, a colocação de materiais à disposição das crianças e a reestruturação da forma de planejamento. Suas opiniões, expressas oralmente e por escrito revelaram um elevado grau de satisfação com o processo de formação em contexto e ressaltaram a certeza de que o trabalho colaborativo pode ser eficaz para gerar mudanças significativas que contribuam para promover a qualidade em instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação em contexto. Prática pedagógica. Professoras. Creche.

ABSTRACT

Although knowing that many economic, political and administrative factors are related to the low standard of quality of many Early Childhood Education institutions in Brazil, we raised the hypothesis that the continuing education programs, often characterized as a “school model” (FERREIRA, 2000), are not offering an effective contribution to transforming teachers’ pedagogic practices which are an important factor in the quality of day-cares and pre-schools. We infer, therefore, that a contextual continuing education model may bring about changes which improve the quality of these institutions. This research examined the contribution of a contextual continuing education model, which was developed considering the results of an evaluation process, to improving the quality of a day-care. For the theoretical background related to teacher’s professional education, we selected the perspectives of Nóvoa (2008, 2007, 1997) and Schön (1997). The literature review included authors as Zabalza(1998), Dahlberg, Moss and Pence (2003) and Oliveira-Formosinho and Formosinho among many others. The research, characterized as qualitative, selected an action and collaborative approach and it was developed in a municipal day care, where we chose the subjects: four teachers and the program chairman. The fieldwork was developed into four stages: 1) the diagnosis of the quality of the day care, by applying the Evaluation Environment Scale for Babies and Young Children (ITERS-R); 2) the planning of all activities; 3) the development of the activities planned by the group; 4) the evaluation of the results. We also utilized a resource classified as a “videoformation” by Ibiapina (2008). The results related to the first application of the scale indicated that none of the seven subscale dimensions achieved the score (5) required for being classified as “good” and the dimension which obtained the lowest score was the one called “activities”. The average score of all subscales in this first application was 2.89. In the second application, carried out after the contextual continuing education program, the total average score which was 2.89 raised to 4.13. The results demonstrate that there was a change from an inadequate level to a minimal quality level. The analysis of these results indicate that, although the day care still remains in a minimal level, it is possible to demonstrate quantitatively some contributions of the contextual education program. Considering the qualitative aspect, which was the focus of this research, we point out the main outcomes: the growing involvement of the staff in the reflexive process; the construction of knowledge related to Early Childhood Education by the teachers and the chairman, expressed by means of their comments and questions and the introduction of changes in the day care routine such as: the reorganization of the physical

environment; the disposition of materials and toys available to children and the re-structuration of the planning model. The teachers' opinions, expressed orally and in a written form revealed a high degree of satisfaction with the contextual education program as well as the conviction that a collaborative work may be effective to promote significant changes in pedagogic practices, contributing in this way to improving the quality of Early Childhood Education institutions.

Key- words: Contextual continuing education. Pedagogical practice. Teachers. Day care.

RÉSUMÉ

Bien que de nombreux facteurs d'un niveau économique, politique et administratif soient liés au faible niveau de qualité de la plupart des institutions d'éducation des enfants au Brésil, nous relevons l'hypothèse selon laquelle les modèles de formation continue, généralement caractérisés comme « modèle scolaire» (Ferreira 2000) n'offrent pas une contribution effective à transformer les pratiques pédagogiques des enseignants qui constituent un facteur importante pour la qualité des crèches et des écoles maternelles. Nous en déduisons qu'un processus de formation en contexte peut provoquer des changements liés à l'amélioration de la qualité de ces institutions. Cette recherche a examiné la contribution d'une formation en contexte, développée à partir d'un processus d'évaluation, pour l'amélioration de la qualité d'une institution d'éducation des enfants. Pour le cadre théorique sur la formation des enseignants, nous avons choisi les perspectives de Nóvoa (2008, 2007, 1997) et Shön (1997). La révision de la littérature a considéré des auteurs comme Zabalza (1998); Dahlberg, Moss & Pence (2003) et les études de Oliveira et Formosinho (2000, 2002), entre autres. La recherche caractérisée qualitative, recherche action du type collaborative a eu lieu dans une crèche municipale à Fortaleza, dans laquelle nous avons choisi les sujets: quatre enseignantes et la coordinatrice de cette institution. Le travail de terrain a été divisé en quatre étapes: 1^{er}) le diagnostic de qualité de la crèche, en appliquant la grille ITERS-R (Infant Toddler Environment Rating Scale - Revision Edition), 2^e) la planification des actions, 3^e) la mise en oeuvre des activités prévues par le groupe, et la 4^e) étape qui a consisté en l'évaluation des résultats obtenus. Nous avons également utilisé pour la formation en contexte une ressource classée par Ibiapina (2008) comme visioformation. Les résultats concernant la première application de la grille ont indiqué qu'aucune des sept dimensions évaluées ont atteint le score requis (5) pour la classification «bonne» et que la dimension avec le score le plus bas a été celle des activités. La moyenne des scores de toutes les sous grilles dans cette application a été de 2.89. Dans la seconde application, faite après le processus de formation en contexte, le score moyen total, qui avant était de 2.89 a atteint 4.13, indiquant qu'il y a eu un changement de classification du niveau de qualité inadéquate pour le minimum. L'analyse de ces résultats montre que, bien que la crèche reste encore dans un niveau minimum de qualité, il est possible de mettre en évidence quantitativement certaines contributions une partie du processus de la formation. Compte tenu de l'aspect qualitatif, qui a fait l'objet de cette recherche, nous soulignons la croissante participation de l'équipe pédagogique dans le processus de réflexion sur leur pratiques, l'appropriation des connaissances par les

enseignantes et la coordonnatrice, manifestée par le biais de leurs commentaires et questions et l'introduction de changements dans la routine de la crèche au cours des réunions comme la réorganisation de l'espace physique, le placement des matériaux disponibles pour les enfants et la restructuration de la forme de planification. Leurs opinions, exprimées oralement et par écrit ont révélé un haut degré de satisfaction avec le processus de formation en contexte et ont souligné la certitude que le travail collaboratif peut être efficace pour promouvoir des changements significatifs qui contribuent pour la promotion de la qualité dans les institutions d'éducation des enfants.

Mots-clés: Formation en contexte. Pratique Pédagogique. Enseignantes. Crèche.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APE	Aprendizagem Pré-Escolar Efetiva
CEI	Centro de Educação Infantil
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CUCA	Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECERS-R	Early Childhood Environment Rating Scale. Revised Edition
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HABITAFOR	Fundação de Desenvolvimento Habitacional de Fortaleza
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ITERS-R	Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PARQUE	Parceria, Qualidade e Educação
PARFOR	Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PROARES	Programa de Apoio às Reformas Sociais do Ceará
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UVA	Universidade Vale do Acaraú

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pontuação dos itens da subescala: espaço e mobiliário.....	93
Tabela 2 – Pontuação dos itens da subescala: rotinas de cuidado pessoal.....	98
Tabela 3 – Pontuação dos itens da subescala: falar e compreender.....	104
Tabela 4 – Pontuação dos itens da subescala: atividades.....	108
Tabela 5 – Pontuação dos itens da subescala: interação.....	112
Tabela 6 – Pontuação dos itens da subescala: estrutura do programa.....	116
Tabela 7 – Pontuação dos itens da subescala: pais e equipe.....	121
Tabela 8 – Pontuação média das subescalas.....	126
Tabela 9 – Pontuação referente ao ano de 2011 e 2012 dos itens da subescala: espaço e mobiliário.....	158
Tabela 10 – Pontuação referente ao ano de 2011 e 2012 dos itens da subescala: rotinas de cuidado pessoal.....	159
Tabela 11 – Pontuação referente ao ano de 2011 e 2012 dos itens da subescala: falar e compreender.....	161
Tabela 12 – Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: atividades.....	163
Tabela 13 – Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: interação.....	166
Tabela 14 – Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: estrutura do programa.....	168
Tabela 15 – Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: pais e equipe.....	175
Tabela 16 – Pontuação média das subescalas referente aos anos de 2011 e 2012.....	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pontuação dos itens da subescala: espaço e mobiliário.....	93
Gráfico 2 – Pontuação dos itens da subescala: rotinas de cuidado pessoal.....	99
Gráfico 3 – Pontuação dos itens da subescala: falar e compreender.....	104
Gráfico 4 – Pontuação dos itens da subescala: atividades.....	108
Gráfico 5 – Pontuação dos itens da subescala: interação.....	113
Gráfico 6 – Pontuação dos itens da subescala: estrutura do programa.....	117
Gráfico 7 – Pontuação dos itens da subescala: pais e equipe.....	122
Gráfico 8 – Pontuação média das subescalas.....	127
Gráfico 9 – Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: espaço e mobiliário.....	159
Gráfico 10 – Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: rotinas de cuidado pessoal.....	160
Gráfico 11 – Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: falar e compreender.....	162
Gráfico 12 – Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: atividades.....	163
Gráfico 13 – Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: interação.....	166
Gráfico 14 – Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: estrutura do programa.....	168
Gráfico 15 – Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: pais e equipe.....	175
Gráfico 16 – Pontuação média das subescalas referente aos anos de 2011 e 2012.....	177

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
OBJETIVO GERAL.....	39
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	39
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA	41
2.1 Formação continuada de professores.....	41
2.2 A formação de professores numa perspectiva reflexiva.....	46
2.3 A formação em contexto como possibilidade para o desenvolvimento profissional das professoras de Educação Infantil.....	51
3 PERCURSO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO	60
3.1 A natureza da pesquisa	60
3.2 Critérios de escolha da instituição e dos sujeitos	67
3.3 Procedimentos metodológicos.....	67
3.4 A Escala ITERS-REVISED	73
3.5 Características gerais de funcionamento do contexto pesquisado: a creche “Brincar é viver” e seus profissionais	79
3.5.1 As crianças atendidas	80
3.5.2 A estrutura física da creche.....	81
3.5.3 O quadro funcional da creche.....	86
3.6 Esboço geral do processo da formação em contexto.....	88
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	93
4.1 A primeira aplicação da Escala Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R) na Creche “Brincar é Viver”.....	93
4.2 Vivenciando um processo de formação em contexto na creche “Brincar é Viver”	128
4.3 A segunda aplicação da Escala “Infant/Toddler Environment Rating Scale” (ITERS-R) na Creche “Brincar é Viver”	158
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICES	200
ANEXOS.....	215

1 INTRODUÇÃO

Em nosso país, após o reconhecimento legal dos direitos das crianças de 0 a 5 anos à educação, as discussões sobre a qualidade¹ na Educação Infantil ressaltam a necessidade de associar as práticas pedagógicas aos fazeres, saberes e às experiências das crianças atendidas pelas creches e pré-escolas. A qualidade tornou-se, então, um princípio norteador para a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem que contemplem o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, a formação dos professores desempenha um papel fundamental na qualidade das instituições de Educação Infantil.

Em um documento publicado em 2006 para orientar as instituições, o Ministério da Educação definiu os seguintes parâmetros de qualidade: as propostas pedagógicas devem contemplar princípios éticos, políticos e estéticos; em relação à formação dos professores, a habilitação exigida é em nível superior, ou modalidade normal, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em nível médio; quanto à interação entre profissionais dessa área, eles devem estabelecer entre si uma relação de confiança e colaboração recíproca; em relação à infraestrutura, os espaços devem ser organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas (BRASIL, 2006).

Analisando a formação do professor de Educação Infantil no Brasil, constata-se que esta acompanhou as transformações ocorridas no cenário socioeconômico e político do país, bem como as concepções que nortearam a organização das instituições de Educação. As discussões em torno do tema intensificaram-se a partir da década de mil novecentos e oitenta, quando a Constituição de 1988 afirmou o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas e, na década de 1990, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 considerou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. De acordo com o Art. 62 da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2001).

¹ Consideramos nesse trabalho que o conceito de qualidade é subjetivo, valorativo, relativo e depende do contexto, como discutem os autores Dahlberg, Moss & Pense (2003).

Assim sendo, após a LDB, a função docente, antes exercida por um profissional com qualquer nível de escolaridade, oficialmente, passou a ser responsabilidade de um professor com formação de nível superior ou médio, na modalidade normal. Contudo, apesar do caráter mandatório da lei, os dados divulgados pelas pesquisas realizadas sobre a formação de professores que atuam em creches e pré-escolas brasileiras evidenciam que, em algumas regiões e instituições, a qualificação dos professores ainda não se enquadra nas condições de formação mínima exigida.

Para atender à demanda de formação, após a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF de 1997, as secretarias municipais e estaduais de Educação e a União vêm articulando-se para possibilitar que os profissionais da Educação Básica tenham acesso à formação continuada, denominada, também, de formação em serviço ou professores em exercício. O plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo Governo Federal em 2007 estabelece como meta habilitar professores, em exercício nas creches e pré-escolas, por meio da execução de programas de formação em serviço, em articulação com instituições de ensino superior e cooperação técnica e financeira da União e dos Estados (BRASIL, 2009).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, está em vigor desde 2007 e substituiu o Fundef, que vigorou de 1997 a 2006. O Fundeb apresenta como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados a educação, ou seja, a estratégia é distribuir os recursos pelo país levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões — a complementação do dinheiro aplicado pela União é direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano. O Fundeb é considerado, portanto, um importante compromisso da união com a educação básica uma vez que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais, permitindo desta forma, melhores investimentos para a formação continuada de professores. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Alguns desses programas já foram implementados. Na instância federal, foi ofertado o PROINFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil em nível médio, modalidade Normal, para docentes que trabalham em creches e pré-escolas públicas, privadas, filantrópicas e comunitárias que não possuem a habilitação mínima exigida. O curso foi coordenado pelo MEC, em parceria com os estados e os municípios participantes do programa.

O PROINFANTIL realizou atividades à distância orientadas por um “guia geral” do programa, contendo 34 livros de estudo das áreas temáticas do Ensino Médio, 32 das áreas pedagógicas da Educação Infantil e 32 cadernos de aprendizagem, com exercícios baseados nos livros mencionados. Além dessas atividades, o curso incluiu encontros presenciais nas férias e encontros quinzenais aos sábados. Vale ressaltar que os participantes também realizaram atividades de práticas pedagógicas nas instituições em que atuavam e eram acompanhadas por tutores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Na instância estadual, vem sendo desenvolvido no Ceará, desde 2007, o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, que, diferente do PROINFANTIL, não visa à formação inicial para professores em exercício. Oferece assessoria técnica aos municípios por meio de formações continuadas para os técnicos das Secretarias de Educação com o objetivo de alfabetizar todos os alunos da rede pública até os sete anos de idade. Para tanto, suas ações são distribuídas em cinco eixos definidos como prioritários: Avaliação Externa, Gestão da Educação Municipal, Alfabetização, Educação Infantil e Formação do Leitor.

O Eixo da Educação Infantil estabelece como um de seus objetivos a apropriação e a ampliação, pelos formadores² dos conhecimentos relacionados aos temas/conteúdos propostos no programa. Propõe, também, encaminhamentos para o avanço da implantação das políticas de Educação Infantil e propostas pedagógicas nos municípios participantes desse programa de formação. Considera-se, pois, que a formação dos professores dos municípios participantes é fator crucial na busca pela qualidade da Educação Infantil.

Outro programa importante a nível nacional implementado pelo Ministério da Educação que merece destaque é o PARFOR – Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica. Teve início em 2009 e visa oferecer cursos de formação inicial, na modalidade presencial, das redes públicas de Educação Básica. Suas ações estão distribuídas da seguinte forma: cursos presenciais de primeira licenciatura destinados a professores sem nível superior; cursos de segunda licenciatura, para professores que já possuem formação de nível superior, mas que se encontram atuando fora de sua área de formação. Desta forma, o programa já desenvolveu no total 194 cursos, sendo 138 de primeira licenciatura e 56 de segunda licenciatura, beneficiando um total aproximado de 40 mil professores em exercício na rede pública da Educação Básica.

² São os profissionais dos diferentes municípios que se responsabilizam em formar os professores da Educação Infantil. Geralmente são as Técnicas de Educação que realizam as formações.

Apesar dos avanços legais, historicamente conquistados com relação à formação inicial e continuada de professores, como por exemplo, os programas: PROINFANTIL e o PAIC, ainda há inúmeros desafios que necessitam ser enfrentados, para oferecer às crianças uma Educação Infantil de qualidade. Um deles diz respeito à articulação das formações com as dificuldades e necessidades vivenciadas pelos professores no momento de realizar as diversas ações nas creches e pré-escolas (IMBERNÓN, 2010).

Como mencionado em parágrafos anteriores, a formação dos professores constitui um dos parâmetros de qualidade apresentado pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, documento publicado pelo MEC em 2006, sendo, portanto, muito relevante a realização de pesquisas que enfatizam a relação entre a formação de professores e a qualidade no atendimento das crianças da Educação Infantil.

Vale ressaltar que a operacionalização desses parâmetros implica compreensão do que significa qualidade nas instituições de educação. Dahlberg, Moss & Pense (2003) chamam a atenção para essa questão - o conceito de qualidade. Para eles, os principais pesquisadores que estudam esse tema concordam que a qualidade precisa ser contextualizada, uma vez que as concepções de cuidado e Educação Infantil variam em todo o mundo, envolvendo tanto a cultura quanto as condições socioeconômicas. Assim, pensar o conceito de qualidade para a primeira infância é pensar no contexto, na complexidade, na pluralidade e na subjetividade dessa etapa da vida. Esses estudiosos têm

- Identificado a importância do processo de definir qualidade – quem está envolvido e como isso é feito – e questionado como esse processo operou no passado, declarando que ele foi dominado por um grupo pequeno de especialistas, excluindo uma ampla série de outros interessados nas instituições dedicadas à primeira infância;
- Entendido que a qualidade é um conceito *subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico*, com a possibilidade de *perspectivas múltiplas* ou de entendimento do que seja qualidade;
- Defendido que o trabalho com qualidade precisa ser contextualizado, espacial e temporalmente, e deve reconhecer a diversidade cultural e as outras formas importantes de *diversidade* (DAHLBERG; MOSS; PENSE, 2003, p. 15). (Grifos dos autores).

Para Rossetti-Ferreira (1998), cada instituição poderia definir sua qualidade baseada em seus objetivos e características; é necessário, no entanto, que essa atitude não comprometa o estabelecimento de padrões. Como ela explica: “ademais, considerar e respeitar as diferentes práticas existentes na Educação Infantil não significa atestar a incompatibilidade entre o respeito à diversidade e a colocação de parâmetros de qualidade” (p. 59). A autora ainda adverte que a definição de padrões de qualidade é importante, mas se deve levar em

consideração como e por quem isso é feito, uma vez que muitos são os envolvidos e interessados na Educação Infantil. Segundo ela, “cada qual com sua própria compreensão sobre qualidade e seus próprios interesses, o que equivale dizer que a restrição, a abrangência ou a combinação destes diferentes grupos vão levar a diferentes qualidades” (p. 59).

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas pelo MEC em 2009, enfatizam que o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil no Brasil deve considerar alguns critérios para assegurar a qualidade nesse segmento da educação, a saber:

- valorização da identidade e da diversidade sócio-cultural das crianças e suas famílias;
- organização do tempo em rotinas que equilibrem segurança e flexibilidade; ritmos individuais e referências familiares; vivências pessoais e experiências culturais;
- organização de espaços acolhedores, saudáveis e inclusivos, promovendo o contato com equipamentos culturais (livros de literatura; brinquedos; objetos; produções e manifestações artísticas) e com a natureza;
- infraestrutura e modo de funcionamento que garantem ventilação, luminosidade, higiene, segurança e dimensões adequadas do espaço físico;
- número de crianças por professor que possibilite atenção, responsabilidade e interação com as crianças e famílias (BRASIL, 2009).

Como explicitado nesses critérios, a consideração das vivências pessoais e experiências culturais da criança implica a necessidade de priorizar a perspectiva da criança, concebendo-a como um ser construtor de conhecimentos e de cultura. Esse critério, assim como os outros referentes ao tempo e às rotinas, à organização do espaço, da infraestrutura e das experiências educativas foram contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) compostas por doze incisos que detalham como devem ser as práticas pedagógicas.

Considerando que as experiências a serem propostas para as crianças estão diretamente relacionadas com a qualidade do atendimento oferecido a elas e com o papel do professor, torna-se necessária a apresentação na íntegra do artigo nono das DCNEI, pois este fornecerá subsídios para futuras discussões.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009).

Integrando as experiências desses incisos, as instituições estarão proporcionando às crianças atividades significativas e consideradas de qualidade, pois estas contemplam os aspectos de interação, criatividade, brincadeiras e de aprendizagem, sem dissociar o cuidar do educar. A operacionalização, pois, desses incisos, além de atender às necessidades básicas das crianças tais como sono, alimentação, higiene e proteção, possibilita o desenvolvimento das múltiplas linguagens, o contato com a natureza, o acesso às produções culturais e ao conhecimento sistematizado.

Zabalza (1998) também apresenta as características de uma Educação Infantil de qualidade, destacando dez aspectos que constituem condições básicas para oferecer um completo serviço educativo para as crianças e que podem auxiliar os profissionais na avaliação da ação educativa. São eles: 1. Organização dos espaços; 2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; 3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais; 4. Utilização de uma linguagem enriquecida; 5. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; 6. Rotinas estáveis; 7. Materiais diversificados e polivalentes; 8. Atenção individualizada a cada criança; 9. Sistemas de avaliação e anotações que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; 10. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente.

Discorrendo sobre esses dez aspectos, o autor destaca a necessidade de incluir tanto atividades sugeridas pelas próprias crianças como aquelas dirigidas pelos professores. Para ele, as atividades devem promover a autonomia da criança, sendo necessária uma combinação dos trabalhos dirigidos com aqueles que partem da sua iniciativa. Portanto, é papel do professor planejar momentos nos quais o trabalho esteja orientado para desenvolver o que consta na proposta curricular, mas também deve haver momentos em que seja permitido à criança envolver-se em atividades por iniciativa própria ou de seu maior interesse naquele momento.

Quanto à diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades, Zabalza (1998) explica:

A dimensão estética é diferente da psicomotora, embora estejam relacionadas. O desenvolvimento da linguagem avança por caminhos diferentes dos da sensibilidade musical. A aprendizagem de normas requer processos diferentes dos necessários para a aprendizagem de movimentos psicomotores finos. Sem dúvida, todas essas capacidades estão vinculadas (neurológica, intelectual, emocionalmente), mas pertencem a âmbitos diferentes e requerem, portanto, processos (atividades, materiais, orientações, etc.) bem diferenciados da ação didática. Isso, obviamente, não impede que diversas dessas atividades especializadas estejam reunidas em uma atividade mais global e integradora: em um jogo podemos incorporar atividades de diversos tipos; uma unidade didática ou um projeto reunirá muitas atividades diferenciadas, etc. (p. 52).

A referida diferenciação é, pois, um dos componentes de um trabalho de qualidade na Educação Infantil, devendo-se considerar que a seleção e as propostas de atividades determinam a utilização dos espaços e materiais. Estes, por sua vez, necessitam ser adequados, caso contrário, a qualidade das atividades não será efetivada.

Zabalza (1998) ressalta ainda que qualidade não se relaciona apenas com o número de crianças atendidas, o número de vagas ofertadas, o número de crianças por professor etc. É importante levar em consideração o conjunto de dimensões e possibilidades que a Educação Infantil oferece, assim, todos os serviços devem estar voltados para a questão da qualidade.

Entre os estudos nacionais que enfocam a qualidade na Educação Infantil, é necessário mencionar uma experiência coordenada por Rossetti-Ferreira (1998) que relata uma pesquisa realizada na cidade de Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo, intitulada “Promoção da qualidade e avaliação na Educação Infantil: uma experiência”, cujo objetivo foi contribuir para a discussão atual sobre a definição e implantação de padrões de qualidade nos serviços de Educação Infantil.

Nesse estudo, foi aplicado o instrumento “Quality Improvement and Accreditation System” (Sistemas de Promoção de Qualidade e Credenciamento) em quatro creches desse

município, sendo uma particular, uma municipal, uma universitária e uma filantrópica. O mesmo é utilizado na Austrália, em programas de avaliação e promoção da qualidade. Para a autora, escolheu-se esse instrumento porque ele reúne dois aspectos que ela considera importantes: avaliação e qualidade.

Para aplicá-lo, foram considerados os princípios fundamentais que englobam as interações, o programa da creche, a nutrição, a saúde, as práticas de segurança, a direção da creche e o desenvolvimento da equipe. Cada princípio possui uma definição de níveis de qualidade: insatisfatório, básico, boa e/ou alta qualidade. Vale destacar que, na Austrália, é necessário que a creche atinja um nível de boa qualidade para conseguir o credenciamento. No sistema de credenciamento do país que originou tal instrumento, uma creche de boa qualidade é definida pelos seguintes critérios:

O sistema é baseado na crença de que uma creche de boa qualidade tem uma filosofia e objetivos claros que guiarão as suas práticas e que são definidos conjuntamente com os pais; aprecia e promove a individualidade de todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais; considera a adequação das atividades que envolvem as crianças de acordo com as fases de desenvolvimento; estimula a relação entre profissionais e os pais em sua complementaridade de papéis, e encoraja os pais a envolverem-se com a creche, conforme suas possibilidades (ROSSETTI-FERREIRA et al., 1998, p. 61).

Os resultados obtidos revelaram que as creches pesquisadas em Ribeirão Preto situaram-se entre os níveis: alta e boa qualidade, com exceção da creche particular que se classificou no nível básico. Esses resultados indicaram que a maioria das creches desenvolvem práticas adequadas e que por isso teriam alcançado esses níveis. Conhecendo a realidade local, os pesquisadores teceram comentários sobre os resultados, argumentando que pode ter acontecido uma tendência de autovalorização das educadoras, já que a avaliação foi realizada em conjunto por coordenadoras e professoras. É possível que tenha ocorrido também “uma mistura entre desejo e realidade, ou seja, entre aquilo que realmente é feito e o que se almeja realizar” (p. 69). Os autores acreditam que as dificuldades de compreensão das questões por parte das coordenadoras e professoras podem ter contribuído para o possível viés das respostas. Apesar dessa hipótese, os autores garantem que

A partir da experiência realizada, o instrumento australiano revelou-se como um recurso interessante em muitos aspectos, oferecendo várias possibilidades. Uma de suas principais contribuições foi a mobilização dos educadores para a reflexão sobre a creche e o trabalho nela realizado. Além disso, evidenciamos que ele promove uma sistematização da experiência, apontando para a operacionalização de algumas ações, que no dia-a-dia da creche se torna mais difícil. Ademais, o instrumento abre

continuamente novas perspectivas de mudanças, ao oferecer níveis crescentes de qualidade (ROSSETTI-FERREIRA, et al., 1998, p. 68).

Em outro estudo, realizado em Fortaleza, intitulado “Qualidade de Programas de Educação Infantil em contextos diferenciados” Silva, Farias e Santos (2006) avaliaram a qualidade de programas educacionais oferecidos às crianças na faixa etária 3-6 anos em uma escola pública federal e uma privada, de Fortaleza, utilizando como um dos instrumentos a Escala de Envolvimento da Criança³.

Nessa Escala, para estabelecer o nível de envolvimento, registra-se, por meio da observação, como a criança se envolve nas atividades propostas, mediante os seguintes critérios: concentração – a criança não se distrai facilmente, apresentando alto nível de concentração; energia – a criança se esforça muito para realizar as atividades, esse esforço é demonstrado por meio de sua expressão facial, pressão feita sobre os objetos e pela alteração de voz; complexidade e criatividade – as crianças espontaneamente demonstram suas capacidades motoras e cognitivas na realização de atividades consideradas mais complexas. A criatividade está relacionada com o que cada criança realiza individualmente; expressão facial e postura – a criança demonstra por meio de sua expressão facial ou postura se a atividade está interessante ao ponto de permitir que ela se concentre ou não; persistência - é a duração da concentração da criança na atividade que está realizando; precisão – a criança demonstra estar atenta a todos os detalhes da atividade; tempo de reação – a criança demonstra estar atenta e reage rapidamente aos estímulos; linguagem – a criança comenta o que está realizando, expressa seus comentários e solicita atividades de seu interesse; satisfação – ao realizarem uma atividade em que estão envolvidas, as crianças demonstram grande satisfação.

O envolvimento das crianças é, então, classificado em uma escala de níveis que vai do 1 ao 5. No nível 1, a atividade parece não satisfazer aos interesses da criança, pois a mesma não demonstra energia e nenhum empenho. No nível 2, há interrupções frequentes durante a realização da atividade pela criança, o que não permite o seu retorno à mesma. No nível 3, a criança se distrai com facilidade, mas é possível verificar alguns progressos. No nível 4, é possível a interrupção da atividade pela criança, mas seu envolvimento faz com que a mesma retome-a. No nível 5, há presença de demonstrações de concentração, energia, persistência e criatividade pela criança. A atividade por ela realizada é contínua e intensa.

Nessa pesquisa, tanto na pré-escola particular quanto na pública, houve a seleção de quatro classes de Educação Infantil e o sorteio, em cada classe, de seis crianças que foram

³ Escala desenvolvida por Laevers (1994) e utilizada no Projeto Aprendizagem Pré-escolar Efetiva – APE.

filmadas durante dois minutos em cada sessão relacionada às atividades que faziam parte da rotina (artes, matemática, linguagem, ciências e atividades de livre escolha da criança como blocos, jogos, dramatização e leitura). Os resultados revelaram que na escola pública, 40% das observações referentes ao envolvimento das crianças classificaram-se no nível 5, enquanto, na particular, a percentagem foi 32,5%. Em ambas as escolas, as percentagens classificadas nos cinco níveis modificaram-se, quando se analisaram, separadamente, os momentos da rotina nos quais as filmagens foram feitas.

O referido modelo de instrumento para avaliação, desenvolvido pelo projeto Aprendizagem Pré-escolar Efetiva – APE (LAEVRES, 1994), possibilitou que as equipes das escolas pública e particular avaliassem seus programas mediante o conhecimento de uma escala passível de ser utilizada em suas práticas, visando diagnosticar os aspectos positivos e os que necessitam de uma modificação para melhorar a qualidade do programa da instituição em que atuam (SILVA, FARIAS e SANTOS, 2006). As autoras explicam que todo o processo de avaliação da qualidade deve constituir um processo participativo que envolva não somente os profissionais da escola, como também os pesquisadores, as famílias e as próprias crianças.

Nessa perspectiva, Silva, Andrade, Farias e Santos (2008) desenvolveram outra pesquisa intitulada “Qualidade de programas de Educação Infantil na perspectiva das professoras, das crianças e suas famílias”, cujo objetivo foi analisar a concepção das professoras, das famílias e também das crianças acerca da qualidade da instituição na qual estão inseridas. Os critérios utilizados para a escolha dos adultos e das crianças dessa pesquisa foram: as professoras deveriam ser aquelas que trabalhavam diretamente com as crianças e estas seriam selecionadas aleatoriamente. Em relação às famílias, seriam entrevistadas aquelas cujos filhos participaram da amostra.

Para obtenção de parte dos dados do referido trabalho, as pesquisadoras ouviram as crianças em entrevistas coletivas baseadas no instrumento “Histoires à Completer”, de Madeleine B. Thomas, e em entrevistas individuais fundamentadas em uma técnica denominada “Desenhos com Estórias”, desenvolvida por Walter Trinca (1997). Com base em desenhos (de uma criança em uma escola legal na primeira etapa e de uma criança em uma escola não legal na segunda), as crianças produziram estórias que foram transcritas e analisadas.

Com os adultos, também foram realizadas entrevistas para a obtenção de dados, da seguinte forma: com os pais das crianças participantes, realizou-se inicialmente uma entrevista coletiva, utilizando como procedimento a discussão de um vídeo TE-ARTE - Um lugar especial para crescer, que retrata o funcionamento de uma instituição de Educação

Infantil diferente daquela conhecida por eles; depois foi feita uma entrevista individual com os mesmos, utilizando para essa finalidade um roteiro de perguntas. Com as professoras, a metodologia foi a mesma, diferenciando-se da dos pais somente em relação às questões relativas às discussões do vídeo e ao roteiro da entrevista individual.

A análise dos resultados indicou que as crianças ao serem solicitadas a desenhar “uma escola bem legal para as crianças” e, logo após narrarem uma história baseada nessa produção, consideraram a instituição que frequentam como algo significativo, já que a maioria dos personagens desenhados estava no ambiente da escola, e os títulos criados para as histórias fizeram referência ao mesmo. Essa pesquisa revelou também que as brincadeiras constituíram um dos aspectos mais presentes nos desenhos das crianças, quando se referiram à escola legal.

As crianças relataram que

A escola legal precisa ter espaço para brincar, brinquedos em grande quantidade e diversificado, colegas, tarefas legais e uma professora que escuta as crianças, acredita nelas, elogia, dá lanche, deixa brincar, não castiga e não ameaça. A ausência dessas características torna a escola ruim. Tal conclusão é fundamentada na comparação entre histórias e respostas dadas pelas crianças na primeira etapa, quando o personagem estava em uma escola legal e na segunda etapa na qual o personagem estava em uma escola ruim (SILVA; ANDRADE; FARIAS; SANTOS, 2008, p. 12).

Como podemos perceber, esses resultados têm implicações para os programas desenvolvidos em creches e pré-escola, uma vez que as crianças, ao indicarem o que gostam e o que não gostam de fazer na instituição em que estão matriculadas, apontam-nos os aspectos positivos e negativos das suas experiências na escola. Portanto, esses devem ser considerados na formulação de indicadores de qualidade para um programa de Educação Infantil.

A pesquisa de Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), intitulada “A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa” apresentou os resultados de alguns trabalhos realizados no Brasil referentes a aspectos relacionados à qualidade dessa etapa da educação, quais sejam: formação de professores; propostas pedagógicas; condições de funcionamento; práticas educativas e relação com as famílias. Esse trabalho analisou pesquisas empíricas divulgadas entre os anos de 1996 e 2003 que foram publicadas em revistas brasileiras e apresentadas na ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, considerada a reunião científica mais importante da área, no grupo de trabalho – educação da criança de zero a seis anos (G7). Foram selecionados 50 artigos de periódicos e 18 trabalhos e pôsteres das reuniões da ANPED.

No que diz respeito à Proposta Pedagógica, o levantamento realizado pela referida pesquisa revelou que as instituições declararam não possuir uma proposta própria. As instituições particulares foram as que mais contavam com uma proposta; no entanto, seu teor não era claro e enfatizava apenas o desenvolvimento cognitivo, desconsiderando, dessa forma, outras necessidades da criança. No caso de algumas creches públicas, que apresentaram um documento orientador, seu conteúdo levava apenas em consideração os aspectos relacionados à saúde, alimentação e higiene.

Com relação às condições de funcionamento e práticas educativas, a maioria das instituições era mal equipada e com poucos materiais. As atividades eram voltadas ora à alimentação, higiene e repouso ora às tarefas de repetição, decodificação e treino. As classes não apresentavam uma organização atrativa para as crianças e não possibilitavam as brincadeiras.

Além disso, as autoras ainda citaram outras inadequações: nas classes não estavam expostas as produções das crianças; as brincadeiras eram limitadas ao espaço externo e não havia atividades relacionadas com a cultura e a realidade brasileira. Elas concluíram “que a concepção pedagógica que ainda prevalece é adultocêntrica, expositiva e verbalista, mencionando ser comum nessas instituições o uso de estratégias que imobilizam as crianças e exigem silêncio” (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 12).

Outro aspecto analisado pelas referidas autoras - relações com as famílias - revelou que a comunicação com as mesmas é pouco incentivada e geralmente percebida de forma negativa e preconceituosa pelas professoras. As autoras citam, por exemplo, para ilustrar essa afirmativa a pesquisa de Franciscato (1997) que entrevistou professoras e, por meio das suas respostas, concluiu que elas descrevem as famílias como “muito desestruturadas”, utilizando também outros adjetivos depreciativos. O mesmo acontece quando citam a pesquisa de Tancredi, Reali (2001), pois as professoras, por não se comunicarem bem com as famílias, possuem visões estereotipadas e preconceituosas, porquanto sempre descrevem as famílias vivendo em ambientes violentos, agressivos e apresentando problemas de drogas e alcoolismo. Esses dados comprovam, pois, que existe um bloqueio no relacionamento entre família e instituição (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006).

Embora tenham destacado algumas situações diferenciadas, os resultados revelaram um quadro geral de precariedade em todos os aspectos levantados por essa pesquisa. Por exemplo, no que se refere à formação de professores, a maioria encontrava-se em níveis de qualificação baixos ou sem a formação adequada. Os dados de 2002 mostraram que, no Brasil, 64% das funções docentes da pré-escola eram exercidas por profissionais de nível

médio, 23% por professores de nível superior e o restante não tinha a formação mínima exigida (magistério – nível médio). Já na creche, os dados revelaram deficiências ainda maiores. Em São Paulo, por exemplo, 50% das auxiliares tinham menos que o nível médio de escolaridade e 40%, o nível médio, sem magistério. Em 2001, na pré-escola, 60% haviam concluído o curso superior, e não foram encontradas professoras sem pelo menos o curso de magistério. Esses baixos níveis de escolaridade das professoras que atuam em creches e pré-escolas também foram encontrados nos Estados do Rio de Janeiro, Ceará, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

O último censo, realizado em 2012, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Estado do Ceará, divulgou os tipos de contratos a que estão submetidos os docentes da Educação Infantil Estadual e Municipal que concluíram pedagogia-licenciatura. Os dados revelaram a seguinte distribuição: professoras com contrato concursado/efetivo/estável - 3.448; professoras com contrato temporário - 1986; professoras com contrato terceirizado - 13 e com contrato CLT - 24. Mesmo com algumas mudanças em termos quantitativos, Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) concluem que

Esses resultados apontam para alguns dos principais problemas da formação de profissionais da Educação Infantil. Quanto à formação prévia, mesmo professoras formadas no curso de magistério ou até mesmo em pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo, principalmente com as crianças menores atendidas em tempo integral nas creches. As educadoras ou monitoras por sua vez, que na maioria não contam nem mesmo com o curso secundário, baseiam seu trabalho no conhecimento que desenvolvem no âmbito doméstico, priorizando as atividades de higiene, alimentação e segurança (p.8- 9).

As autoras ressaltaram ainda que a formação continuada, quando existe, não supre as dificuldades e apresenta falhas em sua concepção. No entanto, enfatizam que as mudanças advindas da inserção da creche no âmbito do sistema educacional abriram novas perspectivas de transformação nessa modalidade de formação, possibilitando uma melhor qualificação das educadoras.

Embora a pesquisa de Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) apresente dados sobre a formação de professores e os programas de formação continuada do ano de 2002, informações recentes encontradas, principalmente, em teses de doutorado e dissertações de mestrado dos últimos anos, ainda se assemelham muito à situação descrita pelas autoras. Esses dados confirmam a necessidade de serem desenvolvidos trabalhos em parceria com as professoras das creches, no intuito de melhorar a qualidade do atendimento que é oferecido às crianças.

Como exemplo dessas pesquisas recentes, reportamo-nos, especificamente, à pesquisa que desenvolvemos por ocasião do curso de mestrado em 2010, no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da UFC, intitulada “A rotina na Educação Infantil e sua contribuição para a autonomia moral da criança”. Neste estudo, encontramos em uma classe pré-escolar da rede municipal de Fortaleza um cenário geral de inadequações, tais como, espaços pequenos para o número de crianças, ambientes mal estruturados; reduzida disponibilidade de materiais expostos para as crianças; ausência de programação de “tempo” destinado às brincadeiras; realização diária de atividades relacionadas com o treino da escrita, a memorização das letras e a sequência de números, entre outras.

Além das características referentes aos elementos que compõem a rotina: espaço, tempo, materiais e atividades, constatamos que as interações entre as crianças e entre elas e a professora eram limitadas. As crianças interagiam entre si somente no momento em que terminavam a tarefa proposta pela professora, isto é, enquanto esperavam uma atividade, brincavam ou conversavam umas com as outras. Os resultados revelaram, então, que a professora controlava as ações das crianças, impedindo que elas interagissem espontaneamente, e sua fala revelava o caráter disciplinador de sua prática.

Na tese de doutorado intitulada “A construção do eu no contexto da Educação Infantil: influência da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo”, defendida na Universidade Federal do Ceará, por Schramm (2009), verifica-se o mesmo quadro de inadequações reveladas por nossa pesquisa em relação às atividades propostas. Segundo a autora, as atividades eram desprovidas de significados, predominantemente massificantes, mecânicas e repetitivas e, portanto, não desafiavam as crianças.

Segundo Schramm (2009), os tipos de atividades propostas desconsideravam as competências das crianças, subestimando-as, ao requerer que elas realizassem tarefas sem nenhum objetivo ou significado aparente. A autora citou, por exemplo, que a professora entregava para as crianças uma máscara no formato de uma maçã, sem dar qualquer explicação, pedindo apenas que elas pintassem. A ausência de significados nas atividades desenvolvidas em instituições de Educação Infantil representa uma prática alienante, que não contribui para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Outra pesquisa de mestrado que revelou as inadequações das ações propostas para as crianças é o trabalho de Andrade (2002), intitulado “A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza”. Ao descrever como eram realizados os planejamentos na creche onde desenvolveu sua pesquisa, a autora relatou que, para a seleção de atividades a serem desenvolvidas, as professoras utilizavam as seguintes estratégias: copiavam as “tarefas”

de livros da pré-escola conseguidos por meio de alguns parentes ou as elaboravam baseadas em experiências de outras colegas. Na maioria das atividades gráficas, as crianças eram solicitadas a pintar desenhos, colar figuras, cobrir letras ou numerais. Para a autora, essas atividades padronizadas “não possibilitam novas aprendizagens nem a criação, o desenvolvimento da imaginação e da fantasia da criança” (p. 213).

Na tese de doutorado, “Na ilha de Lia, no barco de Rosa: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil”, Costa (2011) descreveu a ocorrência de problemas relacionados às interações entre a professora e as crianças de 3 anos de idade em uma creche municipal de Fortaleza. Segundo a autora, a professora apresentava uma postura disciplinar, que priorizava a obediência das crianças às suas ordens. Ela explicou que essa conduta autoritária inibia a participação e a iniciativa das crianças nas escolhas das atividades, bem como a tentativa de serem ouvidas. Concluiu que as interações estabelecidas não favoreciam a constituição do “eu”, uma vez que as crianças não tinham oportunidade de se expressarem e manifestarem suas opiniões, escolhas, ideias e sentimentos. Ao contrário, esse tipo de interação estava “contribuindo para a constituição de pessoas passivas, dependentes, submissas e pouco críticas” (COSTA, 2011, p.7).

Essa breve descrição dos resultados obtidos por diferentes trabalhos teve o objetivo de demonstrar que é possível constatar, por meio de pesquisas no âmbito nacional e por meio de muitas dissertações de mestrado (Lima, 2010, Andrade 2002) e teses de doutorado (Schramm, 2009 e Costa, 2011), que os programas de Educação Infantil em instituições públicas ainda apresentam padrões de qualidade não compatíveis com os parâmetros definidos pelo Ministério de Educação.

Considerando, pois, os resultados da dissertação de mestrado, por nós desenvolvida, as observações realizadas em vários municípios do Estado do Ceará por ocasião da nossa participação como tutora do PAIC e a publicação de muitos estudos que denunciam o baixo padrão de qualidade das instituições públicas de Educação Infantil, sentimo-nos motivadas a desenvolver um estudo dividido em duas etapas: o diagnóstico da qualidade de uma creche, e, mediante a análise do mesmo, efetivar o planejamento e o desenvolvimento de um processo de formação em contexto, elaborado conjuntamente com a equipe da instituição. Em síntese, nossa intenção é verificar qual a contribuição desse tipo de formação para a melhoria da qualidade do programa educacional da creche.

Segundo Ferreira (2000), na formação em contexto há a articulação entre as situações de trabalho e as práticas formativas. Ela explica:

Numa perspectiva de formação em contexto, ao contrário da formação inspirada pelo modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com caráter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos neles participam. Nesse sentido, uma perspectiva de formação em contexto reclama de todos um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e “créditos” correspondentes. Assim os professores são considerados sujeitos e não objetos da formação. E, finalmente, se considerarmos que os processos de formação de professores têm implicações na vida das crianças, eles contêm uma dimensão ética que os profissionais que neles participam não podem declinar (FERREIRA, 2000, p. 75).

Assim sendo, a formação em contexto não dissocia a formação e a ação, pois considera as situações de trabalho dos professores, os contextos de vida e as aprendizagens das crianças, e, portanto, esse processo formativo “tem em vista o desenvolvimento humano dos profissionais, das crianças, das famílias e das comunidades” (FERREIRA, 2000, p. 62). A referida autora destaca ainda que a formação em contexto permite incluir outras dimensões no nível pessoal e profissional, além das dimensões técnicas e didáticas amplamente já trabalhadas na formação de adultos.

Embora muitos fatores de caráter econômico, político e administrativo tenham relações com o baixo padrão de qualidade das instituições de Educação Infantil, levantamos a hipótese de que os modelos de formação continuada, geralmente caracterizados como “modelo escolar⁴”, não estão contribuindo para a transformação das práticas das professoras. Com base nesse pressuposto, inferimos que um processo de formação, fundamentado no contexto e na experiência dos participantes, pode ter resultados diferentes daqueles caracterizados como modelo escolar de formação.

Nessa perspectiva, esta pesquisa propôs-se a analisar a contribuição de uma formação em contexto, desenvolvida a partir de um processo de avaliação, para a melhoria da qualidade de uma instituição de Educação Infantil.

Vale ressaltar que nosso envolvimento com o tema proposto para esta tese de doutorado relaciona-se, inicialmente, com os resultados da pesquisa de mestrado que realizamos e de outra sobre conflitos na Educação Infantil em diferentes contextos educacionais, da qual participamos como bolsista de iniciação científica. Mas outras experiências educacionais também nos impulsionaram a estudar esse tema. Desde 2009, trabalhamos como tutora de um trabalho de formação continuada para professores da

⁴ O modelo escolar, segundo Ferreira (2000, p. 62), pressupõe que a formação se assenta numa relação entre formadores e formandos do tipo da relação entre professores e alunos, num espaço da sala de aula e num programa concebido à margem dos projetos e das situações de trabalho dos professores e das escolas.

Educação Infantil, oferecido pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), realizando visitas a instituições de Educação Infantil em diversos municípios do Estado, tais como Limoeiro do Norte, Icapuí, Iracema, Jaguaribe, Alto Santo, Quixeré, São João do Jaguaribe e Morada Nova, com o objetivo de acompanhar a prática das professoras. Especificamente, objetivamos averiguar se os conhecimentos construídos por elas, nesse programa de formação continuada, estão sendo aplicados na prática pedagógica que desenvolvem. O programa adota uma concepção de aprendizagem na qual a criança é concebida como ser ativo construtor de seus conhecimentos e participante do seu próprio desenvolvimento por meio da interação com as pessoas à sua volta e com tudo que faz parte de seu ambiente.

Esse acompanhamento é necessário porque os tutores do PAIC realizam as formações para profissionais do município que se responsabilizam, então, de formar os professores de Educação Infantil. Por ocasião das visitas realizadas até o momento, observamos que as atividades propostas nas escolas dos referidos municípios se assemelham àquelas desenvolvidas em escolas públicas do município de Fortaleza: tarefas de cobrir pontinhos, copiar da lousa os números e as vogais, pintar desenhos mimeografados, escrever as famílias silábicas e modelar com pequena quantidade de massa.

Além das constatações oriundas das pesquisas empíricas sobre qualidade na Educação Infantil e dos conhecimentos adquiridos como pesquisadora e formadora, encontramos suporte científico para o presente trabalho em muitos estudos, que, visando melhorar a qualidade de Programas de Educação Infantil, iniciaram com um processo de avaliação para depois chegar ao planejamento da ação.

Entre estes estudos, vale destacar o projeto intitulado “Aprendizagem Pré-Escolar Efetiva”: um plano de ação para a mudança (projeto APE), desenvolvido no Reino Unido, que propõe uma estratégia de mudança e melhoramento da qualidade, por meio de dois enfoques principais: a qualidade da relação educativa entre a criança e o professor e a capacidade dos professores de olharem para o processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e reflexiva. Partindo do pressuposto de que o conceito de qualidade é valorativo, subjetivo e dinâmico, e se modifica com o tempo e o lugar, seus idealizadores, Pascal e Bertram (1999) já demonstraram os benefícios que as parcerias de colaboração podem ter para a melhoria da prática educativa.

O projeto APE, que opera numa estratégia colaborativa e democrática, desenvolveu um sistema de avaliação da qualidade, baseado em um consenso estabelecido no âmbito do Projeto, acerca do que constitui qualidade em Educação Infantil e nos conhecimentos que os próprios autores possuem sobre o que é uma aprendizagem pré-escolar efetiva. Esse sistema

abrange dez dimensões estruturais da qualidade: metas e objetivos; experiências de aprendizagem/currículo; estratégias de ensino e aprendizagem; planejamento, avaliação e manutenção de registros; organização da equipe técnica; espaço físico; relações e interações; igualdade de oportunidades; parceria parental e ligação com o lar e a comunidade; gestão, monitorização e avaliação. Dessa forma, o processo de avaliação é visto como algo feito “com” os participantes e não somente “aos” participantes (PASCAL E BERTRAM, 1999).

Na fase de avaliação deste projeto, foram utilizadas duas técnicas de observação para medir a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem: a Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto. A primeira escala mede o nível de envolvimento das crianças nas atividades sugeridas, considerando alguns sinais de envolvimento, tais como concentração, energia, criatividade, expressão facial, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação e envolvimento. Este, então, é classificado em uma escala de 1 a 5. A segunda escala mede a eficácia do processo de ensino/aprendizagem, identificando três elementos centrais que definem a qualidade nas interações: sensibilidade, estimulação e autonomia do professor (PASCAL E BERTRAM, 1999).

Esse projeto engloba, em seu processo de avaliação e melhoramento da qualidade, quatro fases: 1ª fase – avaliação; 2ª fase – planejamento da ação; 3ª fase – melhoramento da qualidade e 4ª fase – reflexão. Em todas essas fases há a participação dos investigadores e dos profissionais do contexto educacional.

Fundamentando-se nos conhecimentos gerados pelo projeto APE, um grupo de pesquisadores, que foi nomeado com a sigla PARQUE⁵, desenvolveu um trabalho colaborativo visando contribuir para a promoção da qualidade das práticas educativas de uma escola pública, por meio de uma proposta de formação em contexto (CRUZ, et al., 2005).

O referido trabalho passou por três momentos: diagnóstico, planejamento e intervenção. No primeiro, foi realizado um levantamento de como estava sendo realizado o trabalho desenvolvido pela instituição pesquisada, por meio de observações nas salas de aulas e das reuniões realizadas entre os membros do PARQUE e as professoras e da aplicação da Escala de Envolvimento da Criança. O primeiro momento do planejamento das ações

⁵ PARQUE é uma sigla relacionada ao trabalho desenvolvido por um grupo de pesquisadoras da Linha de Pesquisa, Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança – LIDELEC do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. Esse trabalho envolveu parceria, qualidade e educação. **PAR**ceria (entre a equipe de pesquisadores e a escola) **QU**alidade (o objetivo dessa parceria) e **E**ducação (a área na qual o trabalho foi desenvolvido).

consistiu em investir em aspectos considerados prioritários para a melhoria da qualidade daquela instituição, levantados por meio das observações realizadas na 1ª etapa. As necessidades apontadas foram referentes às experiências de aprendizagem/currículo, estratégias de ensino e aprendizagem, planejamento de atividades e elaboração de relatórios. O segundo momento de planejamento teve como objetivo definir a maneira como essas dimensões da qualidade apontadas seriam trabalhadas. Dentre as necessidades apontadas, as professoras escolheram, em primeiro lugar, trabalhar o tema - os processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita pela criança e as práticas pedagógicas relativas a elas.

Após essa escolha, foram traçadas as estratégias de trabalho colaborativo a serem adotadas: “aprofundamento dos conhecimentos teóricos, a experimentação de atividades embasadas nessa perspectiva e a realização de visitas a contextos que adotam essa perspectiva, a fim de observar as atividades lá desenvolvidas” (CRUZ, et al., 2005 in (HOLLANDA, 2007 p. 267). Essa etapa de intervenção, portanto, objetivou a participação do grupo para viabilizar as ações planejadas, no intuito de apoiar e supervisionar o desenvolvimento profissional (CRUZ, et al, 2005).

Fundamentando-se nesse projeto, foi defendida uma tese de doutorado por Hollanda (2007), na Universidade Federal do Ceará, intitulada “Formação em contexto de professores da Educação Infantil: um estudo de caso”. A referida tese teve como objetivo central a análise da proposta de formação do PARQUE sob o ponto de vista das professoras participantes, ou seja, objetivou identificar e analisar as percepções das professoras envolvidas em torno do processo de formação proposto pelo PARQUE.

As professoras apresentaram percepções positivas diversas, destacando-se, dentre elas, a ressalva de que a proposta do PARQUE era diferenciada de outras nas quais haviam participado, porque era contínua, elaborada em parceria e atendia às reais necessidades e interesses das suas práticas pedagógicas.

Partindo, pois, do pressuposto de que a avaliação da qualidade constitui uma estratégia indispensável para as propostas de formação continuada das professoras de Educação Infantil, e considerando que formações do tipo “modelo escolar” não estão apresentando resultados satisfatórios, desenvolvemos neste estudo um processo de formação em contexto, utilizando para as discussões em grupo os resultados de uma Escala - Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-REVISED) - que avalia ambientes de Educação Infantil. Vale ressaltar que a mesma constitui um dos instrumentos de construção de dados da referida pesquisa e será detalhada posteriormente.

Para finalizar esta parte introdutória, ressaltamos que, como amplamente documentado pelos estudiosos da trajetória do atendimento à criança no Brasil, até o final dos anos mil novecentos e setenta, pouco se fez em termos de políticas públicas para garantir a educação das crianças na faixa etária 0-6 anos. No entanto, na década de mil novecentos e oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores da infância, comunidade acadêmica, movimentos feministas, entre outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar o poder público sobre os direitos das crianças a uma educação de qualidade desde o nascimento (KUHLMANN, JR, 1998; KRAMER, 1995).

Em resposta à pressão desses setores, por ocasião da Assembleia Constituinte, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, afirmou o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas. Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) que, regulamentando a Constituição, inseriu a criança no mundo dos direitos humanos.

Houve, então, nos últimos vinte anos, uma significativa ampliação do número de crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil, detectada pelos dados dos últimos censos realizados pelo IBGE. Citamos, por exemplo, que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD de 2009, entre 1998 e 2008, a taxa de frequência à creche dobrou e a escolarização na faixa etária de quatro a seis anos cresceu aproximadamente 40%. Considerando, pois, o aspecto quantitativo, é possível, sim, constatar avanços no atendimento às crianças pequenas. No entanto, em relação à qualidade, pesquisas de âmbito nacional, bem como aquelas realizadas nos cursos de mestrado e doutorado tanto do programa de pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará e de outros programas de diversas universidades, vêm apontando que grande parte das creches e pré-escolas não está cumprindo a função de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Segundo Barreto (1995), o atendimento em nossas instituições, devido à forma como se expandiu sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, ainda apresenta padrões muito aquém dos desejados.

Com o objetivo de contribuir para a solução deste grave problema, ao longo das últimas décadas, o Governo Federal vem desenvolvendo políticas públicas e publicando uma série de leis, resoluções, pareceres, livros, vídeos, entre outros, para nortear a instalação e o funcionamento das instituições de Educação Infantil. Visando analisar como esses documentos se relacionam com a qualidade da Educação Infantil, mencionamos a seguir os principais marcos legislativos a partir de 1993 e publicações do MEC desde 1995, porque consideramos conquistas muito importantes ocorridas nas últimas duas décadas.

Em 1993, o Ministério da Educação apresentou a Política Nacional de Educação Infantil que objetivou nortear as propostas pedagógicas das diversas instituições de Educação Infantil voltadas especialmente ao desenvolvimento da criança (BRASIL, 2009).

A seguir, esse ministério publicou em 1995 o documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança”, no qual estabeleceu normas para a organização e o funcionamento das creches de forma a assegurar a qualidade no atendimento oferecido às crianças por essas instituições.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 29, estabeleceu a “Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é 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” (p. 2). Assim regulamentada, a Educação Infantil apresenta como desafio a questão da qualidade do atendimento, pois não basta somente garantir vagas para satisfazer à demanda, sendo necessário atentar para a qualidade dessa oferta (BRASIL, 2009).

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, concebido para servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 1998).

Em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil foram publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, apresentando a consolidação da discussão em torno da importância da qualidade nessa etapa da educação como requisito para o cumprimento dos direitos das crianças. Recentemente, em 2009, essas diretrizes foram revisadas para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. Essa atualização é mais uma tentativa de definir o que se entende por uma Educação Infantil de Qualidade (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, incluiu como um de seus objetivos a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. Em 2006, o MEC publicou o documento Política Nacional de Educação, no qual reafirmou o direito das crianças de zero a seis anos à educação, objetivando orientar os municípios a investirem na Educação Infantil como política pública.

Essa publicação apresenta como principais objetivos para a área: ampliar as vagas para atender as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, propagar a concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e promover a melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. Em decorrência desses

objetivos, o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, discute a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação destinada às crianças.

No intuito de atingir o primeiro objetivo ora exposto pela Política Nacional de Educação Infantil, o governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Esse programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, apresentando como principal objetivo, prestar assistência financeira aos municípios para garantir o acesso de crianças à Educação Infantil da rede pública.

Vale ressaltar que as unidades construídas no âmbito do Proinfância têm os seguintes ambientes: salas de aula, sala de informática, bibliotecas, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço. O Programa oferece ainda às prefeituras municipais e ao Distrito Federal projetos arquitetônicos padronizados para construção das unidades, enfocando o conceito de padrão construtivo mínimo tais como aspectos ergonômicos, de segurança, acessibilidade, conforto e higiene.

Ainda no ano de 2006, foram divulgados os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, no intuito de orientar reformas e construções de espaços para as crianças.

Ainda, em 2006, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil foram definidos pelo Ministério da Educação. Segundo esses Parâmetros, a qualidade na Educação Infantil é definida da seguinte forma:

1) é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tencionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006, v.1, p. 24).

Em 2009, foram publicados os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, com o intuito de oferecer mais um instrumento para apoiar o trabalho realizado pelas instituições, visando à melhoria de sua qualidade. Trata-se de um documento para a autoavaliação da

qualidade das instituições que atendem a crianças pequenas, que foi elaborado com o objetivo de traduzir e detalhar os Parâmetros Nacionais de Qualidade.

Essa breve descrição de leis, políticas e publicações voltadas para a Educação Infantil teve o objetivo de evidenciar que todos os documentos divulgados pelo Ministério da Educação apresentam elementos importantes para um atendimento de qualidade na Educação Infantil. No entanto, apesar das conquistas referentes à Legislação e das iniciativas governamentais voltadas para a melhoria da qualidade, é possível constatar a imensa distância entre o que já foi proposto, oficialmente, e o que ocorre no cotidiano de inúmeras instituições de Educação Infantil, públicas e privadas.

Diante do exposto, formulamos assim a seguinte questão norteadora: como um trabalho de formação em contexto, fundamentado em um processo de avaliação da qualidade, pode contribuir para a melhoria da qualidade de uma creche? Tendo por base esta questão, os seguintes objetivos foram formulados:

GERAL:

- Analisar a contribuição de uma formação em contexto, desenvolvida a partir de um processo de avaliação, para a melhoria da qualidade de uma creche.

ESPECÍFICOS:

- Avaliar a qualidade do ambiente de uma creche municipal;
- Avaliar, com a coordenadora e professoras, os resultados de um instrumento de avaliação da qualidade de ambientes para crianças da creche;
- Compreender o processo de formação em contexto, em parceria com as professoras e a coordenadora da creche.

Consideramos relevante esta pesquisa, pois alguns estudos relacionados com formação em contexto, fundamentada em avaliação, revelam mudanças significativas nas práticas pedagógicas de professoras de pré-escola, que participaram deste tipo de formação. Já em relação aos programas para crianças de 0-3 anos, não encontramos, na literatura consultada, estudos que focalizam especificamente o desenvolvimento de uma formação em contexto para professoras, planejada por meio da avaliação em uma creche.

Na presente pesquisa, para a fundamentação teórica sobre a formação de professores, selecionamos as perspectivas de Nóvoa (2008, 2007, 1997) e Shön (1997). A revisão de literatura contemplou autores como Imbernón (2010), Zabalza (1998); Dahlberg, Moss & Pense (2003) e os estudos de Oliveira-Formosinho (2000, 2002) sobre formação em contexto

de professores da Educação Infantil. Em relação ao tema qualidade, recorreremos também a dados encontrados nas pesquisas desenvolvidas por Campos et al. (2010), Rossetti-Ferreira (1998) e Silva et al. (2006, 2008).

As dimensões da escala utilizada como instrumento para a construção de dados sobre a qualidade do ambiente da creche foram discutidas à luz de autores que vêm estudando rotinas, currículo, atividades, interações, tais como Barbosa (2006), Faria & Salles (2007), Kramer (2003), Oliveira (2002), Edwards, Gandini e Forman (1999), entre outros.

Para apresentar a pesquisa realizada, este trabalho está estruturado em cinco capítulos incluindo a introdução e as considerações finais. Na introdução, destacamos os aspectos imprescindíveis para uma Educação Infantil de qualidade, enfatizando as discussões sobre esse conceito e a formação de professores. Ainda da introdução constam informações sobre a formação dos professores da Educação Infantil bem como um breve histórico dos documentos do MEC que atestam as iniciativas em prol da qualidade nessa etapa da educação.

O segundo capítulo apresenta as bases teóricas sobre formação continuada de professores, incluindo uma de suas modalidades - a formação em contexto, com base em autores que formalizaram conceitos com grande repercussão nas discussões pedagógicas atuais, destacando-se um ponto comum entre eles: a dimensão de uma prática reflexiva do professor sobre sua ação.

No terceiro capítulo, encontra-se o caminho metodológico percorrido que possibilitou a realização da pesquisa discriminando neste: a natureza da pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados, os critérios de escolha da instituição e dos sujeitos, a descrição da Escala ITERS-REVISED, além das características gerais de funcionamento do “lôcus da pesquisa”.

O quarto capítulo está subdividido em três seções que correspondem aos resultados e à discussão dos mesmos. A primeira inclui os dados referentes à primeira aplicação da Escala ITERS-R e a discussão sobre eles; a segunda descreve detalhadamente o processo de formação em contexto, e a terceira contém uma avaliação desse processo. E, no quinto capítulo, foram tecidas as considerações finais, seguindo-se as referências, além dos apêndices e anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Formação continuada de professores

Para Nóvoa (2008), no âmbito educacional, a formação de professores é considerada a área que mais sofreu mudanças no decorrer dos últimos anos. Esse fato ocorreu porque a mesma vem oscilando ao longo da sua história entre o campo acadêmico, “centrado nas instituições e em conhecimentos fundamentais” (p. 26) e o prático, “centrado nas escolas e em métodos aplicados” (p.26). O autor comenta que essa dicotomia já deveria ter sido ultrapassada e sugere que se adote o modelo profissional, porque este é baseado em soluções de “parceria” entre as instituições de ensino superior e as escolas. Fundamentando-se em Lawn (1991), Nóvoa (2008) assim se expressa:

Esta opção obriga a instauração de novos mecanismos de regulação e de tutela da formação de professores, o que passa pela autonomia das Universidades e das escolas e pela celebração de acordos que traduzam a diversidade de interesses e de realidades institucionais: ‘Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores’ (LAWN, 1991, p. 39, in NÓVOA, 2008, p. 26). (Grifos do autor).

Nessa perspectiva é que Nóvoa (2008) afirma que os modelos profissionais de formação de professores devem “integrar conceitualizações aos seguintes níveis: 1. contexto ocupacional; 2. natureza do papel do profissional; 3. competência profissional; 4. saber profissional; 5. natureza da aprendizagem profissional; 6. currículo e pedagogia” (NÓVOA 2008, p. 26). O autor enfatiza que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, deve ser repensada e reestruturada para atender aos níveis acima citados e, por conseguinte, tanto as universidades quanto as escolas, para atender a essas necessidades, não devem trabalhar isoladamente.

Outro aspecto importante citado por Nóvoa (2007) é a questão das “histórias de vida dos professores”. Para ele, a referida questão pode ser fator imprescindível para a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente. Por meio das histórias de vida, é possível produzir outros conhecimentos sobre os professores e adequar ou mudar as práticas educativas, além de compreendê-los como pessoas e como profissionais.

Embora essa perspectiva metodológica, que inclui os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas, tenha sido apresentada desde o final dos anos 1970

com crescente importância no universo educacional, ela não tem sido amplamente utilizada na área de formação de professores. As principais dificuldades apontadas pelo autor são:

Do ponto de vista prático, verifica-se a ausência de uma teoria da formação dos adultos, que forneça um suporte sólido à elaboração de modelos inovadores e à realização de práticas alternativas; do ponto de vista teórico, as fragilidades conceituais das Ciências da Educação provocam uma necessidade de afirmação com base nos paradigmas científicos dominantes, o que dificulta a emergência de novas perspectivas. (NÓVOA, 2007, p. 19).

Mesmo apresentando fragilidades, as histórias de vida têm contribuído bastante para práticas e reflexões extremamente relevantes e estimulantes e vêm despertando interesse pela profissão docente entre pesquisadores dos campos da psicologia e da sociologia.

A formação continuada, para Nóvoa (1997), marca a década de 1990. Considera-se formação continuada qualquer atividade de formação para os professores em exercício, posterior à sua formação inicial, podendo ser, por exemplo, um curso de especialização (CANDAUI, 2003).

Para Ferreira (2000), esse tipo de formação, por um lado, começou a ser encarado como uma forma de suprir as carências dos professores por meio de ações de “reciclagem” e, por outro lado, como uma forma de combater as “resistências” dos professores às mudanças adotadas pelas reformas educativas.

Segundo Nóvoa (1997), essa modalidade de formação recebeu especial atenção devido aos problemas estruturais de formação inicial e da profissionalização em serviço. Ele ressalta que esse processo visa assegurar tanto as condições de sucesso da reforma do sistema educativo como a concretização do Estatuto da Carreira Docente.

De acordo com esse autor, o desafio atual com relação à formação dos professores é reconhecer que existem algumas deficiências no âmbito científico e conceitual nos programas de formação, uma vez que estes têm ignorado o desenvolvimento pessoal, desconsiderando “que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (p. 24). Além disso, muitas formações não valorizam uma articulação entre a formação e os projetos das escolas. Essas premissas dificultam uma formação que considera o desenvolvimento profissional do professor sob duas perspectivas: individual e coletiva. O autor argumenta:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à

construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1997, p. 25).

Ele considera que o professor é parte importante da pessoa e, por isso, o aspecto profissional deve interagir com o pessoal em todo processo de formação inicial ou continuada. Nóvoa (1997) ressalta:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p. 25).

Esse mesmo autor considera importante que a formação seja um processo interativo e dinâmico, pois permite a construção do que ele chamou de “redes de (auto) formação participada”. Essas redes permitem a compreensão de um sujeito global e admitem que, para consolidar espaços de formação mútuos, é necessário haver a troca de experiências e a partilha de saberes e, portanto, é indispensável que os professores tenham a oportunidade de dialogar entre si para solidificar conhecimentos da prática profissional. “O desenvolvimento de uma nova cultura profissional de professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente” (p. 26).

Essa nova cultura profissional a que Nóvoa (1997) se refere ainda não é encorajada nas escolas. Ele explica que muitas instituições têm dificultado o investimento de formações que visem a uma formulação teórica e à valorização de experiências significativas. Segundo o autor, esse processo é o único meio para transformar perspectivas e produzir conhecimentos reflexivos e conexos pelos próprios professores. Ele ainda defende a ideia de que a “formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (p. 26). O autor chama atenção para o seguinte fato:

Nos últimos anos, tem-se insistido, ora na formação inicial, ora na formação continuada. Mas, tanto num caso como no outro, há tendências claras para a “escolarização” e para a “academização” dos programas de formação de professores. Assim sendo, e apesar da retórica do “professor reflexivo”, os resultados conduzirão inevitavelmente a uma menorização dos professores face aos grupos científicos e às instituições universitárias. Ou, como diria Ademar Santos, para que os professores das “escolas superiores” continuem a ditar as suas leis aos professores das “escolas inferiores” (NÓVOA, 1999, p 11). (Grifos do autor)

Rompendo com essa perspectiva, as práticas de formação continuada, segundo Nóvoa (1999), deveriam tomar como referências as dimensões coletivas, visando contribuir para a “consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus

valores” (NÓVOA, 1999, p. 27). Vale ressaltar, ainda, que, para as formações estimularem o desenvolvimento profissional, é necessário que as mesmas “promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1999, p. 27). O autor nos adverte que é preciso investir nos conhecimentos que os professores já possuem para trabalhar sobre o ponto de vista tanto conceitual quanto teórico.

O desafio que se enfrenta para a formação de professores é conceber a escola como um ambiente educativo, no qual trabalhar e formar não sejam tarefas díspares. Dessa maneira, a formação deve ser encarada como um processo permanente que faz parte do cotidiano do professor e do ambiente escolar, não podendo, pois, constituir uma iniciativa pontual que visa intervir superficialmente no âmbito profissional e organizacional.

Numa entrevista dada à revista Nova Escola, Nóvoa (2001) apresenta a seguinte opinião sobre o que considera “um bom programa de educação continuada”:

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente (NÓVOA, 2001, não paginado).

Para Nóvoa (1997), “é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores como o saber pedagógico e científico” (p. 28). Ele considera que a formação, além de incluir a reflexão crítica, deve ter momentos de investigação articulados com as práticas pedagógicas, caracterizados pela experimentação de novas maneiras de desenvolver o trabalho pedagógico.

Para uma maior compreensão acerca das discussões levantadas sobre formação continuada, destacamos agora alguns modelos que foram o alvo de discussões no campo educacional. Para Demailly (1997), existem quatro modelos de formação continuada que apresentam diferentes concepções, revelando, pois, seus objetivos, conteúdos e métodos empregados, a saber: a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interativa - reflexiva. Antes de discutir cada modelo, a autora ressalta que formação é entendida como “os modos de socialização, comportando uma função consciente de

transmissão de saberes e de saber-fazer” (p. 142), e podem ser divididos em duas categorias - formais e informais:

Formais: procedimentos de aprendizagem desligados da atividade tal como está socialmente constituída, desligados do ponto de vista do tempo e do lugar, delegados numa instância especializada de organização e estruturados de modo coletivo (um estágio de formação contínua é um exemplo tipo de formação formal). Informais: impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação, na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, em situação (a maneira como os professores aprendem a sua profissão, solicitando conselhos e truques aos seus colegas, observando-os a trabalhar e imitando-os, é um processo de formação informal) (DEMAILLY, 1997, p. 142).

Os quatro modelos destacados por essa autora são do tipo “formais”. A forma universitária é caracterizada pela valorização do modo como o ensino é ministrado e, portanto, leva em consideração as competências e o prestígio do formador. Nesse modelo, “mestres e discípulos estão em relação imediata com um terceiro termo, o saber, a ciência, a crítica ou a arte, de que os mestres são os produtores diretos através da investigação, e não somente difusores” (DEMAILLY, 1997, p. 143).

A segunda forma apresentada é a escolar. Nesta, o ensino é delegado por órgãos externos: “Igreja, Estado ou Nação” (p. 143) que definem o programa oficial a ser ensinado pelos professores. Dessa forma, os professores não são responsáveis pelo que ensinam ou pela posição que adotam, tendo em vista o caráter obrigatório desse ensino. Já a forma contratual é uma negociação “entre a estrutura de formação que emprega o formador e a empresa cliente, entre a estrutura e uma instituição, entre o formando e a organização que o emprega e o envia em formação durante seu horário de trabalho, etc.” (p. 144).

O último modelo apresentado, interativo-reflexivo, está voltado para a resolução de problemas, levando em consideração a situação de trabalho, ou seja:

Trata-se de qualquer maneira de uma aprendizagem em situação, mas com dissociação espácio-temporal dos momentos de ação e dos momentos de constituição de novas competências, acompanhada de uma atividade reflexiva e teórica, sustentada por uma ajuda externa; estes três aspectos permitem integrá-la, apesar de tudo, nos modos formais de socialização (DEMAILLY, 1997, p. 145).

Esse modelo apresenta um diferencial que o distingue dos demais: enquanto os outros estão voltados para a transmissão de saberes, este estimula a resolução de problemas e a produção dos conhecimentos que são construídos e não transmitidos numa relação pedagógica. Para a autora, o que de fato caracteriza esse modelo é a “fabricação coletiva de

novos saberes (de saberes do ofício) durante a formação, saberes que são postos em prática paralelamente ao processo de formação” (p. 145).

Quanto ao formador, no modelo interativo-reflexivo, ele atua como “apoio técnico”, ou seja, ele coopera com os formandos para que os mesmos experimentem e dessa forma construam conhecimentos e resolvam problemas inerentes à prática pedagógica. Ela explica: “a negociação coletiva e contínua dos conteúdos é o motor central do processo de formação e da sua avaliação, devendo constituir a fonte para uma definição progressiva do plano de formação” (p. 150).

Finalmente, ao apresentar esses modelos e o papel desempenhado pelo formador, Demailly (1997) objetiva uma discussão sobre quais desses modelos são mais eficazes, emitindo seu ponto de vista favorável à formação dos modelos interativo-reflexivos. Ela explica:

Em primeiro lugar, porque suscitam menos reflexos de resistência perante a formação (num espaço de liberdade é possível a explicação da recusa do saber, do medo da mudança, do bloqueio perante os discursos prescritivos) e permitem gozar o prazer da fabricação autônoma das respostas aos problemas encontrados. Em segundo lugar, porque abordam a prática de maneira global, não a encarando como mera aplicação de um somatório de saberes. Em terceiro lugar, porque permitem inventar novos saberes profissionais, o que é indispensável hoje em dia, uma vez que não há soluções pré-elaboradas que respondam adequadamente a maior parte dos problemas educativos e didáticos com que os professores são confrontados (DEMAILLY, 1997, p. 157).

A citada autora ressalta que esse modelo se configura para ela como o melhor a ser trabalhado no plano coletivo. Destaca ainda que as estratégias menos eficazes relacionadas aos modelos por ela discutidos são aquelas que apresentam uma incoerência tanto no plano de mudança, quanto na ação da formação como, por exemplo, entre “o tipo de saberes profissionais visados e a representação do bom professor” (DEMAILLY, 1997, p. 158).

2.2 A formação de professores numa perspectiva reflexiva

Diante do pressuposto de que o debate atual sobre formação de professores se insere num campo da reflexividade, muitos autores ressaltam a relevância de uma perspectiva crítico-reflexivo para facilitar a (auto) formação, em busca da construção de uma identidade tanto profissional quanto pessoal.

A reflexividade, então, passa a ser uma tendência atual das formações de professores e um conceito amplamente discutido e utilizado por diversos pesquisadores. Esse conceito é assim definido por Libâneo (2002):

Reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros. Não é inútil recorrer à etimologia: o dicionário Houaiss menciona reflexivo + dade, caráter do que é reflexivo; reflexivo – o que reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo. O termo original latino seria “reflectere” - recurvar, dobrar, ver, voltar para trás. Reflexividade parece ser, pois um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios (LIBÁNEO, 2002, p. 54 - 55).

A reflexividade, quando trabalhada nas formações de professores, deixa de ser uma mera consideração de processos psicológicos individuais, pois passa a ser uma concepção da prática profissional que leva em consideração o pensamento de Gómez (1997): a reflexão implica imergir o profissional em meio as suas experiências, que são influenciadas por seus valores, interesses sociais e políticos. Dessa forma, a reflexividade não é apenas um processo psicológico do indivíduo passível de ser estudado, sem depender de outros fatores. Segundo esse autor:

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (p. 103).

Baseado nas teorias de John Dewey, que originou a discussão da prática reflexiva, Garcia (1997), também, discute o assunto e apresenta três tipos de atitudes necessárias a um ensino reflexivo: uma mentalidade aberta, a responsabilidade e o entusiasmo. A mentalidade aberta define-se como:

A ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias e que integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente de sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos (DEWEY, 1989, p. 46, apud GARCIA, 1999, p.62).

De acordo com o autor, a segunda atitude de um ensino reflexivo deve partir de uma responsabilidade intelectual, pois considera as consequências de um planejamento futuro. Ela “assegura a integridade e a harmonia daquilo que se defende” (DEWEY, 1989, p. 44, apud GARCIA, 1999, p. 63), ou seja, procura, dentre outros aspectos, intenções éticas e educacionais. Já o entusiasmo, terceira atitude de um ensino reflexivo, é considerado como

uma “predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a própria rotina” (GARCIA, 1999, p. 63).

Essas atitudes, segundo o autor, são imprescindíveis para um ensino reflexivo e devem ser alcançadas pelos programas de formação, e, portanto, os mesmos devem utilizar diversas estratégias ou atividades que tornem possíveis ao professorado assumi-las (GARCIA, 1997).

A perspectiva de ensino como prática reflexiva vem sendo discutida por vários autores; no entanto, Donald Schön se destaca por ser um dos teóricos que contribuiu intensamente para a propagação do conceito de reflexão. A publicação de suas obras facilitou, sobremaneira, a divulgação de teorias sobre a epistemologia da prática nas formações de professores. Schön (1997) propôs, então, os seguintes conceitos: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Ele afirma que um professor reflexivo é capaz de refletir na ação e refletir sobre a reflexão na ação, como exemplificado no seguinte texto:

Um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Esse processo de reflexão-na-ação não exige palavras (SCHÖN, 1997, p. 83).

O processo de refletir sobre a reflexão-na-ação é uma observação, uma descrição, isto é, uma ação que não demanda o uso de palavras. Exemplo: “após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (SCHÖN 1997, p. 83). Ele ressalta, ainda, que se o professor desejar conhecer melhor os saberes prévios e espontâneos das crianças para dar continuidade ao processo de reflexão-na-ação e produzir conhecimentos por meio da articulação desses saberes com os saberes escolares, ele necessita de:

Se o professor quiser familiarizar-se com esse tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-las, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão na ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHÖN, 1997, p. 82).

Dessa forma, o professor que reflete-na-ação tem a tarefa de encorajar os alunos na busca pela construção ou transformação dos conhecimentos que estão à sua volta, entendendo que não há uma única resposta para as questões postas em seu dia-a-dia, mas compreendendo que cada pessoa é capaz de dar respostas coerentes.

Shön (1997) destaca algumas dificuldades encontradas pelos professores na tentativa de desenvolver uma prática reflexiva. Por exemplo, eles entram em confronto com a burocracia escolar, como descrito nesta citação:

A burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar. Isto pode ser verificado se considerarmos, por exemplo, o plano de uma aula, ou seja, uma quantidade de informações que deve ser cumprida no tempo de duração de uma aula. Mais tarde os alunos serão testados para determinar se a quantidade de informações foi transmitida de forma adequada. A escola divide o tempo em unidades didáticas e divide o espaço em salas de aula separadas que representam níveis, tal como os horários letivos representam períodos de tempo nos quais se dá cumprimento a planos de aula. Do mesmo modo, a progressão nos diferentes níveis representa uma passagem de molécula mais simples do saber escolar para outras mais complexas. Os testes são feitos para medir este progresso, e os professores também são medidos pelos resultados dos seus alunos, e promovidos, pelo menos em parte, de acordo com esta prática. O sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar (p. 87).

Para evitar esse conflito, faz-se necessário que os responsáveis por escolas que almejam uma prática reflexiva de seus professores criem espaços para viabilizá-la. Esses espaços seriam para o autor aqueles que permitem ao professor não separar os processos de ouvir os alunos e fazer da escola um lugar possível de ouvi-los. É importante ressaltar que nessa ação há duas questões inseparáveis e que não podem ser descartadas.

Continuando a discussão, Shön (1997) propõe que, para se tornarem mais capazes de refletir na e sobre a sua prática, em primeiro lugar, os professores precisam tomar consciência da sua própria aprendizagem, ou seja, como eles compreendem certos fenômenos e as diversas ações que as crianças realizam ou relatam em classe. Em seguida, é necessário confrontar as descrições de observações de suas práticas e de seus comportamentos para uma reconstrução de suas intenções e estratégias.

Ele conclui que uma prática efetivamente reflexiva deve levar em consideração três dimensões: a primeira delas é entender a compreensão das matérias pelo aluno, isto é, tentar descobrir como ele interpretou ou compreendeu isto ou aquilo; a segunda diz respeito ao tipo de interação que se estabelece entre o professor e o aluno, ou seja, como o professor compreende e responde a seu alunado, e a terceira dimensão é referente ao trabalho que o professor realiza para garantir uma prática reflexiva em meio à burocracia da escola.

Segundo esse autor, quando o professor reflete na e sobre a ação, ele está assumindo o papel de investigador na sala de aula. Quando conhece a estrutura de sua disciplina e reflete sobre as particularidades de seu alunado, ele é capaz de construir uma teoria que se enquadre na especificidade da situação de seu local de atuação e de elaborar adequadamente suas estratégias de ação.

Essa nova maneira de pensar o trabalho pedagógico inclui inovações no *practicum*, compreendido por Zeichner (1997) como “o momento de estruturação da prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio) integrados nos programas de formação de professores” (p. 117). O *practicum* está relacionado com questões organizacional, curricular e estrutural dessas formações. Esse mesmo autor discute os tipos de inovações, analisando-as em função de suas potencialidades para superar as dificuldades da aprendizagem dos professores. As inovações são:

1. O desenvolvimento de programas temáticos de formação de professores desenvolvidos em torno de concepções coerentes sobre o seu papel;
2. O desenvolvimento de um currículo explícito do *practicum* e uma associação mais estreita com os cursos específicos;
3. O conhecimento da escola e das vivências comunitárias, onde o *practicum* tem de se inserir;
4. Dois tipos de *practicum* centrados na investigação, incluindo ainda o *practicum* reflexivo proposto por Donald Schön;
5. Iniciativas no sentido de melhorar a qualidade da supervisão do *practicum*, incluindo a supervisão com o apoio dos colegas;
6. A criação de escolas clínicas e/ou de escolas de desenvolvimento profissional, que implicam um maior envolvimento do pessoal docente na concepção, implementação e avaliação do *practicum* e um compromisso incondicional com a formação de professores;
7. A visão do *practicum* como uma aprendizagem cognitiva (ZEICHNER, 1997, p. 118).

Reportando-nos à história da formação de docentes para a Educação Infantil, ressaltamos que, embora ela seja bastante recente, pois não havia uma preocupação com essa etapa da Educação Básica, conseqüentemente, muito menos, com a qualificação de seus professores, a prática reflexiva torna-se relevante também para esses profissionais, uma vez que eles necessitam refletir sobre como as concepções que norteiam o currículo e as políticas educacionais relacionam-se com sua prática. Devido às especificidades da Educação Infantil, considera-se que desenvolver uma prática reflexiva nessa etapa da educação significa levar em consideração as características e experiências dos professores e das crianças.

A ideia de reflexão sobre a prática é indispensável para o trabalho com crianças, pois ela permite que os professores se envolvam cada vez mais no desenvolvimento de uma experiência contínua de aprendizagem e, dessa forma, favoreçam a aprendizagem e o

desenvolvimento da criança. Refletir sobre a interação das crianças e sobre como os adultos interagem com elas é também outro aspecto relevante a ser considerado na prática reflexiva (SMITH; CRAFT, et al 2010).

Outro ponto que merece destaque nesse processo de reflexão sobre a prática é que ele permite rever muitos acontecimentos relativos ao trabalho realizado. Dessa forma, como destacam Smith, Craft et al. (2010), a documentação da prática utilizada nesse processo é de vital importância para adequar as aprendizagens envolvidas tanto do próprio professor quanto das crianças. As autoras ressaltam:

Estejamos pensando sobre a reflexão em ação (do momento) ou sobre a reflexão sobre a ação (posterior), precisamos considerar como entendemos aquilo sobre o que estamos refletindo – sobre o modo como o documentamos. Quando documentamos a ação, criamos uma ‘âncora’, que nos ajuda acessar – em geral em momento posterior, se estamos refletindo sobre a ação - todos os pensamentos e sentimentos diferentes que tivermos sobre o próprio fato. Boa parte de nossa documentação é obtida ou construída informalmente, consistindo em memórias e histórias compartilhadas, construções feitas pelas crianças e outras fontes, tais como desenhos e textos. Outras documentações, contudo são mais intencionais ou formais (SMITH, CRAFT et al, p. 39).

Assim sendo, a documentação da prática reflexiva torna-se um elemento vital para melhorar o trabalho do professor junto às crianças, pois por meio dela é possível ainda identificar os fatores que possibilitaram que elas se envolvessem ou participassem em uma determinada atividade e avaliar se a mesma está fácil ou difícil para poder fazer previsões sobre os temas trabalhados e/ou adequá-los.

2.3 A formação em contexto como possibilidade para o desenvolvimento profissional das professoras de Educação Infantil

Em relação à Educação Infantil, é necessário destacar que os programas de formação continuada para as professoras de creches e pré-escolas necessitam contemplar as especificidades dessas professoras, além da formação mínima exigida para o exercício do magistério nessa etapa da educação. Segundo a LDB, Lei 9.393/96, a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Segundo Oliveira-Formosinho (2000), algumas especificidades devem ser levadas em consideração ao nos reportarmos à profissionalização das professoras que atuam na Educação Infantil. Para essa autora, o conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação

profissional integrada, desenvolvida junto às crianças e suas famílias. Essa ação deve estar baseada nos conhecimentos, sentimentos e competências que assumem a dimensão moral da profissão das professoras.

Ela ressalta ainda que o papel desse professor é muito semelhante ao papel dos outros professores em muitos aspectos, no entanto ele se diferencia em muitos outros. A autora aponta as dimensões das especificidades do professor da Educação Infantil para destacar a singularidade desta profissão. As peculiaridades da profissão dizem respeito aos seguintes aspectos: as características da criança pequena; as características dos contextos de trabalho e suas respectivas missões e as características das tarefas desempenhadas pelas professoras.

Com relação às características das crianças pequenas, essa mesma autora destaca sua globalidade, vulnerabilidade e dependência da família. A globalidade da educação das crianças se refere à forma pela qual ela aprende e se desenvolve. É considerada, portanto, um ser integrado que, ao estabelecer relações com o ambiente, influencia-o e é influenciado por ele; assim esse desenvolvimento não pode ser compreendido como separável, pois as crianças desenvolvem ao mesmo tempo aspectos afetivos, cognitivos e sociais.

A vulnerabilidade diz respeito à dependência que as crianças têm em relação aos adultos (professores e familiares) nas rotinas de cuidado. As crianças muito pequenas ainda são “imaturas” e por isso não conseguem realizar sozinhas as tarefas de cuidado como a higiene e a saúde, dependendo, assim, dos outros para realizar suas atividades e satisfazer suas necessidades. Desse modo, elas necessitam constantemente de cuidados físicos e psicológicos. Devido a essa vulnerabilidade (física, emocional e social), surge a necessidade de uma atenção privilegiada a esses aspectos que constituem um fator de diferenciação da profissão. Quando, pois, se planeja uma formação para professores de Educação Infantil, é necessário contemplar essas especificidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000).

Outra característica apontada por essa autora refere-se ao contexto de trabalho dos professores da Educação Infantil. Para ela, os contextos institucionais e organizacionais em que o trabalho dos profissionais ocorre são diversificados e oferecem condições de trabalho muito variáveis, com diferenças nos padrões de interação entre professor e criança. A interação é considerada outro elemento diferenciador do processo educativo, pois nesse nível da educação as relações de interações colocam-se como o centro do processo, principalmente as que envolvem crianças. As interações que se estabelecem nesse contexto são diversas, tais como: com auxiliares, estagiários, psicólogas, famílias, assistentes sociais, autoridades locais. Portanto, essa diversidade configura-se como uma singularidade das funções do professor de Educação Infantil que, também, devem ser consideradas nos cursos de formação.

A terceira e última característica apontada pela autora revela as principais diferenças do papel do professor de Educação Infantil em relação a outras professoras das diferentes etapas da Educação. Fundamentando-se em Katz e Goffin (1990), ela apresenta sete diferenças, a saber: o alargamento do papel do professor, citando, como um dos exemplos, a questão da responsabilidade de suprir as necessidades das crianças; a diversidade de ideias e incumbências; a fragilidade da criança; a socialização como foco; a relação com as famílias das mesmas, as questões éticas reveladas em virtudes da vulnerabilidade delas e o currículo integrado. A autora destaca a interligação entre cuidar e educar, entre função pedagógica e função de cuidado nessa etapa, fato que torna mais específico ainda o papel do professor da Educação Infantil em relação ao dos outros.

Devido às especificidades da professora de Educação Infantil, é necessário considerar nos programas de formação continuada que, para atender às necessidades do desenvolvimento da criança, não basta apenas a capacitação profissional da professora, mas também a capacitação pessoal, capaz de dar conta da complexidade dessa etapa da vida. Assim, os programas de formação de professores precisam assegurar o desenvolvimento de uma prática reflexiva, pois a infância constitui um período de grande impacto no processo da constituição do ser como pessoa.

Considerando as discussões relacionadas com a prática reflexiva nas formações continuadas, vale ressaltar que, segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2002), a formação em contexto apresenta-se como uma possibilidade de interpretação ampla da formação continuada na instituição de Educação Infantil, pois favorece processos de mudança e transformação protagonizados pelos diversos atores que atuam na comunidade educativa. Desse modo, a formação em contexto é uma proposta cada vez mais recomendada para formações de profissionais da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, descreveremos sobre o trabalho desenvolvido pela Associação Criança⁶ no contexto das instituições, que visa, principalmente, ao desenvolvimento dos professores da Educação Infantil com o intuito de promover práticas que colaborem não somente para o desenvolvimento das crianças como também para o de suas famílias.

A Associação Criança assume uma “visão multidisciplinar das necessidades educativas das crianças e de suas famílias” (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO 2002, p.3), baseando-se no trabalho colaborativo e voluntário de diversos profissionais:

⁶ A Associação Criança é uma associação privada de profissionais de desenvolvimento humano, que atua predominantemente no distrito de Braga-Portugal, desde 1996, e que tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças em seus contextos organizacionais e comunitários (OLIVEIRA-FORMOSINHO E KISHIMOTO, 2002 p. 1 - 2).

professores, universitários, professores especialistas em Educação Infantil, professores do Ensino Básico e também psicólogos. Nessa Associação, a criança é concebida como ser ativo construtor de seus conhecimentos e participante do seu próprio desenvolvimento por meio da interação com tudo que faz parte de seu contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2002).

Mediante a visão que tem de criança, a Associação define suas metas: apoiar o “desenvolvimento local da educação de infância que visa promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e de suas famílias, por meio do apoio ao desenvolvimento sustentado dos profissionais da educação de infância e do contexto em que atuam” (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2002, p.5). Dessa forma, as ações estão voltadas para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento organizacional dos seus contextos de trabalho, tendo como premissa o desenvolvimento pleno das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2002).

Os autores explicam que o desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento organizacional fazem parte da filosofia da Associação Criança e, por isso, discutem algumas tendências atuais que integram os mesmos. Destacam, ainda, que

O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2002, p. 6).

A Associação Criança parte do princípio de que o desenvolvimento profissional é um processo que decorre da atuação do profissional em seus locais de trabalho e, portanto, há a necessidade de promovê-lo inserido no desenvolvimento organizacional dos contextos em que há a ação do professor. Portanto, a Associação Criança baseia-se no trabalho colaborativo e também voluntário dos professores e outros profissionais que atuam em determinados contextos, e, dessa forma, o processo de colaboração torna-se muito presente no trabalho de formação desenvolvido por esta Associação (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2002).

O trabalho dessa Associação é iniciado pela “identificação de um problema ou de uma necessidade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2002, p. 7). Depois que o

problema for apontado por um profissional da instituição ou por meio de instrumentos que revelaram algumas necessidades, seguem-se a formulação e o desenvolvimento das respostas que dizem respeito à elaboração e ao desenvolvimento de um projeto, plano de atividades ou de um programa e avaliação posterior dos resultados obtidos (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2002). Em resumo, o ciclo é o seguinte: identificação do problema, planejamento das respostas e avaliação.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) ressaltaram que, para um desenvolvimento profissional pleno, é necessário que haja apoio organizacional, pois sem ele torna-se difícil uma mudança na melhoria almejada. Nessa perspectiva, é imprescindível também a participação ativa de cada professor que se torna parte integrante tanto do desenvolvimento individual, profissional quanto organizacional.

O desenvolvimento profissional e organizacional amplamente discutido pela Associação Criança insere-se numa perspectiva ecológica inspirada em Bronfenbrenner (1979), que pode ser analisada no nível do ambiente direto do trabalho ou no contexto de ensino.

Para esse autor, no nível do contexto de trabalho há muitos fatores que desestimulam os professores na busca de um desenvolvimento profissional, a saber: falta de tempo para planejamento em grupo, para observação de outros professores desenvolvendo ações e para a orientação de professores novatos; insuficiente alocação de recursos e a atuação pouco eficaz de uma liderança que deveria influir decisivamente no desenvolvimento profissional dos professores.

No nível do contexto de ensino, há muitas culturas docentes, e já existe forte evidência de que uma cultura da colaboração está diretamente relacionada com os sucessos de melhoria no âmbito educacional. Para o desenvolvimento da cultura docente, é necessário que o professor apoie as crianças, mas ele precisa também ser apoiado e reconhecido.

Dessa forma, a abordagem ecológica do desenvolvimento profissional defende que os contextos vivenciais dos profissionais estão, direta e indiretamente, relacionados com o desenvolvimento e a aprendizagem deles. É importante, pois, considerar as interações mútuas entre o professor como sujeito ativo e o ambiente considerado dinâmico, pois nele ocorrem tanto as práticas docentes, quanto as práticas de formação. Esse modelo é construído baseado nos seguintes aspectos:

1. O reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes significativos dos professores.

2. O reconhecimento da importância do alargamento das atividades em contexto e da renovação no desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis.
3. O reconhecimento da importância das interações e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes.
4. O reconhecimento da importância da influência doutros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000, p. 38).

Assim, o modelo ecológico de desenvolvimento profissional envolve os professores em diversos e amplos segmentos: “no desenvolvimento do currículo, no envolvimento parental ou na melhoria da escola com o objetivo de melhorar métodos de ensino, o currículo, as estratégias de participação dos pais, das famílias e das comunidades” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000, p. 37). Os autores ressaltam, ainda, que esse modelo preocupa-se com a promoção do desenvolvimento dos professores bem como a melhoria da educação das crianças. Numa perspectiva ecológica:

A centração da formação na escola reconhece que os processos de formação-desenvolvimento-e-inovação devem concretizar-se em mudanças concretas na escola. A centração da formação na escola implica inextricavelmente a necessidade de equacionar os benefícios desses processos para o núcleo central da atividade da escola – o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos nos seus contextos relevantes que incluem naturalmente também as famílias (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000, p. 38).

É com base nessa perspectiva que a Associação Criança desenvolve a formação junto às diversas instituições de Educação Infantil, enfatizando ainda que seu trabalho consiste em uma “rede de intervenção e de investigação na ação, de reflexão e de formação, composta pela equipe de formadores-investigadores e pelas educadoras no terreno” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000, p.41). Essa intervenção objetiva, portanto, o desenvolvimento profissional apoiado em seus contextos e o desenvolvimento das crianças.

Quanto aos tipos de formação que se inserem numa perspectiva ecológica, a autora destaca a formação centrada na escola. É um conceito considerado abrangente e que surgiu em resposta à ineficácia da formação acadêmica oferecida aos docentes. Para conceituar a formação centrada na escola, foram utilizadas diferentes vertentes, distinguindo-se entre elas, cinco: 1ª. centra-se na dimensão física (o próprio local de trabalho é onde se realiza a formação); 2ª. centra-se na dimensão organizacional (a escola define por meio dos órgãos competentes a formação necessária a cada momento); 3ª. a formação é centrada no professor (ele é considerado sujeito da sua formação e participa desde o início do planejamento, execução e avaliação da sua formação); 4ª. a formação é centrada nas práticas (a formação é

planejada com base nas necessidades e preocupações com a melhoria das práticas dos professores); a 5ª vertente centra-se numa auto-organização dos professores (uma formação promovida por duplas que sentem as mesmas preocupações) (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2002).

Diante dessas vertentes relacionadas com o conceito de formação centrada na escola, é oportuno relatar que os referidos autores destacaram alguns equívocos presentes nessas vertentes e esclareceram posteriormente o sentido que é dado ao termo pela Associação Criança. O primeiro equívoco explicado é com relação à formação centrada na dimensão física da escola. Para os autores, o fato de a formação ser realizada no espaço físico da escola não assegura o interesse dos professores, “não é por se deslocar as conferências da universidade para a escola que se consegue automaticamente uma maior participação dos professores” (p. 10). Outro equívoco mencionado diz respeito à interpretação que é feita da formação centrada na escola como sendo uma “formação barricada na escola”, ou seja, aquela formação fechada para um pequeno grupo de pessoas. Os autores ressaltaram que a formação deve ser aberta às necessidades da comunidade local e em torno da escola. Eles assim se expressaram:

Mas a definição da formação relevante tem de se abrir às necessidades da comunidade local em torno da escola, tem de considerar as necessidades dos diferentes grupos de professores, necessidades que são também definidas pelas associações (disciplinares ou transversais), tem de aceitar a importância e relevância do associativismo pedagógico para a renovação das práticas profissionais, tem de ter em conta os contributos do associativismo sindical. A escola concebida como uma fortaleza é uma escola que vira as costas às diferentes populações que diz servir (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2002, p. 10).

Um terceiro equívoco apresentado é com relação à formação centrada nos professores. É considerada uma interpretação muito perigosa, quando o sentido que lhe é atribuído consiste na valorização dos interesses exclusivos de determinados grupos numa perspectiva corporativista. O fato pode deixar de lado a promoção do desenvolvimento da criança, pois se os programas de formação levarem em consideração apenas os interesses e necessidades dos professores, tal como eles os percebem, podem incorrer no risco de “deixar de se tornar clara a ligação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento das crianças, entre o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2002, p. 11).

Ao esclarecer esses equívocos, os autores apontam os fatores da abordagem ecológica para explicar o sentido que é dado à expressão: formação centrada na escola na intervenção da

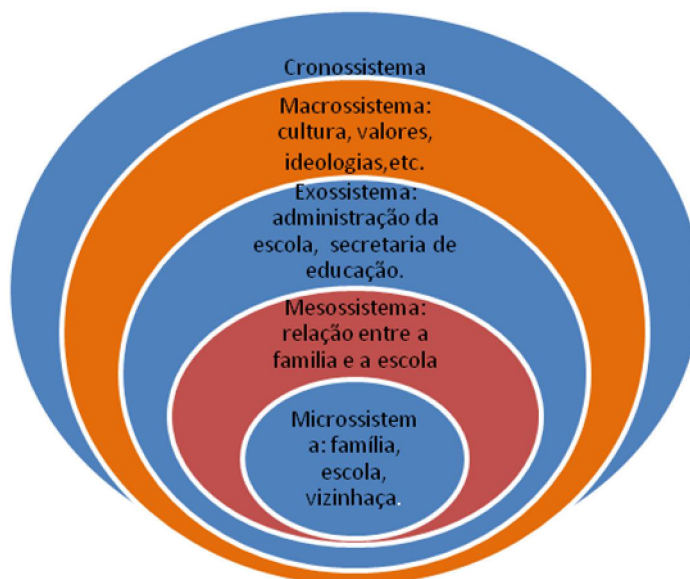
Associação Criança. Eles acreditam que o desenvolvimento profissional é um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem: as crianças, as famílias e a comunidade e é um desenvolvimento aberto às contribuições exteriores à escola. Portanto, não importa o lugar onde a formação será realizada; o mais importante são os seus objetivos, que devem contemplar o desenvolvimento de uma reflexão crítica dos envolvidos no processo; o trabalho coletivo e, principalmente, o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, o ambiente ecológico é visto como estruturas concêntricas: microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas.

Ao explicar essas estruturas para o desenvolvimento profissional da professora de Educação Infantil, os autores propõem que o microssistema constitui a sala de atividades, onde a professora desenvolve sua prática, ou seja, “o contexto vivencial imediato de caráter profissional” (p.16). Insere-se também como um microssistema essa etapa inicial da educação, desenvolvida em creches ou pré-escolas. A interação entre ambos forma o *mesossistema* que também representa uma conceitualização ecológica muito importante para o desenvolvimento profissional das professoras de Educação Infantil.

Para Bronfenbrenner (1996), o *exossistema* é aquele em que o profissional em desenvolvimento não está presente, mas cujas relações nele existentes afetam seu desenvolvimento, por exemplo: as decisões tomadas pela direção da instituição e os programas propostos pelas associações de bairro.

Além do exossistema, Bronfenbrenner (1996) descreve o *macrossistema*, que é considerado um sistema que abrange os demais, pois nele encontramos os diferentes valores e crenças que permeiam a existência das diversas culturas e que são vivenciados e assimilados no decorrer do processo de desenvolvimento. Por último, o autor destaca ainda o *cronossistema* que está relacionado com o tempo (os padrões de acontecimentos ambientais e as transições ecológicas no decurso da vida). As estruturas ligadas a uma concepção ecológica do desenvolvimento, tomando como partida o desenvolvimento da criança, estão graficamente organizadas da seguinte maneira:

Figura 1: Estruturas concêntricas da concepção ecológica do desenvolvimento.



Fonte: adaptado de imagens de Bronfenbrenner (2013).

A Associação Criança funciona, então, como um microssistema que articula as interações entre as salas de atividades, a interação com outras etapas da educação, as interações com as famílias e a comunidade e as interações com os membros da própria Associação. Mas a Associação Criança é também um exemplo de mesossistema na medida em que ela própria é o contexto em que ocorrem todas essas interações. Resumidamente, a Associação Criança “é o conjunto de interações e inter-relações entre seus membros, entre estes e as educadoras no terreno, entre os seus membros e os dirigentes das instituições, entre as educadoras e os contextos apoiados pela Associação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2002, p. 17).

Nessa perspectiva, a Associação pensa o desenvolvimento profissional dos professores inserido numa concepção ecológica da formação, que considera o mesossistema articulador do microssistema. Para tanto, cria redes de intervenção, de reflexão, de intervenção na ação e de formação entre as professoras e as formadoras investigadoras.

A perspectiva ecológica acredita que o desenvolvimento do ser humano tem relação direta e indireta com os seus contextos vivenciais e, por isso, fundamentado nela, o trabalho desenvolvido pela Associação Criança objetiva um crescimento profissional baseado no desenvolvimento dos contextos nos quais ela atua para que a consequência desse trabalho seja, dentre outros, a promoção do desenvolvimento das crianças que participam desse contexto.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DE INVESTIGAÇÃO

3.1 A natureza da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pesquisa-ação do tipo colaborativa, pois a formação em contexto visa envolver os sujeitos pesquisados na elaboração de estratégias de ações que permitam a tomada de decisões democráticas, a colaboração e a coprodução de conhecimentos por pesquisador e pesquisado. Segundo Ibiapina (2008), esses fatores são condições necessárias para que a investigação possa ser classificada como uma pesquisa ação.

É qualitativa, pois esse tipo de pesquisa apresenta como características algumas especificidades iniciais, quais sejam: as questões da investigação foram formuladas visando averiguar os fenômenos na sua complexidade em seu ambiente natural, não pretendendo confirmar hipóteses previamente construídas. Essas questões são referentes ao objeto de estudo da presente pesquisa que é o processo de formação de professores e sua contribuição para a melhoria da qualidade do ambiente da creche. Assim sendo, nessa abordagem destaca-se a compreensão dos comportamentos em função de um contato aprofundado com os sujeitos da investigação nos seus contextos naturais (BOGDAN & BIKLE, 1994).

Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa no âmbito da educação foi reconhecida somente no final dos anos mil novecentos e sessenta. Embora o desenvolvimento dessa abordagem seja recente, ela tem dado suporte a diversas estratégias de investigação, principalmente aquelas que pretendem analisar um fenômeno do mundo social (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Para compreender melhor a pesquisa qualitativa, faz-se necessário apresentar outras características explicadas por Bogdan e Biklen (1994). Esses autores discutem cinco particularidades que serão detalhadas a seguir: a primeira refere-se ao fato de que o ambiente natural é a fonte direta dos dados. A segunda aponta o próprio pesquisador como principal instrumento de pesquisa. Isso significa que o investigador mantém contato direto e prolongado com o ambiente ou situação que está sendo investigada para a construção de dados; portanto, o contexto torna-se indispensável para uma melhor compreensão dos fatos. Utiliza-se procedimento descritivo, baseado em palavras e não em números, o qual inclui transcrições de entrevistas, fotografias, desenhos, descrições de pessoas, situações e/ou acontecimentos.

No presente estudo, gráficos e tabelas foram incluídos para possibilitar uma mais fácil visualização dos dados referentes à primeira e à segunda aplicação da Escala ITERS-R cuja

descrição se encontra neste capítulo. Esses dados foram utilizados apenas como um meio para desencadear as análises qualitativas e não tiveram como objetivo confirmar nenhuma hipótese previamente formulada a respeito da qualidade da referida creche. Vale ressaltar que uma das características apresentadas pelas pesquisas consideradas quantitativas é o fato de que elas testam, de forma precisa, as hipóteses levantadas pelos pesquisadores. Diehl (2004) explica melhor as características de uma pesquisa quantitativa:

Caracteriza-se pelo uso da quantificação tanto na coleta de dados quanto no tratamento das informações por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc. com o objetivo de garantir resultados e evitar distorções de análise e de interpretação, possibilitando uma margem maior quanto às inferências (DIEL, 2004, p. 51).

Como esses aspectos não estiveram presentes nem na construção dos dados nem na análise dos mesmos, ressaltamos a natureza qualitativa da presente pesquisa.

A terceira característica apresentada aponta que na pesquisa qualitativa há um maior interesse pelo processo do que pelos resultados. Por exemplo, neste estudo tivemos a oportunidade de observar e registrar como as professoras se manifestaram diante das estratégias sugeridas colaborativamente para tentar melhorar o nível de qualidade da creche. Essas manifestações incluíram as dúvidas levantadas, os questionamentos realizados, as trocas de experiências, os comentários diante dos problemas enfrentados, o reconhecimento das fragilidades de suas práticas, a demonstração de compromisso e o interesse em modificar algumas ações. Foram, pois, analisadas, porquanto constituíram um aspecto muito relevante para a compreensão do processo de formação continuada.

As professoras e a coordenadora participaram como sujeitos ativos no processo de construção de conhecimentos, com base na proposta de formação sugerida pela pesquisa que incluiu o uso da Escala ITERS-R como o instrumento que avaliou o ambiente da creche. Após apresentarmos o projeto de pesquisa ao grupo, que aceitou participar da mesma, este passou a decidir os dias e horários dos encontros de formação e os temas a serem estudados. Vale ressaltar que, no primeiro encontro com as professoras, o processo de colaboração ainda não estava ocorrendo, pois foi nossa a decisão de utilizar a referida escala.

A quarta característica diz respeito à análise dos dados, que foi realizada de forma indutiva, ou seja, não tendo como princípio confirmar hipóteses definidas previamente, pois as abstrações consolidam-se desde a coleta e agrupamento dos dados. O pesquisador observa, registra e analisa as informações que estão inter-relacionadas para “construir um quadro que

vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 50).

Finalmente, a quinta característica refere-se à importância que é dada ao significado. Para Bogdan e Biklen (1994), o significado que as pessoas dão aos fenômenos e à sua vida é levado em consideração pelo pesquisador, que se certifica se suas interpretações condizem com aquilo que os informantes relataram.

Para Anadón (2005), a pesquisa qualitativa pode ser classificada em três grandes blocos: a pesquisa qualitativa/interpretativa, a abordagem sociocrítica e as correntes pós-modernas e pós-estruturalistas. Para essa autora, a primeira abordagem citada é aquela em que o pesquisador tenta compreender por meio da observação os significados que os sujeitos pesquisados dão à sua própria vida e às experiências.

A abordagem sociocrítica orienta algumas pesquisas que se fundamentam nas ideias de contexto, de prática, de participação e de consideração dos conhecimentos dos sujeitos implicados. Nesse tipo de pesquisa, está presente a interação democrática entre pesquisadores e participantes, objetivando trabalhar a mudança da realidade estudada, permitindo que os sujeitos inseridos possam opinar e discutir diferentes aspectos dessa realidade.

Já as correntes pós-modernas acreditam que “a realidade é incerta, diversificada e subjetiva e que exige uma pluralidade de leituras” (ANADÓN, 2005, p. 12), e para tanto é necessário um esquema teórico, objetivando a compreensão do funcionamento das sociedades ocidentais contemporâneas. A autora explica que “em geral, a pesquisa qualitativa objetiva o “empowerment”, a sensibilização, a democratização, a solidariedade e a liderança nos participantes” (ANADÓN, 2005, p. 12).

Discorrendo sobre a pesquisa-ação, que se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, é oportuno relatar que ela surgiu há mais de cinquenta anos, nos Estados Unidos, e propagou-se por todo o mundo. Esse tipo de investigação identifica ações que visam à modificação da realidade e à produção de conhecimentos relativos a essas modificações. Assim sendo, a concepção da pesquisa-ação vai para além de um prolongamento da pesquisa tradicional em Ciências Sociais, “ela expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas” (BARBIER, 2007, p. 17).

Para Dionne (2007), a pesquisa-ação constitui um instrumento de “intervenção” na realidade estudada. Os pesquisadores trabalham em parceria com os sujeitos implicados em determinadas situações e, assim juntos, vão promover ações para transformar a situação inicial em uma situação desejada. Segundo esse autor, a pesquisa-ação é um procedimento de reflexão, aplicado em virtude de uma situação particular a modificar.

Podemos, pois, inferir que o trabalho da pesquisa-ação é um trabalho de equipe, visando à melhoria de uma dada situação. A especificidade dessa pesquisa é a relação estreita entre pesquisador e sujeito, todos implicados na modificação de uma circunstância. Dionne (2007) ressalta:

Dizer que a pesquisa-ação pretende alcançar uma mudança nos leva a concluir que ela é principalmente um modo de intervenção, uma metodologia de ação, antes de ser uma metodologia de pesquisa. Querendo-se mudar uma situação particular, a pesquisa-ação é utilizada como um meio desejado e eficaz. Todavia, não se pode ignorar os “efeitos de conhecimento” desse procedimento, que tem também como ambição uma boa compreensão das situações específicas. A pesquisa-ação permite que se adquiram conhecimentos novos, e, por isso, é considerada uma metodologia de pesquisa (P. 35). (Grifos do autor).

Vale destacar ainda que a construção dos conhecimentos ocorre em relações de convivência que incitam, ao mesmo tempo, o pesquisador a coletar as informações que surgem da ação e o sujeito da pesquisa, a contribuir diretamente para a produção de novos conhecimentos (DIONNE, 2007).

De acordo com esse autor, cinco dimensões explicam o trabalho de uma pesquisa-ação. Essa pesquisa tende a:

- Fortalecer a relação entre teoria e a prática;
- Favorecer alianças e comunicações entre pesquisadores e atores;
- Perseguir um duplo objetivo de conhecimento a desenvolver (pesquisa) e de situações a modificar (ação);
- Produzir um novo saber na ação e para a ação;
- Inserir-se em um processo de tomada de decisão com vista à resolução de problemas (DIONNE, 2007, p. 46).

Assim, a pesquisa-ação utiliza tudo o que pode para compreender adequadamente uma situação particular, com o intuito de intervir de modo específico e compreender os conhecimentos produzidos com base nessa intervenção.

Existem várias maneiras de se pesquisar na ação, e uma delas constitui o tipo colaborativo que se diferencia das demais por motivar a produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa adiciona duas dimensões à pesquisa, quais sejam: a construção de saberes e a formação contínua de professores. Esse tipo de pesquisa preocupa-se com a modificação das práticas dos docentes, mediante intervenções que possam melhorar o seu trabalho. Ela explica:

Nessa perspectiva, a prática é alvo de intervenção emancipatória em que tanto os investigadores quanto os docentes tomam parte do processo investigativo, rompendo com a tendência de os pesquisadores utilizarem a lógica da racionalidade técnica que se restringe a descrever/analisar, genericamente, a prática pedagógica. Nesse contexto, as práticas de investigação são substituídas por outras mais democráticas, em que o investigador deixa de falar sobre a educação, passando a investigar para a educação. Assim, o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e o próprio contexto do trabalho escolar (IBIAPINA, 2008, p. 12 - 13).

Essa mesma autora explica ainda que investigar colaborativamente significa envolver pesquisador e professores em projetos comuns que beneficiem a comunidade escolar e o desenvolvimento profissional do professor. Assim, a pesquisa colaborativa é uma prática voltada para a resolução de problemas sociais, principalmente aqueles vividos numa instituição educativa. Esse tipo de pesquisa contribui para a propagação de ideias e atitudes, motivando a coprodução de conhecimentos, influenciando o desenvolvimento profissional dos professores e promovendo mudança da cultura escolar. Nesse sentido, o pesquisador auxilia os professores a analisar e teorizar sobre sua prática de sala de aula, criando condições para promover as alterações necessárias para uma melhoria de seu trabalho ou para a reconstrução do mesmo (IBIAPINA, 2008).

Em síntese, de acordo com essa autora, a pesquisa colaborativa averigua a realidade de uma instituição escolar, em que o pesquisador e o professor trabalham em conjunto para a efetivação das mudanças. Durante as etapas da pesquisa, é possível compartilhar a responsabilidade nas tomadas de decisões, bem como a realização das tarefas de investigação.

Nesse contexto, a colaboração é determinada pela interação entre os atores da pesquisa: pesquisado e pesquisador. A investigação deve levar em consideração as diversas competências de cada participante, pois, se por um lado o professor apresenta o potencial das práticas pedagógicas, por outro, o pesquisador apresenta o potencial de formador e organizador das etapas exigidas por uma pesquisa (IBIAPINA, 2008).

Destaca-se, também, nesse tipo de pesquisa o processo de reflexão, ou seja, esse tipo de estudo prevê que os professores reflitam sobre certos aspectos de sua prática. Dessa forma, no planejamento de uma pesquisa colaborativa, o exercício reflexivo é visto como categoria central, tanto de construção de conhecimentos quanto de formação. O trabalho colaborativo envolve, pois, não somente a intervenção e a formação, mas também procedimentos que permitam tornar o profissional reflexivo, isto é, capaz de compreender sua prática dentro de

uma perspectiva de aprimoramento contínuo, envolvendo a construção de saberes científicos (IBIAPINA 2008).

Portanto, ao se engajar nesse tipo de trabalho, o pesquisador deve criar condições para que o professor tenha uma participação ativa no processo de reflexão sobre a necessidade formativa indispensável ao seu desenvolvimento. Isso significa que pesquisar colaborativamente não descarta o ponto de vista da academia nem o ponto de vista do docente. Ibiapina (2008) explicita:

Em síntese, o processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re) construir o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir (p. 18).

No processo colaborativo, a reflexão no contexto da pesquisa considera a articulação entre o conhecimento prático e o teórico; portanto, a teoria e a prática não se excluem, complementam-se. Dessa forma, o grande valor da reflexão está em refutar a oposição entre o conhecimento prático e o teórico. Segundo a referida autora,

Nesse sentido, no âmbito da pesquisa colaborativa é comum a compreensão de que os docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre as suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador, que remete ao projeto teórico do estudo também proposto por ele. O cruzamento dessas compreensões produz a prática colaborativa de pesquisa mantida entre pesquisador e professores. Nesse processo, a compreensão dos professores sobre o seu trabalho é susceptível de influenciar as escolhas realizadas pelo pesquisador no decorrer do desenvolvimento da pesquisa e vice-versa (IBIAPINA, 2008, p. 19 - 20).

Dessa forma, a pesquisa colaborativa propicia condições para que os professores reflitam sobre suas ações dentro do ambiente escolar, e compreendam sua prática dentro de uma perspectiva de aperfeiçoamento contínuo. Em síntese, Ibiapina (2008) considera a pesquisa colaborativa uma atividade de coprodução de saberes, formação, reflexão e desenvolvimento profissional, “realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa” (p. 31).

Nessa discussão, a autora nos alerta quanto à diferença entre os termos colaboração e cooperação. Ela explica que a cooperação ocorre na etapa do trabalho coletivo que ainda não é considerada colaborativa, uma vez que parte dos sujeitos ainda não tem autonomia nem

poder de decisão sobre as ações realizadas em conjunto. Isso se caracteriza pela “existência de cooperação que denota ainda relações hierárquicas de poder entre os pares” (p. 33). Em relação ao presente estudo, é necessário comentar que, no encontro inicial, a professora e a coordenadora assumiram uma postura de cooperação apenas, pois, a legítima colaboração só começou a ocorrer durante o processo de formação em contexto.

Para colaborar na pesquisa, é necessário que os participantes tenham oportunidade para descrever e interpretar tanto as práticas quanto as teorias, expressando discordância ou concordância e/ou compreensões em relação às falas dos seus pares e às teorias discutidas (IBIAPINA, 2008). Em suma,

Colaborar significa tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais que levem à construção de um acordo quanto às suas percepções e princípios. Nessa perspectiva, a colaboração se efetiva a partir da interação entre pares com diferentes níveis de competência, isto é, colaboração significa a ajuda que um par mais experiente, no caso o pesquisador, dá a um outro menos experiente no momento de realização de determinada atividade; no caso a pesquisa é também ação formativa desenvolvida em conjuntamente que faz o desenvolvimento pessoal e profissional de professores. Assim defendo que, sob a orientação de uma pessoa mais experiente, ou em colaboração com companheiros mais capazes, é possível fazer avançar a capacidade de aprendizagem profissional. (IBIAPINA, 2008, p. 34).

Imbernón (2010) afirma que é necessário entender a colaboração como um processo de participação, implicação, assimilação e pertencimento, ressaltando ainda que desenvolver um trabalho colaborativo não é fácil, pois requer que os professores se empenhem na busca por espaços e que produzam, além do desenvolvimento individual e de equipe, o intercâmbio de diálogos para compartilhar ideias e ampliar as metas de ensino. Para esse autor, “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (p. 65).

Justificamos esta apresentação mais detalhada sobre a pesquisa-ação do tipo colaborativa porque a mesma foi utilizada no presente trabalho, que utilizando a Escala ITERS-R para avaliar o ambiente de uma creche, possibilitou que as professoras e a coordenadora indicassem, mediante esta avaliação, quais os itens relacionados ao programa da creche que constituiriam o cerne da formação em contexto. Vale ressaltar que o fato de termos chegado à creche já com a decisão de utilizar a referida escala não inviabiliza o desenvolvimento de uma pesquisa-ação colaborativa. Segundo Imbernón (2010), neste tipo de pesquisa, o pesquisador com seu “potencial de formação” pode se responsabilizar por algumas ações no decorrer da mesma.

3.2 Critérios de escolha da instituição e dos sujeitos

Antes de iniciarmos a construção de dados na creche onde se realizou esta pesquisa, dois critérios foram traçados para viabilizá-la: ser uma creche da rede pública municipal e o segundo critério diz respeito ao fato de a coordenação e corpo docente concordarem em participar espontaneamente das atividades sugeridas e exigidas por uma pesquisa do tipo ação/colaborativa.

Uma creche municipal, identificada no presente estudo como “Creche Brincar é Viver⁷”, atendeu a esses critérios e constituiu o “lócus” da pesquisa. Constituíram, pois, os sujeitos da referida pesquisa o grupo⁸ dessa creche que era formado por quatro professoras e uma coordenadora.

3.3 Procedimentos metodológicos

Após entrar em contato com algumas creches por meio de visitas ou telefonemas para verificar a viabilidade de desenvolver este trabalho, escolhemos aquela cuja coordenadora demonstrou maior interesse e concordou em disponibilizar algum tempo para reuniões e discussões das ações a serem planejadas e desenvolvidas. Vale ressaltar que os contatos foram realizados a partir de uma lista que continha dados referentes às creches municipais de Fortaleza, fornecida por uma Técnica de Educação da Prefeitura Municipal.

No período que antecedeu à escolha, participamos como instrutora de um curso de formação para professoras de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza no qual tivemos a oportunidade de ouvir os depoimentos das docentes sobre as dificuldades em participar como sujeitos de pesquisas de mestrado e doutorado de, de mestrado ou doutorado que são desenvolvidas em suas instituições, pois não há quem as substitua para que elas se ausentem, caso necessário, durante o expediente.

Elas informaram que a prefeitura não disponibiliza um tempo específico para que planejem suas ações e, por isso, torna-se difícil programar atividades que efetivamente contribuam para a qualidade da educação das crianças. Acrescentaram, ainda, que não existem as condições mínimas para o trabalho, pois as salas são lotadas (25 a 30 crianças para uma professora); os espaços são inadequados, com pouca ventilação e iluminação; há escassez de

⁷ O nome da creche e das pessoas envolvidas na pesquisa que aparecem neste trabalho é fictício, no intuito de preservar a privacidade da instituição e de seus integrantes.

⁸ Utilizaremos nesta pesquisa a palavra grupo ou equipe para identificar os sujeitos que participaram da mesma.

materiais como papel, tinta da impressora, material didático para as crianças, entre outros. Referiram-se também aos baixos salários.

Diante das dificuldades apontadas, especialmente a falta de tempo para planejar, percebemos que não seria fácil encontrar um grupo que concordasse em participar deste projeto, já que o mesmo demandaria a realização de reuniões sistemáticas. Nas visitas realizadas em algumas instituições, a única que já destinava algum tempo para o planejamento era a creche “Brincar é Viver”, sob a coordenação da professora Sofia.

Numa conversa inicial para a apresentação, explicamos que o projeto propunha a aplicação de um instrumento que avalia a qualidade do ambiente da creche em somente uma sala e o desenvolvimento de um processo de formação em contexto, que incluiria todo o quadro de professores, inclusive as auxiliares. A coordenadora relatou que a proposta era interessante e que nós poderíamos desenvolver o trabalho lá, mediante autorização da prefeitura. Ela falou da impossibilidade de liberar as professoras e, também, as auxiliares no horário do expediente e sugeriu que o trabalho inicial poderia ser realizado somente com as professoras que se reuniam no horário reservado para planejamento (toda sexta feira, de 13h às 15h) e em outros momentos, desde que previamente agendados. Por conta da inviabilidade de encontrar pessoas para substituir as auxiliares que, nesse momento de planejamento, eram as pessoas que substituíam as professoras, elas não foram convidadas pela coordenadora para participar da formação.

Dessa forma, quando a prefeitura autorizou a realização da pesquisa nessa creche, por meio de um ofício, aplicamos a Escala ITERS-R na sala do Infantil II. Justifica-se a escolha da mesma por esta ser direcionada apenas às crianças na faixa etária entre 0 a 2 anos e 6 meses. É necessário informar que essa etapa da pesquisa ainda não se configurou como colaborativa, uma vez que as professoras e a coordenadora não participaram ativamente da escolha da referida escala. Durante o tempo de espera pela autorização, realizamos um teste-piloto com a ESCALA ITERS-R, aplicando-a em uma turma de Infantil III de uma instituição pública federal. Este procedimento teve como objetivo constatar a viabilidade ou não de sua aplicação, o que nos tornou mais seguras para fazê-lo no contexto da pesquisa.

A primeira aplicação da Escala ocorreu no dia 21 de outubro de 2011, pela manhã, das 7h30min às 11h30min. Embora não sejam necessárias quatro horas para completar os itens da Escala, foi indispensável nossa permanência até o término do turno, pois havia itens que não puderam ser respondidos em apenas uma hora, duas, ou até mesmo durante o turno todo. Fez-se necessário, portanto, um período maior de observação, na tentativa de coletar informações relativas a todas as dimensões da Escala. Vale ressaltar, no entanto, que, mesmo

com um período maior de observação, alguns itens deixaram de ser contemplados, porque durante um turno não foi realizada nenhuma ação relacionada aos mesmos. Nestas situações, então, o item da Escala foi classificado como inadequado.

Na sala observada, havia 18 crianças de 2 anos de idade matriculadas, mas somente 14 estavam presentes no dia da aplicação da referida Escala. Ainda no mesmo dia, no turno da tarde, entrevistamos a professora do Infantil II para responder às questões da Escala não passíveis de serem respondidas apenas por meio da observação. Lemos, pois, explicamos as questões e registramos as respostas em um diário de campo. A entrevista durou uma hora e meia.

Antes de realizar este trabalho, conversamos com a coordenadora e a professora da sala do Infantil II sobre o conteúdo da Escala, bem como a metodologia a ser utilizada. A professora mostrou-se disposta a participar da pesquisa e nos convidou para entrar na sala, apresentando-nos às crianças que demonstraram interesse em saber o que iríamos fazer.

Assim, nossos primeiros minutos na sala foram para responder aos questionamentos levantados pelos componentes do Infantil II, que, de vez em quando se aproximavam e faziam perguntas do tipo: O que você está escrevendo? Você tem uma filha? Quem te deu esse lápis? Você vai estudar aqui também? Somente com as questões respondidas e com a ajuda da professora que tentava desviar a atenção das crianças para outra atividade, elas passaram a somente observar o que realizávamos. Nesse dia de observação, acompanhamos todas as ações da turma para poder coletar os dados referentes aos itens da Escala.

Em quatro situações posteriores à aplicação da Escala, realizamos outras observações para nos familiarizarmos com o ambiente e com os sujeitos da pesquisa. Por meio da observação participante, foi possível descrever, dentre outras coisas, a rotina da sala onde esta foi aplicada, a dinâmica do trabalho na creche e a filmagem. Observações, também, ocorreram após os encontros de formação, no intuito de verificar as dificuldades enfrentadas pelas professoras no momento de planejar e avaliar (temas discutidos nos encontros) e como elas estavam apropriando-se dos conhecimentos construídos. Segundo Estrela (1994), esse tipo de observação configura-se como uma técnica de análise qualitativa da realidade, possibilitando a interpretação dos fenômenos e dos significados que os participantes atribuem aos diversos aspectos e ações realizadas no ambiente no qual estão inseridos.

No desenvolvimento da pesquisa, seguimos as fases descritas por Dionne (2007), para caracterizar a abordagem colaborativa: identificação da situação; projeção de ações; realização de atividades e avaliação dos resultados.

Para identificar a situação a ser transformada, foi utilizada, como instrumento de coleta de dados referentes ao ambiente, a Escala ITERS-REVISED. Após a divulgação do resultado da aplicação da mesma, o grupo identificou os aspectos das subescalas que seriam o alvo de estudos por meio dos encontros da formação em contexto. A realização desses encontros possibilitou a construção de conhecimentos sobre os temas a eles relacionados e permitiu o desenvolvimento de ações, no intuito de melhorar os aspectos da creche relacionados com os itens classificados como inadequados ou mínimos pela Escala. Portanto, o trabalho de intervenção foi desenvolvido, considerando os aspectos, apontados pelo grupo, como prioritários. As técnicas para a construção de dados nesta fase foram: observação participante que incluiu a aplicação da Escala; aplicação de um questionário sobre aspectos pessoais e profissionais da vida das professoras e a análise da filmagem.

Embora todas as professoras tenham participado do processo de formação, a Escala não foi aplicada em todas as salas, pois o objetivo desta aplicação era fomentar as discussões sobre a qualidade da creche, de forma que o corpo docente e a coordenadora tivessem acesso às informações oriundas da mesma, e não somente a professora do Infantil II. Compreendemos que os resultados de uma única sala não podem ser generalizados para as outras salas da creche, mas, desde que os resultados obtidos pela aplicação corroboram os dados da pesquisa em âmbito nacional que utilizou a referida Escala, levantamos a hipótese de que a aplicação nas outras salas resultaria na obtenção de pontuação semelhante.

Já na segunda fase - projeção de ações - foi elaborado um plano de estudos dirigidos da seguinte forma: as professoras e a coordenadora escolheram os conteúdos relacionados aos temas gerais “planejamento e avaliação” por elas anteriormente selecionados para serem o alvo de estudo e intervenção, com base nos resultados da primeira aplicação da Escala. Em seguida, estruturamos o plano que era composto de leituras, discussões e reflexões sobre os conteúdos apontados mediante a pontuação das subescalas. Outros temas incluídos após as discussões iniciais foram: a concepção de criança, infância, desenvolvimento e aprendizagem e a especificidade do papel do professor de Educação Infantil. Entre os materiais selecionados, como textos, vídeos e esquemas de planejamento, alguns já haviam sido utilizados pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC. Sentimo-nos motivadas a utilizá-los, não somente porque tinham sido testados nos encontros do referido programa, mas porque, como instrutora do mesmo, participamos ativamente da sua elaboração.

O plano foi executado por ocasião de dez encontros entre a pesquisadora e a equipe pedagógica da escola. A maioria dos encontros ocorreu depois do expediente das professoras, a partir das 17h; alguns foram realizados a partir das 14h por dois motivos: a falta de água e a

reforma realizada no Centro de Cidadania, no qual a creche estava inserida. Devido a esses fatos, as crianças deixaram de ir para a creche e, portanto, os encontros ocorreram antes dos horários previamente combinados. Com relação à duração dos mesmos, foi combinado, também, que sua realização duraria quatro horas. Durante esse tempo, não houve pausa para lanche e, por isso, em alguns encontros, terminávamos meia hora antes de completar a carga horária diária sugerida.

Durante os encontros, foram também planejadas as ações de intervenção que possibilitaram experiências significativas, imprescindíveis para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças: exercício de planejamentos, registros das ações das crianças e as ações da professora relacionadas à organização do ambiente com base nos itens da escala. Esses procedimentos permitiram que o grupo refletisse sobre a complexidade de realizar um trabalho de qualidade para a Educação Infantil e traçasse estratégias destinadas a contribuir para a melhoria das atividades propostas para as crianças.

Nos encontros, as professoras e a coordenadora participaram ativamente, relatando experiências relacionadas aos temas, levantando questões referentes às ações desenvolvidas na creche, justificando os motivos de determinadas ações, descrevendo soluções encontradas coletivamente e expressando angústia diante de muitas situações vividas. É necessário informar que nem sempre a pauta de planejamento era esgotada, pois algumas discussões estendiam-se além do tempo previsto. No entanto, os confrontos estabelecidos pelas professoras entre suas práticas e o conteúdo dos textos lidos e vídeos assistidos são exemplos que caracterizam o processo reflexivo da formação em contexto.

Além disso, nem sempre foi possível executar os planejamentos, na mesma sequência em que aparecem no apêndice (A) deste trabalho, porque, pelas questões surgidas, percebemos a necessidade de antecipar algo que estava previsto no final da pauta. Em alguns encontros, como por exemplo, naqueles que exigiam uma quantidade maior de textos (4º e 7º encontros), as professoras sugeriram que fossem lidos em casa. Em relação aos encaminhamentos, também nem todos foram cumpridos na íntegra; quando isso ocorria, as professoras justificavam, referindo-se, principalmente, ao pequeno intervalo entre um e outro encontro. Um dos encaminhamentos não executado foi a aplicação da Escala nas salas das outras professoras, tarefa sugerida no início do processo de formação em contexto. Assim, as professoras decidiram aplicá-la em outro momento, argumentando que necessitariam de mais tempo para se apropriar do conteúdo da Escala e da dinâmica de sua aplicação.

Ainda na pauta de planejamento, o item avaliação só apareceu escrito nos dois últimos planos, porque o instrumental elaborado para essa finalidade só foi disponibilizado nesses

encontros. Durante os demais encontros, embora não estivesse escrito na pauta esse item, as professoras relatavam espontaneamente suas críticas e opiniões em relação aos encontros, o que configurava, em nossa opinião, o momento de avaliação que elas realizavam informalmente. Alguns comentários que comprovam essa afirmativa podem ser verificados em alguns trechos do capítulo de resultados e discussões.

Além dos procedimentos sugeridos por Dionne (2007), um recurso classificado por Ibiapina (2008) como videoformação foi utilizado. Trata-se de filmagem realizada em determinados momentos da prática da professora, com o objetivo de projetá-la para ela, colocando-a, assim, frente à imagem do seu fazer pedagógico, para refletir sobre o que está assistindo.

O vídeo continha apenas cenas filmadas na sala do Infantil II; no entanto, as demais professoras foram convidadas a se fazerem presentes para assistir ao mesmo e, após essa projeção, descrever, informar e confrontar as imagens observadas com os estudos realizados durante o processo de formação. Foi possível para elas reconstruir ao nível do discurso suas ações, à luz de todos os conhecimentos relacionados com uma Educação Infantil de qualidade. As imagens do vídeo permitiram, ainda, uma análise intrapessoal de suas práticas, além de torná-las conscientes de suas ações.

Para as sessões de videoformação, Ibiapina (2008) elenca um conjunto de perguntas que auxiliam as ações formativas, gerando novas necessidades, novos questionamentos e novas aprendizagens. Essas perguntas envolvem a descrição, a informação, a confrontação e a reconstrução das práticas observadas. Assim, as professoras responderam a perguntas, tais como: Quais são as causas dessas práticas? Quais são as implicações dessas práticas para meu desenvolvimento profissional? Como podemos agir diferentemente, conduzindo de forma mais profissional a ação docente? Vale destacar que a filmagem ocorreu durante as observações após a 1ª aplicação da Escala.

Na terceira fase, então, ocorreu a intervenção, isto é, a realização das atividades planejadas mediante os estudos realizados nos encontros da formação em contexto, cuja sistemática foi descrita na segunda fase desta metodologia. Nessa ocasião, constatamos um grande empenho das professoras para evitar as práticas inadequadas, identificadas por elas, com a nossa colaboração, durante o processo de formação. Segundo Dionne (2007), a concepção da pesquisa-ação implica produção de conhecimentos necessários e, ao mesmo tempo, escolha e implementação de ações eficazes. Esse mesmo autor relata ainda que a mudança torna-se mais eficaz quando os sujeitos estão fortemente inseridos no processo e quando sua participação é mais ativa.

Dando continuidade às fases de procedimentos metodológicos de uma pesquisa-ação voltados para provocar mudanças em uma realidade específica, descritas por Dionne (2007), a quarta fase correspondeu à avaliação dos resultados obtidos. Para esta avaliação, foi necessário aplicar novamente a Escala ITERS-R para verificar se houve diferenças entre os resultados da primeira e da segunda aplicação, considerando especificamente os temas que foram o alvo de estudo e intervenção (planejamento das experiências contidas no artigo 9º das DCNEIs e o processo de avaliação). Com os dados analisados, foi possível verificar se as ações realizadas, neste estudo, contribuíram para uma melhoria da realidade pesquisada ao final do período de formação continuada que durou aproximadamente 40 horas. A fase de avaliação também incluiu os depoimentos orais e escritos das professoras e coordenadora sobre a formação em contexto⁹ da qual participaram. Esses depoimentos estão disponibilizados na íntegra no anexo H desse trabalho.

Resumidamente, os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa foram: observação participante com registro em um diário de campo e também a filmagem, que possibilitaram descrever os aspectos relacionados à infraestrutura bem como ao processo de formação; aplicação da Escala ITERS-R e de questionários; consulta à proposta pedagógica que também subsidiou a descrição do ambiente e dos sujeitos. Com referência ao processo de formação, foram realizadas reuniões sistemáticas para discussão dos temas escolhidos pelo grupo, elaboração do plano de estudos, conduzido pela pesquisadora, mas incluindo as opiniões e sugestões da equipe, elaboração do instrumental de avaliação sobre a formação. Vale ressaltar que o registro das discussões que ocorreram durante a formação foi gravado por meio de um “MP3”.

3.4 A Escala ITERS-REVISED

Como já mencionado, nesta pesquisa foi utilizada a Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (ITERS-REVISED), como instrumento que possibilita avaliar diversos aspectos do ambiente da creche. Justificamos a utilização do referido instrumento, argumentando que a Escala “ITERS”, apesar de internacionalmente reconhecida, foi pouco utilizada em nosso país. Neste estudo, ela teve o objetivo de coletar dados

⁹ Numa perspectiva de formação em contexto, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. Neste tipo de formação os professores são considerados sujeitos e não objetos da formação, pois todos são considerados construtores de saber e não apenas meros consumidores passivos de informações (FERREIRA, 2000).

relevantes sobre o ambiente da creche, possibilitando verificar quais os itens relacionados ao programa da creche que necessitavam ser o alvo de estudos e intervenção.

Não optamos pela aplicação dos Indicadores Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, por entender que o mesmo é um documento utilizado para autoavaliação da instituição e por envolver além das professoras, toda a comunidade escolar e também as famílias.

No Brasil, em 2009, o Ministério da Educação realizou em conjunto com o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Fundação Carlos Chagas uma pesquisa intitulada “Educação Infantil: avaliação qualitativa e quantitativa”, que coletou dados em 150 instituições de Educação Infantil, em seis capitais de todas as regiões brasileiras. Nesse estudo, utilizou-se a “Infant/Toddler Environment Rating Scale (Revised Edition)”, formulada nos Estados Unidos, traduzida e adaptada para o português: Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (ITERS-REVISED) que considera a faixa etária de zero a 2 anos e 6 meses e, também, a Escala de Avaliação de Ambientes de Educação Infantil (ECERS-REVISED) que considera a faixa etária de 2 anos e 7 meses a 5 anos (CAMPOS et al., 2010).

A Fundação Carlos Chagas de São Paulo foi a instituição responsável pela coordenação da pesquisa e a seleção das 150 instituições de Educação Infantil, situadas nas seguintes capitais: Belém, Fortaleza, Teresina, Campo Grande, Rio de Janeiro e Florianópolis, objetivando colher dados sobre diversos aspectos do funcionamento das instituições, como parte de um estudo sobre a qualidade dessa etapa da educação básica brasileira.

A Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas foi adotada para essa pesquisa, no âmbito nacional, e para a pesquisa que propusemos para o doutorado, pelos seguintes motivos: seu conteúdo é bastante coerente com os critérios de qualidade definidos nos documentos oficiais: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; ela foi traduzida para o português e vem sendo utilizada em algumas pesquisas e trabalhos de formação em contexto brasileiro, por diversas equipes. Além disso, como é amplamente utilizada em diversos países, permite que os dados sobre as instituições brasileiras, em especial, as instituições de Fortaleza, sejam comparadas com aquelas de outros países, enriquecendo a discussão sobre a qualidade de nossas creches e pré-escolas. Sua utilização é facilitada porque há o material de treinamento, possibilitando acompanhar e exemplificar situações que serão observadas na instituição selecionada para a pesquisa.

Essa Escala foi adequada para a presente pesquisa, uma vez que seus itens se relacionam com a estrutura, o funcionamento de instituições de Educação Infantil e avaliam a qualidade desses aspectos. Para a mesma, o termo “Adequado” significa apropriado ao nível de desenvolvimento da faixa etária e às habilidades individuais das crianças. É subdividida em sete subescalas: espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal; falar e compreender; atividades; interação, estrutura do programa e pais e equipe. Essas sete subescalas possuem trinta e nove itens no total, os quais possibilitam analisar os elementos e a organização do ambiente, assim como aspectos mais subjetivos. O quadro abaixo apresenta as subescalas e seus itens.

Quadro 1 - Descrição dos itens das subescalas da Escala ITERS-REVISED - Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas.

Subescalas	Itens
1. Espaço e Mobiliário	1. Espaço interno 2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras 3. Recursos para relaxamento e conforto 4. Organização da sala 5. Exposição de materiais para as crianças
2. Rotinas de cuidado Pessoal	6. Chegada/Saída 7. Refeições/merendas 8. Sono 9. Troca de fraldas /uso de banheiro 10. Práticas de saúde 11. Práticas de segurança
3. Falar e compreender	12. Auxílio às crianças para a compreensão da linguagem 13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças 14. Uso de livros
4. Atividades	15. Motricidade fina 16. Atividade física 17. Arte 18. Música e movimento 19. Blocos 20. Brincadeira de faz de conta 21. Brincadeira com areia e água 22. Natureza/Ciências 23. Uso de TV, vídeo e/ou computadores 24. Promoção da aceitação da diversidade
5. Interação	25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem 26. Interação criança-criança 27. Interação equipe-criança

	28. Disciplina
6. Estrutura do Programa	29. Programação 30. Atividade livre 31. Atividades em grupo 32. Provisões para as crianças com necessidades especiais
7. Pais e Equipe	33. Estratégias para o envolvimento com os pais 34. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe 35. Estratégias para as necessidades profissionais da equipe 36. Interação e cooperação entre a equipe 37. Estabilidade da equipe 38. Supervisão e avaliação da equipe 39. Oportunidades para crescimento profissional

Fonte: Harms, Cryer & Clifford (1998).

A cada item da subescala são atribuídos escores entre 1 e 7. Os indicadores para a avaliação de cada item das subescalas estão organizados da seguinte maneira: 1 – inadequado, indica que o cuidado não atende às necessidades básicas de desenvolvimento; 3 – mínimo, indica que o cuidado básico atende às necessidades básicas e algumas outras necessidades do cuidado e desenvolvimento infantil; 5 – bom, apresenta condições básicas para o cuidado e desenvolvimento infantil; e 7 – excelente, significa cuidados de alta qualidade, com atendimento frequente e personalizado, levando em consideração não só as necessidades do grupo, mas também as especificidades de cada criança.

As pontuações dos escores 2, 4 e 6 são intermediárias e, com exceção da pontuação 2, as demais são pontuadas quando todos os indicadores do escore anterior são pontuados com “Sim” e, pelo menos, a metade dos indicadores do escore posterior são também pontuados com “Sim”. A pontuação 2 é dada quando todos os indicadores dentro de 1 são pontuados com “Não” e, pelo menos, a metade dos indicadores dentro de 3 são pontuados com “Sim”.

Para essas pontuações dos itens da Escala, devem ser observados alguns critérios disponíveis no Guia do Vídeo e livro de treinamento da Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0-30 meses (a Escala está disponível no anexo L deste trabalho). São estes os critérios para a pontuação dos itens da Escala que foram utilizados sem alterações ou adaptações para pontuar a Escala aplicada na Creche “Brincar é Viver”:

- A pontuação 1 deve ser dada se qualquer indicador dentro de 1 é pontuado com Sim.
- A pontuação 2 é dada quando todos os indicadores dentro de 1 são pontuados com Não e pelo menos a metade dos indicadores dentro de 3 são pontuados com Sim.

- A pontuação 3 é dada quando todos indicadores dentro de 1 são pontuados com Não e todos os indicadores dentro de 3 são pontuados com Sim.
- A pontuação 4 é dada quando todos os requisitos de 3 são atendidos e pelo menos a metade dos indicadores de 5 são pontuados com Sim.
- A pontuação 5 é dada quando todos os requisitos de 3 são atendidos e todos os indicadores de 5 são pontuados com Sim.
- A pontuação 6 é dada quando todos os requisitos de 5 são atendidos e pelo menos a metade dos indicadores de 7 são pontuados com Sim.
- A pontuação 7 é dada quando todos os requisitos de 5 são atendidos e todos os indicadores de 7 são pontuados com Sim.
- A pontuação NA (não se aplica) somente pode ser dada aos indicadores ou a itens inteiros quando “NA permitido” aparece na escala e há um NA na folha de pontuação. Os indicadores que são pontuados com NA não são contabilizados quando se calcula a pontuação de uma subescala ou escala total (HARMS; CRYER & CLIFFORD, 2003, p. 5).

Após atribuir uma pontuação a todos os indicadores de cada subescala, calcula-se a pontuação média de cada uma, somando-se a pontuação de cada item e dividindo a soma pelo número de itens pontuados. Para obter o resultado final, calcula-se a média aritmética da pontuação de todas as subescalas.

Essa Escala permite também que o observador entreviste a professora para complementar os dados das subescalas e identificar aspectos que não são passíveis de observação (como, por exemplo, o tipo de formação inicial e continuada das professoras; os dias das reuniões; se há uma supervisão contínua do trabalho realizado, se os pais têm acesso às informações sobre as crianças etc.).

Em relação à relevância dessa Escala (*ITERS-R*), destaca-se que ela se baseia em uma definição ampla de ambiente Harms, Cryer & Clifford (1998), incluindo desde a sua dimensão física e as inter-relações possíveis até a estrutura do programa e as necessidades da equipe. Dessa maneira, seus 39 itens proporcionam uma visão geral da qualidade do atendimento coletivo oferecido para um grupo de crianças, ultrapassando os elementos estruturais e objetos/equipamentos disponíveis. Além disso, essa Escala constitui um recurso útil para a promoção de qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas, desde que seja utilizada como um instrumento de reflexão na formação de educadores e em projetos de intervenção, pois possibilita a identificação de aspectos positivos já presentes nos ambientes e daqueles que necessitam ser melhorados.

Portanto, uma discussão dos indicadores de qualidade descritos na *ITERS-R* com a equipe de professores e coordenadores pode favorecer o reconhecimento da importância desses indicadores, bem como o levantamento de outros critérios de qualidade relevantes para o contexto de funcionamento daquela creche específica.

Desde que essa Escala constituiu um instrumento de construção de dados na fase inicial desta pesquisa, apresentamos a seguir alguns estudos no Brasil que já utilizaram a “Escala de Avaliação para Bebês e Crianças Pequenas (ITERS-REVISED)”.

Uma pesquisa, intitulada “Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de Santa Catarina” aplicou a Escala ITERS-REVISED, estabelecendo o seguinte objetivo geral: avaliar as condições do ambiente de cinco centros de Educação Infantil (CEI) (quatro públicos e um privado, de caráter filantrópico) da rede municipal de um município na região do Vale do Itajaí. Os objetivos específicos foram: a) verificar se os diversos CEIs tendem a ter escores totais aproximados; b) verificar se as turmas de mesma faixa etária nos diversos CEIs tendem a ter escores aproximados (comparar os escores das turmas I, II e III): por centro e por subescala.

Apresentou os seguintes resultados: os CEIs municipais (CEIs 1, 2, 3 e 4) obtiveram um escore médio próximo de 4, o que indica um nível de qualidade satisfatório. Já o CEI 5 (privado) obteve um escore médio inferior a 3, que representa um nível baixo de qualidade. Comparando as médias dos 5 centros, verifica-se uma pequena amplitude de variação, excetuando a turma 3 do CEI 1, em que a média foi significativamente mais baixa, e a turma 2 do CEI 4, na qual a média se elevou significativamente. Constatou-se que, nas turmas com médias mais baixas, prevalecia um tom mais escolarizante do que nas outras turmas, principalmente no que diz respeito às atividades, à disciplina e ao tipo de rotina (ROCHA E BHERING, 2004).

Ainda discorrendo sobre os resultados da turma 3 do CEI 1, as subescalas Rotina de Cuidado Pessoal, Falar e Compreensão, Atividades, Interação e Estrutura do Programa obtiveram escores menores que 2. Na escala, essa pontuação situa-se entre inadequada e mínima e, portanto, representa nível baixo de qualidade. No CEI 5, as subescalas Rotina de Cuidado Pessoal, Atividades e Estrutura do Programa, também receberam escores menores que 2. Concluindo, “as rotinas de cuidado pessoal e atividades são as subescalas que merecem maior atenção em todos os centros e especialmente nas turmas de crianças entre 2 e 3 anos” (ROCHA E BHERING, 2004, p.11).

Outro trabalho que merece destaque é a pesquisa intitulada “Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação”, que estudou a pertinência dos itens da Escala, analisando o conteúdo da Infant/Toddler Environment Rating Scale-ITERS-R. Detalhes dos procedimentos utilizados nesta pesquisa precisam ser citados para um melhor entendimento dos resultados:

Cópias da escala traduzida foram enviadas a duas psicólogas, especialistas em Educação Infantil, com ampla experiência tanto de atuação profissional em creches como de pesquisa e supervisão de estagiários e profissionais de creches. Solicitou-se o parecer de cada uma delas sobre os itens abrangidos pela escala, em relação à sua pertinência para avaliar a qualidade de ambientes educacionais coletivos oferecidos para crianças de 0 a 30 meses. Primeiramente, o parecer de cada juíza foi classificado em relação à indicação de exclusão ou permanência de cada item na escala. No caso de indicação de permanência do item na escala, foram identificadas, após leitura cuidadosa dos pareceres, cinco possíveis categorias de análise, excludentes entre si: (1) permanência do item sem sugestão de alterações; (2) permanência do item com sugestão de adequação de termos, de materiais ou de situações; (3) permanência do item com sugestão de acréscimo de esclarecimentos (o recurso de notas de esclarecimento é muito utilizado na escala original, colocado ao lado do item que está sendo descrito, sendo sempre precedido, na descrição da pontuação daquele item, por um símbolo); (4) permanência do item com alterações de estrutura ou de conteúdo; (5) permanência do item com sugestão não compreensiva (o comentário não foi claro o suficiente para permitir sua categorização). Verificou-se a ocorrência de acordos e desacordos entre as juízas quanto à indicação de exclusão ou permanência de itens e de sugestões de alterações nos itens da *ITERS*, levando em conta essas cinco categorias de análise (SOUZA; CARVALHO, 2005, p. 90).

Considerando-se os 70 itens avaliados, verificou-se que, em 69, houve indicação de permanência e apenas uma sugestão de exclusão referente ao item 21–Blocos/Material de Construção. Em resumo, o alto índice de acordo entre as juízas (97%) quanto à permanência de 34 itens sugere a pertinência da *ITERS-R* para medir aquilo que se propõe, ou seja, a qualidade do atendimento oferecido nas creches. Este trabalho atesta, pois, a validade desse instrumento para avaliar a qualidade de ambientes para as crianças entre 0-30 meses.

3.5 Características gerais de funcionamento do contexto pesquisado: a creche “Brincar é viver” e seus profissionais

Neste item, estão descritas as características gerais do campo de pesquisa em que o trabalho foi realizado. Os dados foram obtidos por meio de observações, questionários, conversas informais com a coordenadora e as professoras¹⁰ e de consultas à Proposta Pedagógica da instituição que está ainda em fase de construção.

De acordo com os critérios listados na metodologia, o trabalho foi realizado na creche “Brincar é Viver”, situada dentro de um Centro de Cidadania, localizado num bairro considerado um dos mais antigos de Fortaleza. Privilegiado por sua localização central, o bairro oferece à comunidade além dos serviços desse Centro, que inclui a creche pesquisada,

¹⁰ A partir deste capítulo identificamos os profissionais da creche como coordenadora e professora, pois todas eram do sexo feminino.

posto de saúde, hospital de referência no atendimento infantil, delegacia, supermercados, igrejas, escolas e praças arborizadas.

A creche “Brincar é Viver” é uma instituição, anexo¹¹ de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental – EMEIF, mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Funciona em regime integral, com uma jornada de 10 horas diárias, de segunda a sexta, durante 200 dias no ano. As crianças entram às 7 horas da manhã e saem às 17 horas. A coordenadora informou que a instituição foi planejada para receber também crianças de 0 a 5 anos, porém as matrículas realizadas nos últimos anos foram de crianças na faixa etária de 2 a 3 anos. Dessa forma, há quatro turmas, sendo duas com crianças na faixa etária de 2 anos de idade e duas na faixa etária de 3 anos de idade.

3.5.1 *As crianças atendidas*

Todos os anos, a creche atende aproximadamente 80 crianças: as do Infantil II são aquelas que completam 2 anos de idade até 31 de março. Esse critério de idade está de acordo com a Resolução Nº 002/2010 que fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

As turmas são distribuídas em duas salas, contendo 20 em cada uma. Para cada sala são alocadas uma professora e uma auxiliar. As duas turmas do Infantil III, também com 20 crianças por turma, são compostas geralmente por crianças que frequentaram o Infantil II no ano anterior e, portanto, as crianças novatas são geralmente irmãs ou parentes das que já estão nessa creche.

As crianças atendidas são filhas de pais relativamente jovens com idade entre 20 e 35 anos, alfabetizados e que trabalham fora de casa. A maior parte dessas famílias é composta por 2 ou 3 filhos que já passaram ou ainda passarão pela creche. Quanto à profissão dos pais, é bastante variada: pedreiro, entregador de água, comerciante, porteiro, motorista, salgadoeiro, auxiliar administrativo, segurança, ajudante de pedreiro, relojoeiro, servente, frentista. Quanto às mães, a maioria é dona de casa e as que trabalham fora têm as seguintes ocupações: recepcionista, diarista, vendedora e operadora de caixa.

¹¹ As instituições denominadas de anexos são sempre ligadas a uma escola Patrimonial, que é mantida e gerenciada exclusivamente pelo poder público municipal, da qual vêm as orientações administrativas e pedagógicas mais gerais. É de responsabilidade da escola Patrimonial controlar e encaminhar ao MEC as informações, como matrículas, frequência etc.

Quanto ao nível socioeconômico, algumas famílias recebem recursos federais provenientes do programa “bolsa família¹²” para a complementação de sua renda. Em média, a renda mensal delas varia entre 1 a 2 salários mínimos. Além desse recurso, a maioria das famílias das crianças matriculadas é contemplada com os serviços da Fundação de Desenvolvimento Habitacional de Fortaleza (HABITAFOR) que oferece construção de moradias para as famílias em situação de risco social e melhorias habitacionais. As que não são contempladas com esse programa da Prefeitura, geralmente moram em vilas ou pequenas casas e algumas pagam aluguel. Além disso, têm à sua disposição os serviços de água, esgoto, iluminação pública, transporte público, creches e escolas públicas e ruas pavimentadas.

3.5.2 *A estrutura física da creche*

A creche é bem localizada e por isso de fácil acesso. Sua entrada principal é por uma avenida pavimentada e também bem trafegada. Ao entrar por um portão, as pessoas passam por um espaço que as professoras e a coordenadora denominaram de jardim, pois lá há algumas plantas ornamentais. Ainda na entrada da creche, ao passar pelo jardim, as pessoas chegam ao pátio que é o centro da instituição. Do seu lado esquerdo, estão localizadas duas salas destinadas ao Infantil III e, do lado direito, três salas, duas destinadas ao Infantil II. A terceira sala do lado direito é bem menor que as demais e foi destinada para a brinquedoteca. Ao final desse pátio, ficam localizadas a sala da coordenação, o refeitório e a cozinha, além dos banheiros das crianças e dos demais funcionários.

Embora bem localizada, a creche apresenta uma estrutura física que não segue as determinações dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil publicados pelo Ministério de Educação (MEC) em 2006. As salas de atividades são relativamente pequenas; medem 25,94m², e a quantidade de crianças atendidas é 20. Esses parâmetros estabelecem 1,50m² por criança, e, portanto, para tornar os espaços dessa creche adequados em relação às dimensões, ela deveria passar por uma reforma que os ampliasse ou, então, precisaria diminuir a quantidade de crianças por sala. Quanto aos banheiros, não têm localização contígua à sala, ficando próximos à cozinha e à entrada lateral. No entanto, são adaptados para a faixa etária das crianças, contendo lavatórios e aparelhos sanitários na altura

¹² É um programa do governo federal de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o Brasil. Os valores recebidos por cada família variam de acordo com as suas características, levando em consideração a renda mensal da família por pessoa (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2013).

delas com descargas e chuveiros. Apresentam instalações físicas, materiais e móveis em bom estado de conservação com exceção de um armário que não possui o trinco.

A coordenadora da creche informou que, embora tenha conhecimento sobre os dados referentes a esses parâmetros, ela recebe ordens para matricular, pelo menos, vinte crianças em cada sala, devido à grande demanda da comunidade. Para ela, seria necessária uma reforma para ampliar esses espaços, pois além de serem restritos, as crianças acabam disputando-os com os móveis e materiais existentes. Esse fato interfere na qualidade das interações e brincadeiras, além de comprometer um maior conforto na hora do repouso que ocorre dentro dessas salas. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil,

A qualidade e a quantidade da relação criança-criança, adulto-criança, dos objetos, dos brinquedos e dos móveis presentes no ambiente dependem do tamanho destes e das crianças e podem se transformar em poderosos instrumentos de aprendizagem e em um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade (BRASIL, 1999).

Objetivando a melhoria da qualidade dos espaços oferecidos às crianças, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil definem os critérios para as reformas, adaptações e novas construções, e, portanto, pretendem

Ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006, p. 11).

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil foram elaborados em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros, todos envolvidos em planejar, refletir e construir ou reformar os espaços destinados à educação das crianças, no intuito de contribuir para a efetivação das políticas voltadas para essa etapa da educação. Portanto, alguns critérios básicos de infraestrutura foram traçados para garantir o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar de todos os que participam da Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Em 2001, foi promulgada a lei que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE – que também apresenta critérios e parâmetros de qualidade para os espaços físicos da Educação Infantil e expõe metas para o funcionamento adequado das instituições:

A meta nº 2 estabelece a exigência de “padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que respeitando as diversidades regionais assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviços de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo repouso, expressão livre, movimento e brinquedo; e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f) adequação às características das crianças especiais (BRASIL, 2001, p.61).

Com relação à infraestrutura, observamos na creche pesquisada muitas inadequações, mas também constatamos que alguns aspectos estavam em consonância com esses parâmetros. Por exemplo, com relação à visão das crianças para o espaço externo, as paredes da frente das classes são baixas, o que permite a visualização do entorno e de todas as salas. A altura das paredes torna o ambiente mais aberto e, por isso, bem mais ventilado e iluminado; no entanto, como as classes são muito próximas e de frente uma para as outras, essa baixa altura torna as salas barulhentas. O fato prejudica as atividades que necessitam de concentração e escuta das crianças, como por exemplo, a roda de conversa ou de história.

Por outro lado, alguns aspectos de infraestrutura são totalmente inapropriados, não respeitando os critérios publicados pelo Plano Nacional de Educação que explica por meio da meta nº 4 que as instituições já em funcionamento deverão ter seus prédios adaptados, de modo que, até 2006, todos estejam conforme os padrões estabelecidos. Na realidade, estamos no ano de 2013, e o que se verifica, na prática, é o descumprimento dessa meta. As Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000), comentadas pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil, advertem:

Um dos aspectos normativos tratados é quanto a Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil, em que se afirma que os espaços físicos deverão ser coerentes com a proposta pedagógica da unidade e com as normas prescritas pela legislação vigente referentes a: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional, dizendo ainda que os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 37).

Dentro de cada sala, há cadeiras e mesas adequadas para a faixa etária das crianças, atendendo aos critérios estabelecidos pelos Parâmetros de Infraestrutura definidos pelo MEC. Esse documento recomenda mesas e cadeiras leves e de diferentes cores e formas geométricas ressaltando que

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à ideia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio (BRASIL, 2006, p. 28).

Algumas dessas características foram encontradas nas mesas e cadeiras disponibilizadas para as crianças da creche “Brincar é Viver”, porquanto possuem formato retangular e, quando juntas, formam um hexágono, facilitando o trabalho em pequenos grupos. Além das mesas e cadeiras, ainda há dentro das salas duas estantes, um armário, colchonetes, um espelho grande, uma bandeja com copos e ganchos presos na parede para guardar as mochilas. Existem também brinquedos localizados na prateleira, sobre a estante.

Antes do processo de formação em contexto possibilitado por esta pesquisa, a acessibilidade aos brinquedos, materiais e livros não era garantida, pois esses materiais ficavam expostos em prateleiras altas, ou guardados dentro dos armários. Vale ressaltar ainda que essas salas, por serem pequenas, não permitiam a circulação livre das crianças que disputavam o espaço com alguns móveis presentes.

Além disso, a sala na creche pesquisada não era organizada em “cantinhos”, o que impossibilitava uma maior diversificação das experiências vividas pelas crianças. Embora não se configure uma regra serem as salas organizadas em “cantinhos”, Arribas (2004) defende que essa organização deve ser considerada, uma vez que a mesma influencia a qualidade pedagógica do trabalho, facilitando encontros, estimulando a cooperação entre as crianças, além de ser possível encontrar opções para as diferentes ações.

Para a organização em “cantos”, seria mais fácil adaptá-las se tivessem o formato em “L”, porquanto, segundo os Parâmetros de Infraestrutura, esse tipo de formato “permite diversas ambientações e variações nos arranjos espaciais, potencializando a realização de atividades simultâneas” (BRASIL 2006, p. 30). Criam recantos e novas ambientações, tornando o espaço aconchegante e lúdico; recriam os “cantinhos” procurados por todas as crianças (BRASIL, 2006). Este documento ressalta ainda:

Essa configuração do ambiente e a tipologia do mobiliário irão compactuar com o estabelecimento de variados arranjos de organização espacial, incentivando a cooperação e reforçando relações sociais afetivas, ou respondendo à necessidade de atividades individuais, conforme as solicitações do processo educativo. É importante, porém, que a organização do *layout* permita uma circulação adequada das professoras entre as mesas e a livre movimentação das crianças no ambiente (BRASIL, 2006, p. 29).

De acordo com os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), as classes espaçosas podem oferecer às crianças “possibilidade de compartimentalização, criando “nichos” que podem ser usados para diferentes atividades” (p. 30). O documento reconhece que:

O espaço poderia se caracterizar pela multiplicidade de ambientes, pelos desníveis de piso, pela variedade dos pés-direitos, da luz, das cores e pela possibilidade de usar painéis e panôs, fugindo sempre que possível das salas cartesianas. Pisos e paredes seriam, ao mesmo tempo, elementos concretos de arquitetura e construção, de ensino e de brincar. Com relação às aberturas, estas podem ter também tamanhos e alturas diversas, promovendo um interessante jogo de luz e sombra, ao mesmo tempo que estimulam a curiosidade a partir de diferentes enquadramentos do mundo externo (BRASIL, 2006, p. 30).

De acordo com a concepção referente à organização do espaço, defendida por esse documento, ambientes amplos e variados podem favorecer a escuta, o diálogo e a observação das necessidades das crianças além de oportunizar diferentes tipos de interações e, também, brincadeiras, contribuindo significativamente para seu desenvolvimento. Dessa forma, o professor tem papel importante como organizador dos espaços, onde ocorre todo o processo educacional, fiscalizando a estrutura física, que, muitas vezes, dificulta a implementação de ações imprescindíveis para uma Educação Infantil de qualidade.

Na sala destinada à brinquedoteca da Creche “Brincar é Viver” ficam guardados muitos brinquedos, tais como blocos para empilhar ou encaixar, jogos, tapetes de material emborrachado, bolas grandes para atividades de psicomotricidade, fantoches, fantasias e triciclos. Embora receba o nome de brinquedoteca, as crianças não têm acesso a esse espaço para brincar, pois essa sala funcionava como uma espécie de depósito, no qual somente as professoras entravam para pegar algum material. Os Parâmetros de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil advertem que “a criança deve cada vez mais apropriar-se do ambiente. As áreas de brincadeira deverão oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil” (BRASIL, 2006, p. 27).

No entorno das classes do Infantil III, existe uma área externa, mas também restrita, com grama, areia e balanços que são utilizados por todas as turmas. Os brinquedos de parque, como a gangorra e os escorregadores são montados no pátio em frente às salas. Os Parâmetros de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) recomendam que nessas áreas sejam também disponibilizados outros objetos ou equipamentos soltos, para que as crianças tenham a oportunidade de fantasiar, por meio de brinquedos que possam ser

manipulados, transportados e transformados. Nessa mesma área, também se localizam a lavanderia e os chuveiros.

Próximo à cozinha encontra-se o refeitório que tem várias mesas e cadeiras organizadas para as crianças realizarem as refeições. Dentro da mesma, há todo material necessário para o preparo das refeições: pias, bancadas, dois “freezers” com alimentos congelados, uma geladeira, um fogão industrial, liquidificador industrial, panelas, copos, pratos e talheres, todos em bom estado de conservação. Na cozinha, localiza-se também uma despensa para guardar os alimentos.

Na sala da coordenação utilizada pelas professoras para o planejamento e diversas reuniões, existem um computador, uma impressora, uma máquina fotocopadora, um telefone, alguns armários, várias estantes, um birô, uma mesa redonda com cadeiras, TV, DVD, caixa de som, “micro system”, além de livros e revistas como material de apoio didático. Nessa sala, também ficam guardados diversos materiais de higiene das crianças, tais como pacotes de fraldas descartáveis. Embora seja pequena para tantos equipamentos e materiais, é bem organizada, possibilitando que as professoras e coordenadora lá se reúnam e realizem outras atividades: reuniões de planejamento, entrevistas com os pais, reuniões com os funcionários etc., como informou a coordenadora.

A creche “Brincar é Viver” é bem organizada e limpa, mas não tem uma estrutura física ampla e adequada a um trabalho de qualidade. É preciso, pois, que os dirigentes educacionais possam considerar alguns critérios aqui já expostos no intuito de viabilizar a adequação dos ambientes internos e externos às práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

3.5.3 *O quadro funcional da creche*

O quadro funcional da creche é composto por uma supervisora escolar que atua como coordenadora pedagógica. Ela é formada em Pedagogia e pós-graduada em gestão escolar; é concursada, e suas funções englobam o setor pedagógico e também o administrativo. Das coordenadoras visitadas por ocasião da escolha de uma creche pública, ela foi a que mais demonstrou interesse em participar da pesquisa, facilitando as datas e horários das reuniões para que todas as professoras pudessem participar. Essa disponibilidade foi um fator determinante para a seleção da mesma.

As quatro auxiliares de serviços educacionais concluíram o curso normal com exceção de uma que já tem o nível superior, pois é graduada em Pedagogia. Os porteiros cuja

escolaridade é de nível médio também são quatro e se revezam durante o dia e a noite. Três auxiliares de serviços gerais cuidam da higienização dos lençóis e toalhas das crianças, além da limpeza dos ambientes. As duas manipuladoras de alimentos, que também completaram o ensino médio, são responsáveis pela alimentação das crianças.

Compõem também o quadro quatro professoras concursadas e graduadas em Pedagogia que trabalham em período integral, duas delas cursaram pós-graduação em Psicopedagogia. Vale ressaltar que as professoras contribuíram bastante para a pesquisa, na medida em que se dispuseram a participar de todos os encontros.

Considerando a relevância de se conhecer melhor a trajetória pessoal e profissional dos sujeitos que participaram da pesquisa, utilizamos um questionário que foi respondido pelas professoras. O questionário foi disponibilizado para as professoras após os encontros de formação, e as informações contidas nele foram relevantes, uma vez que completaram as informações, impossíveis de serem obtidas apenas por meio da observação, possibilitando assim, a obtenção dos dados a seguir:

As professoras estão na faixa etária entre 29 a 51 anos, possuem casa própria e moram próximo à instituição. A professora Lana, a mais nova, tem 29 anos, é casada, não tem filhos; é formada pela Universidade Federal do Ceará onde concluiu o curso de Pedagogia em 2007. Possui experiências anteriores na Educação Infantil, totalizando 5 anos de magistério nessa etapa da educação e atualmente possui vínculo empregatício classificado como efetivo com a creche “Brincar é Viver” na qual trabalhou como professora temporária por dois anos. No momento, não realiza outras atividades profissionais.

A professora Raissa tem 32 anos, é solteira, graduou-se em Pedagogia em 2003 pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e está concluindo a pós-graduação em Psicopedagogia no ano corrente. Há 12 anos, atua no magistério e, nessa creche, trabalha há 3 anos. Desses 12 anos, 11 foram destinados à Educação Infantil, tendo atuado também na rede particular por 7 anos como professora da Educação Infantil e 2 anos como coordenadora pedagógica. Possui também vínculo empregatício classificado como efetivo nessa creche.

Nádia, 48 anos, que é casada e tem duas filhas, nasceu em Jaguaribe-Ceará, mas reside em Fortaleza há muito tempo. Suas experiências anteriores no magistério ocorreram no período de 1995 a 2001 nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessa creche já trabalha há 6 anos, tempo de sua experiência na Educação Infantil. Formou-se em Pedagogia em 2004, pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e, anteriormente, havia concluído o curso normal. Atua no magistério há 18 anos, e seu contrato também é de professora efetiva.

Joana, a professora mais velha, tem 51 anos e nasceu em Itapipoca-Ceará; é casada e mãe de três filhos. Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e antes concluía também o curso normal. Terminou a pós-graduação em Psicopedagogia, tem contrato efetivo com a Prefeitura de Fortaleza, trabalhando nessa creche há quatro anos. Já atuou na rede particular de ensino, tendo exercido a função de professora da Educação Infantil. Seu tempo no magistério nessa etapa da educação totaliza 24 anos.

Vale ressaltar que essas professoras não trabalham em outras instituições nem desenvolvem outras atividades profissionais; dedicam-se exclusivamente à creche “Brincar é Viver” nos dois turnos: manhã e tarde.

3.6 Esboço geral do processo da formação em contexto

Os primeiros encontros para a formação em contexto ocorreram no mês de maio de 2012. Em cada reunião, o grupo que era formado por quatro professoras e uma coordenadora pedagógica recebia impresso um planejamento¹³ de aula contendo o tema, os objetivos, a metodologia utilizada e os recursos necessários para aquele dia. No primeiro encontro, que aconteceu no dia três de maio, das 17h às 21h, após o expediente da creche, discutiu-se o tema: “A Escala ITERS-REVISED: um instrumento que permite avaliar diversos aspectos do ambiente da creche”. Essa discussão foi necessária, já que esse procedimento constituiu um dos objetivos deste trabalho - avaliar o ambiente da creche por meio desta Escala e avaliar os resultados da mesma com os sujeitos da referida pesquisa.

Após uma breve explanação sobre a própria Escala, foram apresentados os resultados da aplicação da mesma no ambiente educacional do Infantil II da creche “Brincar é Viver” e também os resultados da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, realizada em seis capitais brasileiras. Vale ressaltar que, antes da exposição dos resultados referente à aplicação da Escala na sala do Infantil II, a professora foi consultada e autorizou que o mesmo fosse divulgado para suas companheiras de trabalho.

De um modo geral, as análises desta pesquisa indicaram que as médias das pontuações obtidas baseadas nos resultados de cada subescala da Escala ITERS-R não correspondem a níveis adequados de qualidade. Nessa ocasião, as professoras compararam os resultados obtidos em cada subescala desta pesquisa com os resultados obtidos no âmbito local, e constataram que também na creche, onde trabalham, as médias das subescalas

¹³ Os planejamentos de aula estão disponíveis no apêndice A deste trabalho.

classificaram-se no nível inadequado de qualidade. A seguir, o grupo escolheu as dimensões da Escala que constituiriam os eixos do processo de formação em contexto.

A média geral da Escala ITERS-R aplicada na sala do Infantil II foi 2,89, pontuação esta indicativa de baixo nível de qualidade, e a média da subescala “atividades”, comparada com as demais, situou-se em um patamar mais baixo ainda: 1.8. Considerando que a escolha isolada desta subescala como foco de estudo e intervenção poderia limitar o processo de formação em contexto, a equipe decidiu pelo tema “planejamento”, argumentando que este direciona todas as atividades da creche. O planejamento, pois, foi trabalhado à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), enfocando, especificamente, o planejamento de experiências que tenham como objetivo garantir à criança acesso aos processos de apropriação e articulação de conhecimentos e aprendizagens.

As professoras e a coordenadora também optaram por estudar o tema “avaliação”, argumentando que lhes falta uma fundamentação teórica consistente para o desenvolvimento de um processo avaliativo que constitui efetivamente um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. Embora “avaliação” não seja uma das subescalas da Escala ITERS, as professoras consideraram essencial sua inclusão como foco de estudo, pois, desde que sua finalidade é acompanhar e repensar o trabalho realizado, tem, portanto, relação com todas as outras subescalas.

Explica Hoffmann (2008) que “A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável, enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (p. 15). Portanto, à medida que estudávamos os temas, a avaliação, embora ainda não direcionada especificamente a cada criança, fazia-se presente, pois a equipe refletia sobre como estava desenvolvendo sua prática e do que necessitava para melhorar. Esse exercício de reflexão posteriormente favoreceu a compreensão de como registrar as ações das crianças e também da professora para a elaboração de relatórios de avaliação individuais.

Com base na escolha dos temas, foi elaborado um plano de estudo fundamentado nas propostas da equipe que orientaram a seleção do suporte teórico que contribuiria para a melhoria da prática. A formação passou a ser orientada por esse plano que era flexível e proposto colaborativamente pelo grupo como já explicado no capítulo da metodologia. Para Imbernón (2009), “quando se propõe um projeto, o professorado pode escolher que teoria auxiliará a levá-lo à prática” (p. 41).

Partindo de uma perspectiva que considera a formação como momentos de reflexão sobre a prática, os encontros foram combinados com a equipe, que se disponibilizou inicialmente a participar de 40 horas aulas. Essas horas foram alocadas, na maioria das vezes,

ao final do expediente das professoras. Nesse momento, todas se organizaram para estarem juntas e compartilharem as especificidades de suas práticas, bem como suas dúvidas e questionamentos. Segundo Imbernón (2009), numa formação para professores é necessário

Criar estruturas (redes) organizativas que permitam um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros... que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática (p.40 - 41).

Esses aspectos destacados pelo autor estiveram presentes em nossos encontros, uma vez que envolvemos a equipe pedagógica da creche para refletir sobre suas práticas e partilhar suas preocupações e experiências, considerando suas condições concretas de trabalho.

Ainda em relação ao tempo de duração dos encontros, este se baseou na carga horária mínima exigida pela Prefeitura de Fortaleza para uma “promoção por capacitação”. Vale ressaltar que, em 2007, a referida prefeitura instituiu a Lei nº 9249 que trata dos Planos de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) na qual é explicado como a promoção por capacitação ocorre. Como um fator de motivação extrínseca, informamos às professoras e à coordenadora que elas receberiam um certificado emitido pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará, pois a formação em contexto ora desenvolvida havia sido cadastrada como um curso de 40 horas na referida Pró-Reitoria.

Essa estratégia foi utilizada como precaução, uma vez que já eram de nosso conhecimento algumas dificuldades enfrentadas por outros pesquisadores que desenvolveram ações pedagógicas com as professoras da rede pública. Seus relatos sempre identificaram problemas semelhantes, como: a falta de tempo para a participação nas reuniões; a impossibilidade da saída da professora de sala por não haver uma pessoa para substituí-la; a falta de compromisso com a pesquisa; a falta de estímulos para participar dos grupos de estudo e até mesmo a desistência do grupo antes do trabalho ser concluído. Portanto, para incentivar que os encontros se realizassem, evitando a interrupção da pesquisa por desistência do grupo ou por qualquer outro motivo, decidimos que, ao final da formação, os certificados seriam entregues. Sabíamos que a simples emissão dos mesmos não asseguraria a permanência do grupo na pesquisa até o final, pois compreendemos que, nesse tipo de ação, outros fatores estão envolvidos, tais como o interesse próprio, o compromisso com a Educação Infantil, a disponibilidade de cada uma, bem como o apoio dado pela equipe da

direção da instituição. É importante destacar que o grupo já tinha aceitado participar da formação mesmo antes de saber dessa possibilidade de receber certificados.

Outro fator importante para que as professoras aceitassem participar desta pesquisa foi o incentivo dado pela coordenadora pedagógica. Ela apoiou desde o início a pesquisa e tentava envolver todo o grupo, mostrando a relevância da mesma para o crescimento profissional da equipe. De acordo com suas afirmações, algumas professoras poderiam oferecer resistência por causa do horário dos encontros que ocorreriam depois do expediente, mas conversando com a equipe, explicando o trabalho, dando sugestões de horários para a realização dos grupos de estudos, conduziu de forma que todas pudessem participar. Ela relatou: “acho que essa é uma oportunidade para estudar, para se atualizar, como a pesquisa de uma universidade está vindo até nós, temos mais que aproveitar”.

Dessa forma, os encontros foram agendados e, posteriormente, confirmados nos dias propostos; no entanto, nem sempre ocorreram nas datas e horas marcadas devido aos imprevistos que aconteciam durante a semana. Foi acordado primeiramente com a equipe que as 40 horas aulas seriam divididas em blocos de quatro horas com periodicidade semanal.

Efetivamente, os encontros tiveram a seguinte distribuição: em maio três vezes; em junho três vezes; em agosto uma vez e em setembro três vezes, totalizando dez encontros de quatro horas. Os dias da semana escolhidos pela equipe variavam muito, em função da possibilidade da presença de todas. Mesmo assim, para não adiarmos muito as datas previstas, reunimo-nos uma vez sem a presença da coordenadora, em uma semana, e, na outra, sem a professora do Infantil III A.

É necessário informar que, no mês de agosto, o Centro de Cidadania no qual a creche está inserida, começou a ser demolido para a construção de um CUCA¹⁴, e isso inviabilizou continuarmos com as reuniões nesse local. Fizemos, então, o sétimo encontro que incluiu as reflexões sobre a avaliação da prática pedagógica na Educação Infantil na residência de uma das professoras. Após essa reunião, percebemos que um tema muito importante para a Educação Infantil não havia sido discutido e que ainda teríamos tempo para fazê-lo: a linguagem verbal (oral e escrita). Assim sendo, visando explorar as experiências do artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), perguntamos

¹⁴ CUCA significa Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte, criado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, com o objetivo de proporcionar aos jovens, vivência por meio da disposição de novos espaços e alternativas de desenvolvimento sociocultural e econômico. O CUCA oferece um ambiente propício para o desenvolvimento de diversas atividades, tais como: esporte (futsal masculino e feminino, basquete masculino e feminino, futebol americano, capoeira, vôlei, capoeira), música, teatro, informática, idiomas, literatura, dança e comunicação popular (PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2013).

ao grupo se seria possível encontrarmos-nos mais uma vez para estudarmos este tema. As professoras aceitaram, mas, como na ocasião a creche não estava funcionando por causa da construção do CUCA, esse encontro só foi possível no dia doze de setembro, em casa de uma das professoras, pois não havia previsão de quando a creche voltaria a funcionar. A própria coordenadora encarregou-se de se articular com as professoras para combinar o local do encontro.

Dessa forma, encontramos-nos na casa da professora Joana e concluímos as discussões baseadas no inciso III, “Experiências que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”, que serão posteriormente descritas neste trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A primeira aplicação da escala Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R) na Creche “Brincar é Viver”

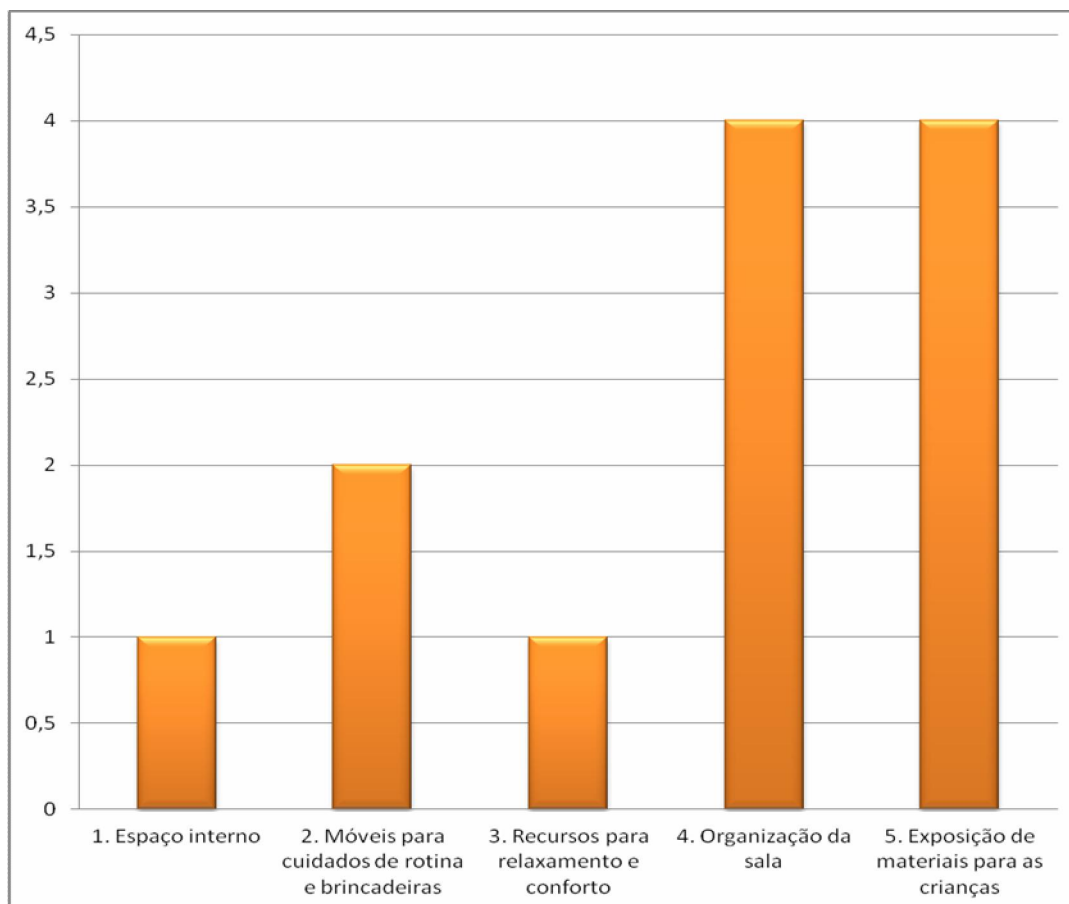
A seguir, apresentamos os resultados das sete subescalas da Escala ITERS, obtidos após a primeira aplicação da Escala na sala do Infantil II da Creche “Brincar é Viver”.

Tabela 1 - Pontuação dos itens da subescala: espaço e mobiliário

1. ESPAÇO E MOBILIÁRIO	
ITENS	PONTUAÇÃO
1. Espaço interno	1
2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras	2
3. Recursos para relaxamento e conforto	1
4. Organização da sala	4
5. Exposição de materiais para as crianças	4
PONTUAÇÃO MÉDIA	12 / 5 = 2.4

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 1 - Pontuação dos itens da subescala: espaço e mobiliário



Fonte: pesquisa direta

A tabela 1 e o gráfico 1 apresentam o conjunto dos indicadores que compõem essa subescala e avaliam os seguintes aspectos: **1. Espaço interno:** avaliação da iluminação, ventilação, absorção do som, condições de higiene, temperatura, adequação do tamanho tanto para comportar as pessoas quanto para os móveis e normas de segurança; **2. Móveis para cuidado de rotina e brincadeira:** avaliação da quantidade dos móveis; se há móveis para guardar os brinquedos de forma que fiquem acessíveis para as crianças; condições de conservação, adequação dos mesmos para a utilização pelas crianças; se eles não representam riscos de as crianças se machucarem; **3. Recursos para relaxamento e conforto:** é observada a presença de materiais macios, tais como brinquedos, tapetes, colchões, almofadas, cadeiras estofadas, bem como uma área apropriada para o descanso; **4. Organização da sala:** observa-se como estão dispostos os móveis dentro da sala, isto é, se permitem a brincadeira calma e ativa nesses espaços, bem como a supervisão visual das crianças. Avalia-se também se os brinquedos guardados estão acessíveis às crianças e se o trânsito das pessoas pela sala não interfere nas atividades; **5. Exposição de materiais para as crianças:** a exposição de materiais na sala como, por exemplo, fotos, desenhos, móveis etc. são avaliados no que diz respeito à adequação à faixa etária do grupo. Também se avalia nesse item se os adultos conversam com as crianças sobre esses materiais (CAMPOS, M. M. et al., 2010).

De acordo com o gráfico 1 e tabela 1, verifica-se que o item 1: Espaço interno e o 3: Recursos para relaxamento e conforto obtiveram a menor pontuação (1) desta subescala, seguidos do item 2: Móveis para cuidado de rotinas e brincadeiras (2), estando, pois, no nível de qualidade inadequado. Os demais itens, pontuados com (4) encontram-se no nível mínimo.

Bassedas, Huguet e Solé (1999) destacam que a organização dos espaços e do mobiliário influencia na qualidade de uma instituição de Educação Infantil e, portanto, esses aspectos devem tomar formas em função dos princípios e dos objetivos educativos que orientam o trabalho. Para essas mesmas autoras, a organização do espaço precisa ser de acordo com a estrutura física de cada escola, mas é necessário que vise ao bem-estar das crianças e dos profissionais. As crianças necessitam de espaços abertos, iluminados, arejados e limpos, para que elas se sintam à vontade, pois um espaço muito pequeno, pouco iluminado, sem aconchego, provavelmente, causará nas crianças apatia, agressividade, nervosismo e uma sensação de incômodo. Mesmo que os espaços não tenham as dimensões adequadas, é preciso organizá-los e decorá-los de forma que fiquem acolhedores, seguros, amplos e funcionais para os deslocamentos. É imprescindível, pois, tornar cada espaço adequado às pessoas que o utilizam e usar a imaginação para poder fazê-los polivalentes ao máximo (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

Em relação à estrutura física, embora em boas condições de conservação e limpeza, a creche não possui espaço suficiente para comportar crianças, adultos e móveis, ou seja, o espaço interior não é adequado¹⁵. As salas de atividades são pequenas para atender a 18 crianças, uma vez que o espaço da sala é dividido com estantes, mesas, cadeiras e outros materiais. Para liberar espaço, as professoras empilhavam as cadeiras, mesas e os colchonetes que ficavam arrumados num canto da sala. Mesmo assim, o arranjo não resolvia a questão, e as crianças não podiam mover-se livremente.

Embora o espaço interno tenha sido pontuado com 1, a organização da sala, que constitui outro item da Escala Espaço e Mobiliário, recebeu pontuação 4 pois permite que a professora supervisione sem maiores dificuldades todas as crianças, ou seja, os móveis e materiais presentes dentro da sala são organizados de forma a não impedir que a professora visualize as crianças nem tornar o espaço lotado demais a ponto de impedir as brincadeiras ou a realização de outras atividades dentro da sala. Consideramos, pois, que, apesar do pouco espaço, era possível uma boa circulação das crianças e adultos presentes no dia da aplicação da Escala, pois muitas faltaram. Outro fato observado no dia da aplicação dessa Escala foi a existência de brinquedos guardados em caixas abertas e disponibilizados para as crianças.

Outro problema verificado diz respeito ao barulho, pois as salas são conjugadas e têm paredes baixas, o que possibilita a visibilidade das outras turmas e também a audição de sons, tais como as falas, gritos e outras manifestações e expressões das crianças das salas vizinhas. Além disso, era possível escutar o barulho da televisão ou do rádio que eram ligados nessas salas.

Para Gandini (1999), os espaços da escola, além de serem agradáveis e acolhedores, devem contar muito sobre os projetos, as atividades, as rotinas diárias, sobre o que as crianças e adultos fazem e as interações que acontecem ali. De acordo com a autora,

O visitante de qualquer instituição para crianças pequenas tende a pesar as mensagens que o espaço oferece sobre a qualidade e cuidados e sobre as escolhas didáticas que formam a base do programa. Todos nós tendemos a perceber o ambiente e a “ler” suas mensagens ou significados com base em nossas próprias ideias. Podemos, contudo, melhorar nossa capacidade de analisar camadas mais profundas de significados se observarmos a extensão em que todos os envolvidos estão à vontade e como todos usam o próprio espaço (p. 146).

¹⁵ Segundo a Escala ITERS, espaço interior adequado significa que a equipe pode circular para atender às necessidades de cuidado rotineiro das crianças (tais como acesso fácil aos bebês nos berços, separação de áreas de troca de fraldas e preparação das refeições) e que não haja excesso de crianças brincando para o tamanho do espaço. Deve haver espaço suficiente para todos os adultos, crianças e móveis na sala, sem ficar lotada.

Para Gandini (1999), a organização dos espaços nas escolas de Reggio Emilia é cuidadosamente preparada e por isso é capaz de transmitir diversas impressões positivas: “riqueza na qualidade e tipos de atividades das crianças, bem como dos altos padrões dos profissionais e dos cuidados por parte dos adultos” (p. 150). Além disso, esses espaços refletem a cultura das pessoas que nele vivem.

Essa mesma autora comenta que, ao observar os desenhos e as pinturas das paredes nessas escolas, evidencia-se o cuidado e a atenção que são dispensados para que o ambiente fique belo e harmonioso. Para ela, o cuidado especial com a aparência do ambiente, bem como o desenho dos espaços favorecem a interação social e fazem parte da cultura local. Dessa maneira, o espaço é planejado para facilitar os encontros, interações e intercâmbios entre as crianças e para favorecer relacionamentos e interações entre professores e familiares, além de envolver também as crianças nessas relações.

Em suma, a discussão sobre a organização dos espaços em Reggio Emilia parte do princípio de que este constitui um elemento essencial da abordagem educacional e por isso precisa ser apropriado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento, favorecer o desenvolvimento de atividades, além de ser um espaço que documenta o que as crianças produzem. Dessa forma, o espaço é considerado “o terceiro educador”. Ela argumenta:

A fim de agir como um educador para as crianças, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e os que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela. (GANDINI, 1999, p. 157).

Quanto aos materiais, uma sala de Educação Infantil necessita ter todos os tipos, tanto os de alta qualidade, como os descartáveis, com variações em relação às formas e tamanhos. Estes constituem uma condição básica para que a sala seja transformada em um cenário muito estimulante, capaz de sugerir e facilitar múltiplas possibilidades de ação (ZABALZA, 1998).

Segundo esse autor, alguns materiais são indispensáveis para os aspectos organizacionais da creche: brinquedos, materiais decorativos, móveis adaptados para a altura das crianças, materiais de uso comum (pincéis, tintas, lápis de todas as cores, papéis de todos os tipos e tamanhos, canetinhas, colas, tesouras), revistas, sucatas etc.

Hohmann, Banet e Weikart (1995) também citam inúmeros materiais que podem ser disponibilizados em cada área. Por exemplo, na área de blocos: grandes blocos ocós, rampa e

tábuas, blocos simples de variadas formas e tamanhos, blocos de cartão, blocos revestidos de pano ou papel, feitos de caixas de sapato ou embalagens de leite; lençóis velhos, cobertores, colchas, caixas grandes e pequenas, corda e fotografias de construções feitas por crianças. Na área da casa: bonecas, animais de pano, forno, batedeira, recipiente para fazer pipoca, camas de boneca, vassoura, caixote de lixo, roupas de cerimônia – chapéus, sapatos, vestidos, joias, lenço de pescoço, gravatas, botas, relógios; telefones, mesa e cadeiras pequenas, espelho, tábua de passar, ferro etc.

Os materiais sugeridos para a área de expressão plástica são: papel de vários tamanhos, texturas e cores, tintas de têmpera, goma líquida para pintura digital, cavaletes, frascos com tampas para guardar tintas, papel de jornal, esponjas, toalha de papel, escovas de dente, aventais, furador de papel, cola instantânea, cola para borracha, fitas adesivas, elástico, tesouras, agulhas e linhas, arames etc. Para a área de música, as autoras sugerem: gira-disco, gravador e fitas, microfone, três triângulos de tamanhos diferentes, tambores, xilofone de madeira, sinos etc.

Na creche visitada, embora não organizada por áreas ou “cantinhos”, há muitos materiais diversificados, mas poucos estão acessíveis às crianças, pois, são guardados em prateleiras altas ou numa sala destinada a materiais. As crianças só tinham acesso a eles quando a professora selecionava e entregava alguns para elas. Por exemplo, no dia em que aplicamos a Escala, a professora sugeriu que as crianças brincassem com blocos enquanto esperavam a hora do almoço; então ela se dirigiu a essa sala e trouxe os referidos materiais para as crianças manuseá-los.

Em sua pesquisa sobre as rotinas na Educação Infantil, Barbosa (2006) observou diferenças em termos de materiais disponíveis para as crianças em três instituições investigadas. Suas observações indicaram que estes falam sobre a proposta pedagógica das creches e pré-escolas e permitiram que ela levantasse a hipótese da relação entre as classes sociais atendidas e o tipo de material oferecido.

Em uma das escolas (creche pública brasileira), ela percebeu uma escassez muito grande de materiais; havia poucos móveis, poucos brinquedos e jogos. Em outra escola pública, também brasileira, existiam vários materiais, mas seu estado de conservação não era considerado adequado. Já na terceira escola (dinamarquesa), os materiais para consumo e atividades de artes plásticas eram “impactantes frente às demais”. Além da quantidade, os mesmos eram expostos no ambiente e havia outros transitórios, vinculados a momentos do ano, a projetos de trabalho desenvolvidos, bem como aqueles que atendem às necessidades

específicas das crianças. Vale salientar que estes eram organizados conjuntamente pelos adultos e pelas crianças, estando acessíveis a todos os usuários. Barbosa (2006) conclui:

Os materiais, portanto, são elementos essenciais na organização das rotinas. Sua existência, sua variedade e sua exploração são fatos que levam a criar alternativas em termos de atividades para os grupos. Como variar as formas de simbolização pictórica se apenas existem giz de cera e canetas hidrográficas na sala? Como se pode fazer uma escultura grande, com papelão, e pintá-la com pequenos vidros de tinta têmpera e pincéis pequenos e redondos? A existência de um amplo repertório de materiais escolhidos pelos educadores, adequados às crianças, é um elemento que pode ampliar a variedade das atividades das rotinas, dar tranquilidade ao educador para poder criar novas ações e não repeti-las, fazer com que as crianças possam estar mais envolvidas nas suas ações, realizando brincadeiras coletivas e individuais (BARBOSA, 2006, p. 164).

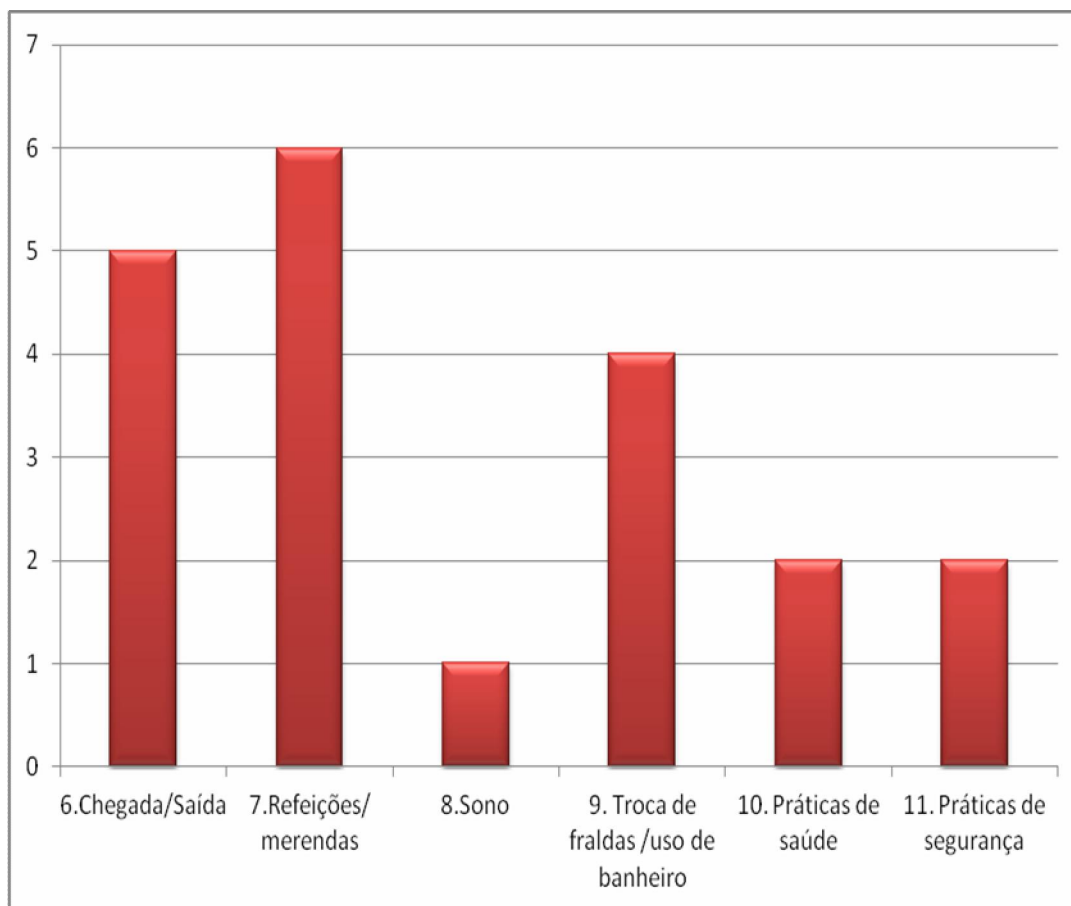
Depreende-se do enunciado que os materiais devem ser diversificados, polivalentes e apropriados para a organização dos espaços educativos, ressaltando-se, ainda, que as crianças precisam ter livre acesso aos mesmos.

Tabela 2 - Pontuação dos itens da subescala: rotinas de cuidado pessoal

2. ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL	
ITENS	PONTUAÇÃO
6.Chegada/Saída	5
7.Refeições/merendas	6
8.Sono	1
9. Troca de fraldas/uso de banheiro	4
10. Práticas de saúde	2
11. Práticas de segurança	2
PONTUAÇÃO MÉDIA	20/6 = 3,33

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 2 - Pontuação dos itens da subescala: rotinas de cuidado pessoal



Fonte: pesquisa direta

A tabela 2 e o gráfico 2 apresentam a pontuação dos seis itens da subescala que avaliam os procedimentos de cuidados pessoais diários: **6. Chegada/saída:** nesse item é observado o tipo de recepção às crianças e pais (se calorosa ou não); se os pais têm acesso às áreas de cuidado; se conversam com os professores acerca das necessidades diárias de seus filhos (se dormiram bem, se tomaram o remédio caso necessário etc.); se na saída os pertences das crianças estão todos organizados. **7. Refeições e merendas:** a avaliação nesse item diz respeito à adequação dos horários em que são servidas as refeições; aos aspectos nutricionais, à higiene dos alimentos e do ambiente; à interação dos professores com as crianças na hora das refeições; às informações sobre o cardápio e bons hábitos alimentares para os pais. **8. Sono:** é observada a adequação do horário para as crianças dormirem (se é de acordo com as necessidades das crianças); se a área destinada para esse fim dispõe de espaço suficiente, de forma a não ficar lotada; se há uma supervisão adequada desse momento. Além disso, é avaliado também se as crianças permanecem por mais de 15 minutos no berço quando acordados, ou por mais de 2-3 minutos quando descontentes. **9. Troca de fraldas/uso de**

banheiro: a avaliação está voltada para as condições de higiene (oferta de materiais de limpeza, lavagem das mãos, superfícies de fácil limpeza etc.); verifica-se também se as necessidades de trocas de fraldas e o uso do banheiro são sempre atendidas; se as crianças são forçadas a sentar no vaso por muito tempo e se os vasos sanitários e pias são adequados ao tamanho das crianças. **10. Práticas de saúde:** avalia como a equipe age para evitar a proliferação de germes, por exemplo: se os educadores estão atentos à higienização das mãos, à lavagem de brinquedos e outros objetos sujos; se assumam o nariz das crianças adequadamente; se evitam o compartilhamento de chupetas; se há roupas limpas para a troca, sempre que necessária; se administram medicamentos apropriadamente; se prestam atenção a sinais de contaminação animal em áreas externas, onde as crianças brincam, e se estão atentos à presença de fumantes nas áreas em que as crianças circulam. **11. Práticas de segurança:** avalia se há supervisão adequada à presença de riscos, à segurança das crianças, tanto nos espaços internos como externos, e se há disponibilidade de recursos para lidar com situações de emergências (caixa de primeiros socorros, números de emergência no telefone, avisos escritos sobre procedimentos de emergências) (CAMPOS, M. M. et al., 2010).

O gráfico e tabela 2 apresentam a seguinte pontuação da subescala rotinas de cuidado pessoal: os itens sono (1) e práticas de segurança e práticas de saúde (2) estão no nível de qualidade considerado inadequado. O item troca de fraldas/uso do banheiro (4) classifica-se no nível de qualidade mínimo; os itens chegada/saída (5) e refeições/merenda (6) obtiveram as maiores pontuações, situando-se em um nível de boa qualidade.

Para Bassedas, Huguet e Solé (1999), na programação de uma creche, as atividades relacionadas ao cuidado das crianças, como a chegada e a saída, o uso do banheiro e troca de fraldas, a higiene, a alimentação e o descanso, geralmente, determinam a organização do tempo de atividades da sala, pois as crianças, por serem ainda muito pequenas, necessitam comer na hora certa e descansar por algum período. No entanto, o ambiente da creche também precisa proporcionar às crianças oportunidades para explorar o ambiente de modo a envolver-se em brincadeiras, para expressarem suas necessidades e desejos e para desenvolver interações significativas. Nessa perspectiva, é que as rotinas de cuidado adquirem caráter educativo. Segundo as autoras,

Voltando às necessidades individuais do bebê, no caso das necessidades de afeto, de acolhimento e de relação interpessoal, apresentamos um conjunto de atividades que compartilham o seu caráter reiterativo com o dos cuidados físicos (alimentação, higiene, descanso e tempo livre); ao trabalhar essas necessidades centramos-nos fundamentalmente nos conteúdos da área de 'identidade e autonomia pessoal'. Referimo-nos aos momentos de entrada e de acolhida, ao reencontro do grupo que

somente acontece na rodinha. Esses momentos revestem-se de uma grande importância, uma vez que o essencial é a relação individual com o bebê e a relação dele com os demais. Convém que seja dedicado muito cuidado e que se aproveite ao máximo esses momentos, porque contribuem para o equilíbrio pessoal da criança e para a sua capacidade de relações interpessoais. Não são um trâmite, nem um hábito ou algo de estilo; são atividades educativas que ajudam a desenvolver o bem-estar do bebê (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 118).

É por meio da rotina de cuidado pessoal que a criança tem a oportunidade de explorar o que está à sua volta, conhecer os limites do seu corpo, bem como comunicar-se com as outras crianças e adultos. Segundo as autoras acima referidas, nas situações de rotina de cuidado pessoal, as crianças aprendem diversos procedimentos da sua própria cultura, essenciais para o crescimento, para o desenvolvimento da responsabilidade e para a percepção de sua especificidade diante dos demais.

É importante, portanto, que o profissional pense as práticas de cuidado pessoal como indissociáveis das educacionais. Embora durante essa etapa da vida, as rotinas de alimentação, higiene e descanso sejam mais centradas nas relações estabelecidas, elas podem oportunizar às crianças, experiências diversas, por meio da atuação do educador na hora do banho ou na hora da alimentação. À medida que as crianças aprendem a levar a colher à boca, a usar sabonete na hora do banho, a conversar com os colegas na hora em que chegam e a se despedir na hora de ir embora, elas estão incorporando diversos conhecimentos necessários para seu desenvolvimento (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

Observamos na creche visitada que a rotina de cuidados pessoais, na perspectiva dos adultos, era bem definida, pois havia momentos para todas as atividades: hora do banho, hora do lanche, hora do almoço e hora do sono. As crianças eram incentivadas a participarem desses momentos e já demonstravam certas habilidades: no banho, já passavam sabonete no corpo sozinhas; retiravam o xampu do cabelo sem a presença da auxiliar e da professora que nessa hora ficava na sala; no refeitório lavavam as mãos sem ajuda e já comiam sem solicitar a presença de um adulto para auxiliá-las nesse momento. Vale ressaltar em relação às refeições, que, embora houvesse horários pré-definidos para esses momentos, a professora do Infantil II informou que é permitido às crianças alimentarem-se à medida que demonstram estar com fome. Informou também que já houve casos em que a criança não aceitou a refeição na hora estipulada, e pôde recebê-la depois. Em outras situações, a criança chegou com fome à creche e, como não se havia alimentado em casa, ela foi levada imediatamente ao refeitório para fazê-lo.

De acordo com a professora, em relação ao horário do sono, geralmente todas as crianças já se adaptaram para dormir em um determinado momento, mas quando uma resiste,

ela então vai para outra sala e fica aos cuidados da auxiliar ou de outra professora que estiver presente, porquanto esse é o horário do almoço delas que, em sua maioria, almoçam fora da creche.

Segundo a coordenadora, as refeições atendem às necessidades das crianças, uma vez que a quantidade e variedade dos alimentos oferecidos nas cinco refeições diárias suprem seus requerimentos nutricionais. Quando chegam, se quiserem, as crianças tomam mingau; às 9h, é servida uma fruta ou suco com biscoito; às 11h, o almoço, que inclui carne bovina, frango ou peixe, arroz ou macarrão e legumes; depois do sono, outro lanche e, antes de irem embora, o jantar (uma sopa, um cuscuz etc.). Na manhã da aplicação da escala, as crianças lancharam frutas: maçã, banana e melancia. No almoço, comeram arroz com cenoura, carne moída e mamão, como sobremesa. O cardápio fica exposto na parede próxima ao refeitório, mas não é enviado para os pais. A professora comentou que, para os pais novatos, apresenta-se o cardápio no início do ano.

Dando continuidade à descrição da rotina de cuidados, às 10h, o banho era realizado da seguinte maneira: a auxiliar levava para o banheiro um grupo de 4 crianças até que todas tomassem banho. A professora ficava na sala para recebê-las, enxugá-las, vesti-las e, em seguida, penteá-las. Observamos que havia apenas dois pentes para toda a turma, fato que determinou a pontuação 2 para o item Práticas de Saúde.

Quando se aproximava a hora de as crianças dormirem, a auxiliar mais uma vez preparava os materiais necessários para esse fim: colocava lençóis limpos nos colchonetes; arrumava um ao lado do outro e esperava as crianças voltarem do almoço a fim de colocá-las para dormir. Nessa hora, a professora se ausentava da sala para almoçar e só voltava às 13h. Quando a professora chegava, a auxiliar saía para almoçar. Nesse momento, algumas crianças já tinham acordado e outras não.

A auxiliar organizava as crianças para dormirem; solicitava que as mesmas fechassem os olhos, acalentava as que só dormiam se ela estivesse perto, passando as mãos em suas costas. Observamos que os colchonetes lotavam a sala, pois eram colocados bem juntos e, portanto, quando algumas crianças adormeciam, saíam de seu colchonete e ficavam no chão, encostadas ao colega do lado. Esse fato determinou a classificação do item como inadequado.

Ressaltamos que, com relação às práticas de saúde, a creche conta com uma parceria de um posto de saúde anexado à creche, que fica localizado dentro de um espaço conhecido por Centro de Cidadania. Desse modo, as crianças são acompanhadas por um profissional que disponibiliza vacinas e consultas médicas, quando necessário.

Durante as observações, percebemos que as atividades voltadas ao cuidado eram de responsabilidade da auxiliar, enquanto as atividades consideradas como pedagógicas eram de responsabilidade da professora. A auxiliar banhava, trocava cuecas ou calcinhas das crianças e as colocava para dormir; a professora sugeria atividades utilizando blocos, contação de história e brincadeiras no parque.

O cuidar e o educar são indissociáveis e constituem a principal função da Educação Infantil e, portanto, devem ser compreendidos por todos os profissionais que trabalham com as crianças. Para Silva e Rossetti-Ferreira (2000), é mediante a consideração das especificidades de desenvolvimento da criança que cuidado e educação são considerados como indissociáveis nessa fase da vida, portanto, todos os profissionais que trabalham na Educação Infantil devem contemplar de forma integrada os aspectos ligados ao cuidado e à educação delas.

Mas, apesar dos debates e da propagação da relevância dessa associação, ainda é possível observar, na realidade das instituições de Educação Infantil por meio da atuação da professora e da auxiliar, a separação desses aspectos. Parece existir uma dicotomia entre as funções exercidas pela professora e as exercidas pela auxiliar, ou seja, uma deve educar e a outra deve cuidar.

Nessa perspectiva, Cerisara (1996), ao discutir sobre a identidade das profissionais de Educação Infantil, levanta muitos questionamentos que nos ajudam a refletir sobre a função do profissional que trabalha na creche: “Quem deve exercer esta profissão? Quais as competências que esta profissional deve ter? Quais os fundamentos desta atividade profissional? Será educadora, professora, auxiliar de sala, auxiliar do desenvolvimento infantil, pajem, crecheira?” (p.3).

Dessa forma, a autora destaca alguns aspectos que fundamentam melhor como essa profissão tem-se constituído culturalmente ao longo do tempo:

- uma profissão que contém o que socialmente tem se convencido chamar de práticas domésticas femininas;
- uma profissão que inclui/ supõe funções de maternagem (entendida aqui no sentido em que tem sido utilizada nos trabalhos de gênero, ou seja, processos sociais de cuidado e educação das crianças independente do sexo das pessoas que os desempenham, uma vez que é usado em oposição ao termo maternidade, esta sim relativa à dimensão biológica da gestação e do parto);
- uma profissão que requer uma sólida formação teórica no que diz respeito às concepções da instituição propriamente dita em sua historicidade; concepção de infância e de criança; concepção dos processos de ensino-aprendizagem, concepções de homem e de conhecimento e, finalmente, da própria profissional que deve vir a ser. Resumindo: fundamentos de filosofia, antropologia, história, psicologia e de pedagogia;
- uma profissão que mantém práticas domésticas femininas muito similares às práticas das mulheres em suas casas, sem que esteja claro que o que as diferencia é o caráter de intencionalidade pedagógica das primeiras;

- uma profissão que tem se constituído no feminino e que traz consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, portanto desiguais;
- uma profissão que tem um caráter de ambiguidade tanto pelo tipo de atividade que a constitui quanto pela responsável por realizá-la, oscilando entre o domínio doméstico da educação (casa - mãe) e o domínio público da educação formal (escola - professora) (CERISARA, p. 4 - 5).

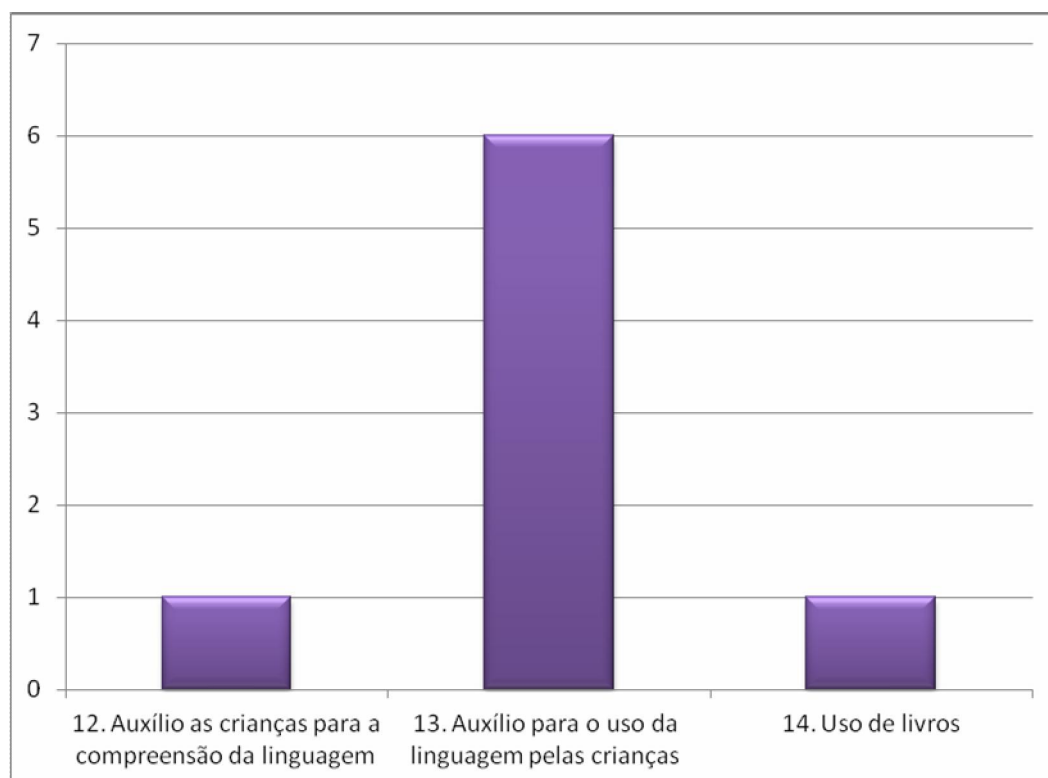
A referida dicotomia entre educar e cuidar é oficialmente assumida pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza que exige concurso público para as professoras, enquanto as auxiliares são terceirizadas, não necessitando ter nível superior.

Tabela 3 - Pontuação dos itens da subescala: falar e compreender

3. FALAR E COMPREENDER	
ITENS	PONTUAÇÃO
12. Auxílio às crianças para a compreensão da linguagem	1
13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças	6
14. Uso de livros	1
PONTUAÇÃO MÉDIA	8/3 = 2.66

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 3 - Pontuação dos itens da subescala: falar e compreender



Fonte: pesquisa direta

Nessa subescala, o item **12. Auxílio às crianças para a compreensão da linguagem** avalia com que frequência a equipe conversa com as crianças durante as diversas atividades; a forma como os adultos conversam com as crianças (tom de voz, ameaças e afirmações negativas); se na sala há interferência ou não de barulho durante os diálogos que impeçam a escuta entre os membros do grupo. O item **13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças:** avalia a frequência e a forma com que os adultos respondem às crianças quando as mesmas tentam se comunicar por gestos, sons ou palavras; verifica se os adultos tentam interpretar corretamente o que as crianças estão tentando falar e se acrescentam mais palavras ou ideias a essas falas. No item **14. Uso de livros:** é observada a quantidade de livros acessíveis às crianças; a utilização dos mesmos pelas professoras e seu grupo; a participação das crianças que não devem ser forçadas a engajar-se em atividades que utilizem os livros e as condições de conservação dos mesmos (CAMPOS, M. M. et al., 2010).

O gráfico 3 e a tabela 3 apresentam apenas três itens, dos quais dois se classificaram no mesmo nível de qualidade - inadequado: auxílio às crianças para a compreensão da linguagem (1) e uso de livros (1). Já o item - auxílio para o uso da linguagem pelas crianças obteve uma pontuação (6) estando, pois, num nível de boa qualidade.

Essa discrepância na pontuação dos itens auxílio às crianças para compreensão da linguagem e auxílio para o uso da linguagem pelas crianças ocorreu pelo fato de que, com relação ao item: auxílio às crianças para a compreensão da linguagem, na primeira coluna da escala há um tópico sobre a interferência do barulho na capacidade de ouvir os outros, e, portanto, o barulho existente tornou esse item inadequado. Já o item: auxílio para o uso da linguagem pelas crianças inclui desde a primeira coluna da escala dados que avaliam a frequência e a forma com que os adultos respondiam às crianças. Como a equipe demonstrou estar sempre atenta e sensível às ações de responder às crianças, atribuiu-se nota 6 ao item.

Presenciamos, por exemplo, uma criança que estava tentando dizer algo para a professora e, por ela não conseguir compreender, a criança começou a chorar. A professora pediu que a auxiliar ficasse com o grupo, enquanto conversava com essa criança a sós para entender o que a mesma queria. Dessa forma, a criança conseguiu explicar para a professora o que estava querendo naquele momento: uma peça azul de um conjunto de blocos com a qual estava brincando e havia desaparecido. A compreensão da linguagem da criança, nessa situação, constituiu o eixo central para a resolução do problema.

Para as crianças, é muito importante que a intervenção dos adultos esteja voltada para a ampliação das capacidades linguísticas, pois elas estão relacionadas tanto ao

desenvolvimento cognitivo como ao socioafetivo. Albanese & Antoniotti (1998) descrevem as competências adquiridas por meio da linguagem, dessa maneira:

Através da linguagem é possível construir uma representação do mundo, compartilhando-a e intercambiando-a com um interlocutor. Em particular, criança e adulto, desde o momento em que a criança entra em cenário humano, formam um microcosmo comunicativo sobre o qual se situa o fundamento da sucessiva aquisição de gramática, referências e significado e a realização das intenções das crianças. Essa relação social fornece um sistema de suporte para a aquisição da linguagem sem o qual o dispositivo inato não pode funcionar (p.202).

Bassedas, Huguet e Solé (1999) também concordam no sentido de que a linguagem seja o instrumento principal de que as crianças dispõem para tentar compreender o mundo que as envolve e para se comunicar. Por isso, os profissionais que trabalham com elas devem oportunizar momentos que envolvam perguntas, explicações, escutas, interpretações diversas, além de questionamentos e levantamento de hipóteses.

Nesse processo, destacam-se as interações estabelecidas. Albanese & Antoniotti (1998) explicam que as interações sociais que envolvem as crianças permitem que elas emitam sinais de comunicações, tais como “o choro, o sorriso, a vocalização” (p. 203) que se modificam com o passar do tempo. Quando as crianças entram em contato com o mundo de verbalizações, tornam-se capazes de modificar sua comunicação não verbal para a linguagem verbal e, dessa forma, suas capacidades de se comunicar passam a ser mais elaboradas, ao mesmo tempo em que se desenvolvem cognitivamente. Albanese & Antoniotti (1998), assim, comentam a evolução das modificações que ocorrem na linguagem:

No início, a criança expressa somente o performativo, isto é, a intenção comunicativa e o núcleo, ou seja, a parte necessária da proposição, formada pelo predicado e pelos seus argumentos, e somente depois produzirá o modificador, que fornece uma informação somatória sobre um argumento do núcleo, e o adverbial, que fornece uma informação sobre todo o núcleo. Será preciso esperar até aproximadamente os dois anos e meio de idade para a inserção de estruturas frasais inteiras, como argumentos do núcleo e, depois, do adverbial e do modificador. Aos três anos as estruturas fundamentais da linguagem são adquiridas e sucessivamente o desenvolvimento da linguagem será assinalado somente pelo uso simultâneo dos mecanismos de uma mesma frase (p. 202 - 203).

Nessa perspectiva, é que toda a atenção deve ser voltada para a comunicação e interação estabelecidas entre as crianças, pois elas são fundamentais para a aquisição da linguagem.

Zabalza (1998), ao comentar sobre os dez aspectos de uma Educação Infantil de qualidade, aborda a utilização de uma linguagem enriquecida. O ambiente pode favorecer e

estimular a fala das crianças e para isso o professor deve “explicar o que vai ser feito, contar o que foi feito, descrever os processos que levaram ao resultado final, estabelecer hipóteses, construir fantasias, relatar experiências etc.” (p. 51). Nesse aspecto, ele afirma, ainda, que é necessário aproveitar todas as oportunidades para aperfeiçoar a linguagem das crianças, buscando novas possibilidades de expressão, proporcionando-lhes o aumento do repertório comunicativo.

O uso de livros é sempre considerado como uma estratégia para ajudar as crianças a desenvolver as capacidades da linguagem verbal (oral e escrita). A leitura de diversos livros possibilita às crianças a imersão no mundo letrado, o desenvolvimento da imaginação, da fantasia bem como um contato com a linguagem formal que as motiva a aprender. Teberosky & Colomer (2003) destacam, desse modo, as características qualitativas das práticas de leituras de diversos livros para as crianças:

- Interação de perguntas e de respostas.
- Participação ativa por parte das crianças.
- Relação entre os objetos de duas dimensões dos livros e os objetos de três dimensões do mundo real, familiarização com a estrutura e a função da linguagem escrita.
- Familiarização com o discurso do tipo narrativo da ficção.
- Preparação para escutar (p. 25).

Portanto, a leitura de livros favorece aprendizagens diversas, dentre elas, a ampliação do vocabulário e a compreensão da função da escrita. Consequentemente, a leitura compartilhada de histórias contribui para a aprendizagem da linguagem e proporciona o desenvolvimento de habilidades linguísticas e também cognitivas (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

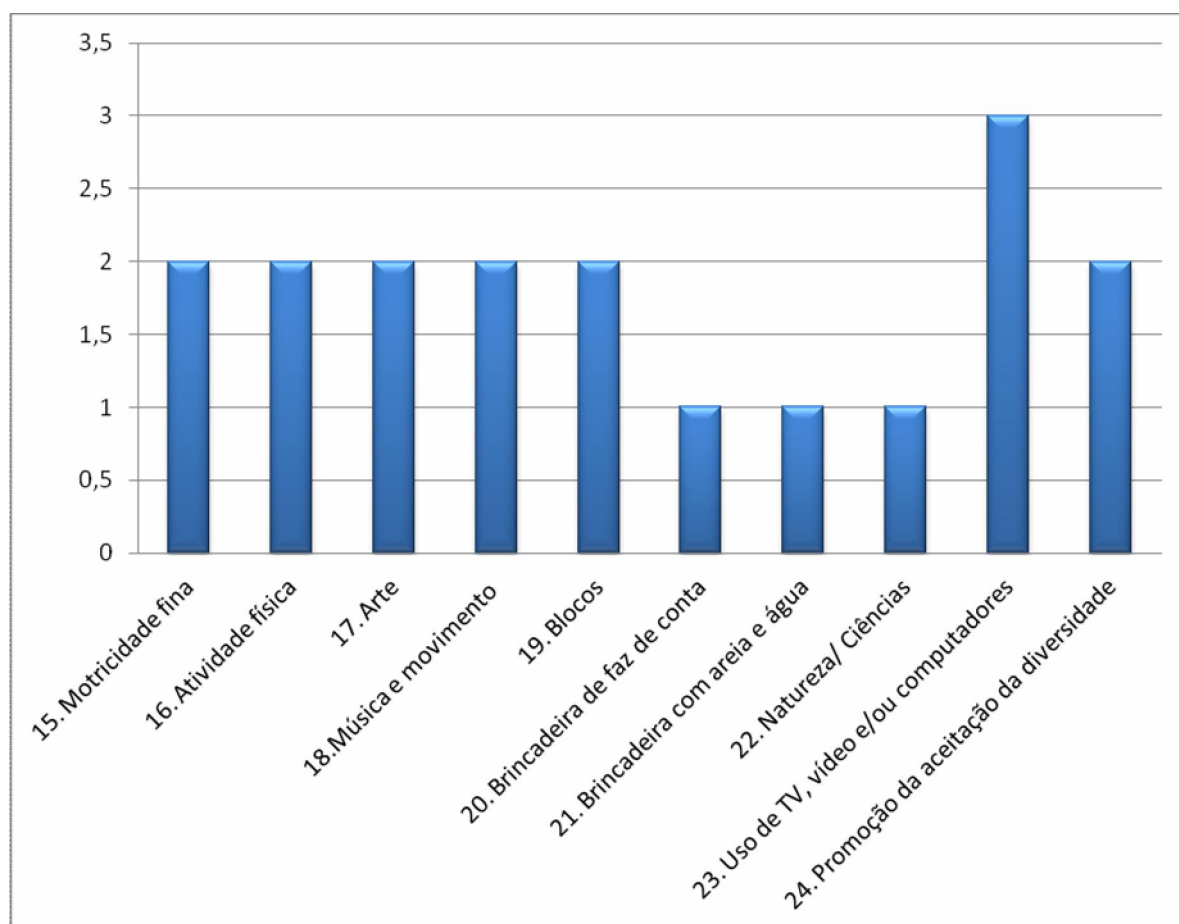
Com relação à turma observada, o uso de livros era muito limitado, pois não havia livros expostos nem acessíveis para as crianças (a não ser alguns exemplares rasgados), apenas revistas. A professora explicou que as crianças não sabiam ainda manuseá-los e por isso os livros ficavam guardados fora do alcance delas. Durante o tempo em que estava na sala, uma criança demonstrou interesse por um livro; a professora reuniu o grupo para ler a história, mas o livro, por dentro, estava rasurado. Mesmo assim, a professora pegou o referido livro e improvisou uma contação de história, utilizando as poucas figuras que restavam.

Tabela 4 - Pontuação dos itens da subescala: atividades

4. ATIVIDADES	
ITENS	PONTUAÇÃO
15. Motricidade fina	2
16. Atividade física	2
17. Arte	2
18. Música e movimento	2
19. Blocos	2
20. Brincadeira de faz-de-conta	1
21. Brincadeira com areia e água	1
22. Natureza/Ciências	1
23. Uso de TV, vídeo e/ou computadores	3
24. Promoção da aceitação da diversidade	2
PONTUAÇÃO MÉDIA	18/10 = 1.8

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 4 - Pontuação dos itens da subescala: atividades



Fonte: pesquisa direta

Os itens que compõem essa subescala avaliam as atividades proporcionadas às crianças, bem como os materiais necessários, sua quantidade, variedade e acessibilidade. A seguir, a descrição da especificidade da avaliação de cada item: **15. Motricidade fina:** avalia se os materiais utilizados para realizar as atividades de motricidade fina são apropriados para a faixa etária; avalia ainda o estado de conservação e se estão acessíveis às crianças, durante a maior parte do dia; **16. Atividade física:** é observado se há atividades físicas regulares; se os espaços internos ou externos são seguros e suficientes para desenvolvê-las; se os materiais/equipamentos são bem conservados e apropriados para a faixa etária das crianças; **17. Artes:** a avaliação diz respeito à presença de materiais de arte bem como a segurança dos mesmos; a frequência com que eles são oferecidos e se as professoras encorajam a participação e expressão das crianças; **18. Música e movimento:** avalia se as crianças têm acesso a experiências com músicas e movimentos; se são disponibilizados a elas materiais sonoros ou instrumentos musicais e com que frequência as atividades musicais são introduzidas; se há caráter obrigatório em relação à participação das crianças nessas atividades; **19. Blocos:** avalia se há blocos grandes, variados, e acessórios para brincar com os mesmos, disponíveis durante a maior parte do dia; **20. Brincadeira de faz-de-conta:** avalia se há materiais (bonecas, e outros brinquedos, tais como animais, pratos, pias, fogões, telefones, roupas, chapéus etc.) acessíveis por quase todo o dia e apropriados para as crianças brincarem de faz-de-conta; **21. Brincadeira com areia/água:** avalia se existem condições para a brincadeira com areia e água para crianças maiores de 18 meses; se essa brincadeira é incluída pelo menos uma vez por semana; se são usados brinquedos apropriados para essa atividade e se há supervisão atenta durante a atividade; **22. Natureza/ciências:** observa-se se há materiais (livros, figuras, brinquedos) que representem a natureza de forma real; se esses materiais são acessíveis durante a maior parte do dia; se as crianças têm oportunidades de ter contato com a natureza dentro ou fora da sala; **23. Uso de TV, vídeo e/ou computadores:** avalia se os materiais e conteúdos usados com as crianças são apropriados para o nível de desenvolvimento das mesmas; se contemplam diversas culturas; se há outra opção para crianças que não querem fazer uso desses equipamentos e se o tempo estipulado para as crianças, acima de 12 meses, é limitado; **24. Promoção da aceitação da diversidade:** a avaliação está voltada para a presença ou não de materiais que mostram a diversidade de forma não estereotipada; se há pelo menos três exemplos de diversidade cultural ou racial (bonecas, livros, figuras, músicas etc.); se há a manifestação de preconceitos ou há intervenções apropriadas para inibi-los, caso sejam demonstrados pelas crianças ou adultos (CAMPOS, M. M., 2010).

O gráfico e a tabela 4 da subescala atividades demonstram que foi encontrada na mesma a pontuação mais baixa de toda a escala. Todos os itens classificaram-se em um nível inadequado, oscilando a pontuação entre (1) e (2), com exceção do uso de TV, vídeo e/ou computadores, que recebeu a pontuação (3). Foram pontuados com (1) a brincadeira faz-de-conta, brincadeira com água e areia e natureza/ciência. Receberam pontuação (2) os seguintes itens: motricidade fina, atividade física, arte, música e movimento, blocos, promoção da aceitação da diversidade. Embora o uso de TV, vídeo e/ou computadores tenha obtido a maior pontuação dessa subescala, este ainda está classificado num nível mínimo de qualidade.

Um dos fatores determinantes da pouca diversidade das atividades propostas para as crianças é o fato de que, de acordo com o planejamento anual da instituição, muitas delas precisam ser relacionadas com determinados assuntos previamente definidos e, desta forma, as atividades giram em torno dos temas já pré-fixados. Farias & Salles (2007) comentam essa forma de realizar as atividades:

[...] assim, por exemplo, definem que vão trabalhar as datas comemorativas – como “o carnaval”, “a Páscoa”, “o dia das mães”, “o dia do índio”, “as festas juninas”, “o folclore”, “o dia da árvore”, “o dia da pátria”, ou assuntos como “os animais”, “as profissões”... – e em torno desses temas as crianças fazem desenhos, pinturas, leem histórias, aprendem musiquinhas e os professores propõem atividades de alfabetização com as palavras relacionadas ao tema e encontram maneiras de incluir os numerais (FARIAS; SALLES, 2007, p.93 - 94).

Essas atividades definidas previamente não contribuem para a qualidade de um programa de Educação Infantil, pois, ao se tornarem mecânicas e repetitivas, elas não despertam o interesse, a criatividade e a curiosidade, comprometendo, portanto, sua aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Com a finalidade de tornar as atividades instigantes para as crianças, as professoras devem preocupar-se em questionar as situações que envolvem o conhecimento, elaborando perguntas, levantando hipóteses, explorando, experimentando, buscando informações em diversas fontes, estabelecendo relações entre elas, elaborando ideias e argumentando. Assim é possível possibilitar à criança redescobrir e transformar o que está à sua volta (FARIAS; SALLES, 2007).

Observando as atividades desenvolvidas na creche, constatamos que elas não contemplavam os itens listados pela Escala ITERS-R como, por exemplo, as artes, a música, a natureza/ciências, a motricidade fina, a brincadeira com areia e a brincadeira faz-de-conta.

Resumindo, as atividades realizadas durante o período de permanência das crianças na creche estavam organizadas dessa forma: hora da chegada, hora da merenda, hora do banho

de sol, hora da brincadeira no parquinho, hora do banho, hora da brincadeira com blocos, hora do almoço e hora de dormir. Vale ressaltar que a brincadeira com blocos foi proposta no intuito de ocupar o tempo, pois a própria professora falou em voz alta: “brinquem agora com esses blocos, enquanto não chega a hora do almoço”.

Atribuiu-se a pontuação (2) aos itens motricidade fina, atividades de artes, blocos, música e movimento porque, apesar de existirem materiais como alinhavos, aramados, um dado com zíper e outros relacionados com artes, blocos e música que são adequados para a faixa etária de 2 anos e 6 meses, os mesmos não estavam acessíveis para o uso diário. É preciso lembrar que, nesses itens, são avaliadas principalmente a disponibilidade e acessibilidade dos materiais para as crianças.

Com relação à atividade física, não há equipamentos apropriados para essa atividade nem espaço externo sem obstáculos para que as crianças corram livremente, fato esse que determinou a pontuação (2) na escala. Mas há uma quadra poliesportiva e uma piscina próximas à creche que podem ser utilizadas pelas crianças. A professora comentou que, às vezes, ela agenda a visita das crianças para que elas aproveitem esses espaços.

Para a brincadeira de faz-de-conta não há materiais acessíveis; a professora explicou que a creche tem um “baú da fantasia” que fica guardado na sala, destinado à brinquedoteca, e, somente uma vez por semana, ela o disponibiliza para as crianças. Quanto à brincadeira com areia, a coordenadora informou que não é permitida, porque nos arredores da creche há muitos gatos que defecam na areia, deixando-a inapropriada para o uso. Com água, as crianças brincam somente quando há banho de mangueira, uma vez por semana.

O item natureza/ciências obteve a pontuação (1), devido à ausência de exposição das crianças a plantas, grama ou pássaros e à ausência de plantas ou animais vivos ou outros objetos naturais dentro da sala. Além disso, também não havia figuras, livros ou brinquedos que representassem a natureza, de forma real, como sugerido pela escala. Destarte, as crianças não têm a oportunidade de vivenciar a natureza a não ser uma vez por mês, momento em que a professora as leva para passear pelos arredores da creche, onde existem algumas árvores.

Nas atividades em que fazem uso de televisão/vídeo ou computadores, as crianças são convidadas a assistir a filmes ou musicais, não havendo, nesse momento, várias atividades alternativas acessíveis para a escolha livre da criança. A professora explicou que, normalmente, todas elas se envolvem com o que estão assistindo, dispensando, outras atividades. Mas, informou que, quando uma criança demonstra não querer ver o vídeo, ela distribui alguns brinquedos. A creche não dispõe de computadores para as crianças.

Segundo a professora, os itens relacionados à promoção da aceitação da diversidade são trabalhados por meio de dramatizações, músicas e teatro de fantoche. Justifica-se a pontuação (2) a esse item, porque não há, pelo menos, três exemplos de diversidade cultural ou racial nos materiais presentes na classe do Infantil II. Embora a professora tenha comentado sobre alguns procedimentos para tratar sobre diversidade, não presenciamos, no dia da aplicação da escala, nenhum deles.

Para Farias & Salles (2007), é importante que o professor conheça diferentes maneiras para trabalhar nesse universo, de modo a selecionar uma metodologia apropriada à faixa etária das crianças, a fim de provocar sua curiosidade e o desejo de agir. Em certas situações, a metodologia mais adequada pode ser diferenciada; no entanto, o mais importante é levar em consideração as necessidades da brincadeira, a exploração do ambiente pela criança e as oportunidades que lhe são oferecidas para poder se expressar por meio de diferentes linguagens.

Para essas mesmas autoras, a referida metodologia pode representar “trabalhar com projetos de trabalho, com oficinas ou ateliês, com sequências de atividades ou até mesmo com atividades isoladas, desde que sejam significativas para as crianças” (FARIAS; SALLES, 2007, p. 102).

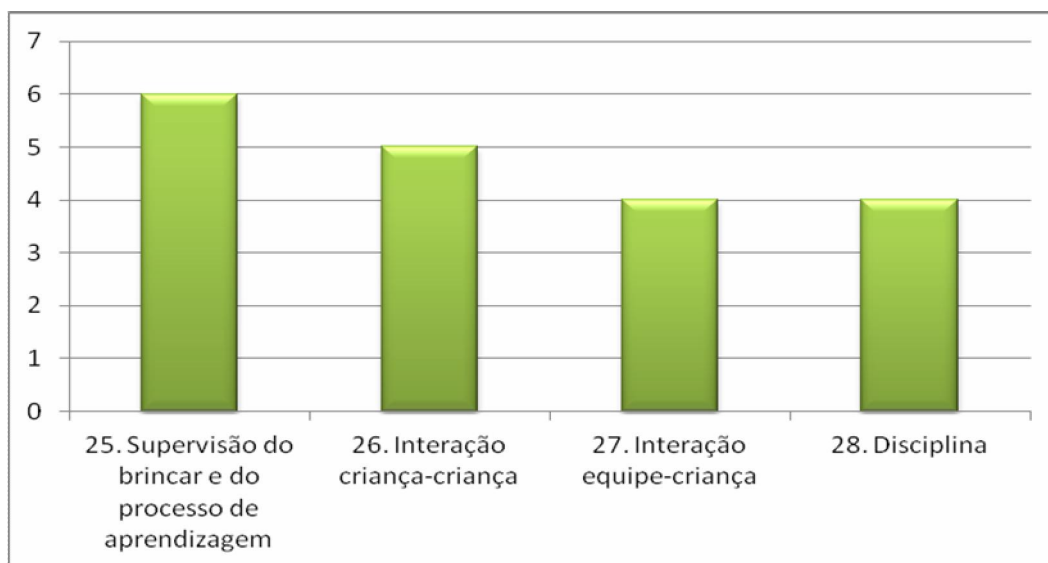
As autoras descrevem as atividades significativas e as sequências de atividades. As atividades significativas são aquelas que “têm sentido e significado, em si mesmas, para o grupo de crianças, pois elas têm prazer em realizá-las ou mesmo porque compreendem o “para que” de sua realização” (FARIAS; SALLES, 2007, p. 112). Segundo as autoras, estas sempre apresentam um objetivo e um sentido real para as crianças. Nesses tipos de atividades estão incluídas as brincadeiras espontâneas, passeios a diferentes lugares, leitura e contação de histórias, danças, realização de experiências científicas, além de atividades relacionadas ao cuidado com o corpo, aos valores, às regras de convivência social e ao desenvolvimento da autonomia.

Tabela 5 - Pontuação dos itens da subescala: interação

5. INTERAÇÃO	
ITENS	PONTUAÇÃO
25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem	6
26. Interação criança-criança	5
27. Interação equipe-criança	4
28. Disciplina	4
PONTUAÇÃO MÉDIA	19/4 = 4.75

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 5 - Pontuação dos itens da subescala: interação



Fonte: pesquisa direta

O gráfico e a tabela 5 são compostos por quatro itens referentes à subescala Interação, discriminados a seguir. **25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem:** esse item avalia a atenção dispensada aos momentos em que as crianças estão brincando; se as professoras estão atentas às situações de perigos; se as mesmas brincam com elas e se a supervisão tem como foco as responsabilidades de cuidados ao invés de outras atividades ou interesses. **26. Interação criança-criança:** a avaliação diz respeito à atuação dos adultos para encorajar as interações entre pares, para estimular as interações sociais positivas (interações calorosas e afetivas, toques gentis etc.) e impedir interações negativas (mordidas, contato físico agressivo etc.); **27. Interação equipe-criança:** avalia os tipos de interações que ocorrem durante o dia (se são ríspidas ou responsivas) e se atendem às necessidades de cada criança; **28. Disciplina:** é observado o uso de punições; se há rigidez no trato com as crianças e se elas são controladas por meio de métodos severos. É observado também se as expectativas das professoras em relação ao comportamento das crianças são baseadas na idade e capacidades delas, por exemplo, se as crianças não são forçadas a dividir o brinquedo, embora se converse com elas sobre isso (CAMPOS, M. M., 2010).

A pontuação (5) apresentada pelo gráfico e tabela constituiu uma das médias mais elevadas de todas as subescalas: os itens interação equipe-crianças e disciplina obtiveram a mesma pontuação (4) estando, pois, no nível de qualidade classificado como mínimo, seguido do item interação criança-criança que obteve a pontuação (5), classificado, pois, em um nível bom de qualidade. O item sobre a supervisão do brincar e do processo de aprendizagem obteve a maior pontuação (6), atingindo também, assim, um nível de boa qualidade.

No ambiente da creche visitada, observamos que os adultos presentes demonstraram estar atentos aos comportamentos da criança e, por isso, reagiram de forma responsiva às diversas interações estabelecidas. Por exemplo, no que diz respeito à supervisão do brincar, em certos momentos, a professora brincava com as crianças encorajando-as, quando necessário, e em outros momentos ficavam por perto apenas observando o que o grupo realizava. Quando a professora precisava sair para pegar algum material na sala vizinha, ela avisava à auxiliar que direcionava toda a sua atenção para as crianças.

A interação das crianças foi muito intensa, registrando-se entre elas, alguns conflitos. Os mais frequentes, no dia de observação, foram a disputa por objeto, disputa por lugar e preferência em brincar com certas crianças. Em alguns minutos, houve desentendimento entre Clara e Vitor¹⁶, pois ela não aceitou que ele brincasse de correr em volta da mesa do refeitório. Ele insistiu correndo atrás dela e, por isso, Clara bateu nele, e Vitor chorou muito. A professora, de imediato, conversou com a criança, tentando entender os motivos dela e, em seguida, pediu-lhe que abraçasse Victor, pois o mesmo estava triste. Assim, o conflito aparentemente foi resolvido, e Vitor não correu mais atrás de Clara que logo o convidou para brincar com ela de passar por debaixo da mesa.

As interações são consideradas como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas, definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e precisam ser constantes no ambiente educacional, pois elas permitem inúmeras experiências propulsoras de desenvolvimento e aprendizagem.

Na teoria de Vigotski (1996), o papel da interação é central, pois esta parte do princípio de que os processos de desenvolvimento e aprendizagem dependem das relações estabelecidas com o meio sociocultural. Esse autor atribui extrema importância à interação social, considerando-a também responsável pela construção das funções psicológicas humanas. A interferência de uma pessoa no desempenho de outras é fundamental nessa teoria, porquanto é mediante as relações com o outro em ambientes sociais e culturalmente determinados que se torna possível o processo de construção do ser psicológico individual (VIGOTSKI, 1996).

O professor como mediador pode, portanto, proporcionar interações das crianças com os objetos de conhecimento e com os demais colegas e, desse modo, favorecer ações, como falar, ouvir, tomar decisões, expressar ideias e pensamentos. Essas interações permitem, ainda, a compreensão pelas crianças de seus deveres e direitos, além de possibilitar a

¹⁶ Os nomes das crianças também são fictícios.

construção e reconstrução de suas hipóteses ou conhecimentos adquiridos por meio das mesmas, quer tenham sido elas estabelecidas em grupo, em duplas ou com o próprio professor. É evidente, pois, que o professor deixa de ser o sujeito exclusivo de informação e formação das crianças, uma vez que a interação com as outras crianças e com os objetos também assume um papel relevante no desenvolvimento e aprendizagem de cada uma delas.

Nessa perspectiva, o tipo de relacionamento adulto-criança é um dos fatores relacionados com a qualidade da Educação Infantil. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2000) desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo foi estudar o estilo das interações estabelecidas em creches e pré-escolas e destacaram os seguintes resultados: as interações do tipo respeitosa, responsiva, envolvente e democrática estão associadas com a capacidade das crianças em resolver problemas sociais. Por outro lado, as do tipo diretivas, controladoras e punitivas foram associadas às dificuldades que as crianças apresentaram em um teste de desenvolvimento cognitivo, evidenciando-se, também, que estas cooperavam menos com os adultos.

Os adultos da sala observada não interagiam com as crianças de forma negativa com relação à disciplina, pois não gritavam com elas e não as colocavam de castigo. Presenciamos um momento em que um menino, chamado Pedro, queria um bloco que a professora já havia guardado, e, por isso, ela demorara a atender-lhe o pedido. Ele, aflito, começou a chorar e chutou o colega que estava sentado no chão, esperando pela história. Esse momento foi muito desconfortável para o grupo, que demonstrou ficar mais uma vez amedrontado, pois, segundo a professora, essa atitude de Pedro vinha-se repetindo. Sempre que era contrariado, ele batia na primeira criança que encontrava, e muitos da turma já haviam sofrido essa agressão. A professora explicou que estava tentando, desde o começo do ano, lidar com essa situação por meio de conversas com ele e seus pais. Os pais de Pedro afirmaram que ele age da mesma forma em casa, inclusive, batendo também nos adultos.

Como esse episódio ocorreu enquanto era aplicada a Escala ITERS, observamos que o clima na classe ficou tenso, pois duas crianças choravam, ao mesmo tempo, e algumas se mostravam apreensivas, olhando o sofrimento daquela que havia sido agredida. A professora pediu ao grupo que permanecesse sentado; pegou Pedro pelo braço e o sentou na cadeira de frente para ela a fim de conversar sobre o acontecimento. Enquanto isso, solicitou à auxiliar que acalentasse o menino que fora agredido. Percebemos que a professora não utilizou nenhuma punição nem métodos severos para com ele. Quando Pedro havia-se acalmado, ela voltou para o grupo e lhe entregou o brinquedo solicitado, explicando às crianças o que havia

acontecido. Destarte, as interações observadas entre os integrantes da sala do Infantil II incluíam muitos diálogos, bem como gestos de solidariedade, responsividade e sensibilidade.

Para Dias e Bhering (2004), a atenção do professor que atua em ambientes de Educação Infantil deve estar voltada para o contexto sociocultural no qual a criança está inserida e deve também considerar a constituição do sujeito. Elas explicam ainda que é somente dessa forma que consideramos a perspectiva de uma criança única, diferente das demais, com particularidades e necessidades específicas. A professora da classe do Infantil II assim agiu, quando afirmou ter conversado com os pais de Pedro para saber mais sobre ele e, assim, tentar compreendê-lo e ajudá-lo.

A professora precisa interagir de forma positiva com seu grupo, ouvindo as crianças, respondendo às questões sempre que solicitado, atento às inquietações e curiosidades das crianças, encorajando o trabalho em grupo, ou seja, sendo sensível às necessidades e interesses delas. As interações estabelecidas constituem aspectos indispensáveis para o desenvolvimento e aprendizagem.

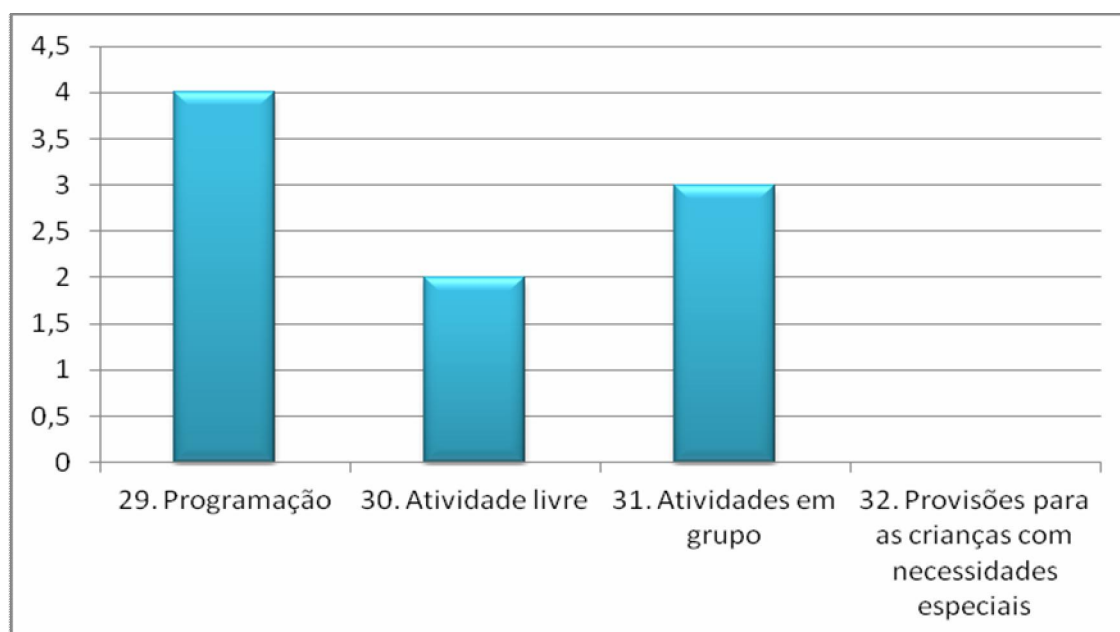
É necessário, pois, compreender que, em todas as situações de interações estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e adultos, é possível proporcionar a elas contextos ricos para poderem vivenciar novas experiências, seja manipulando, experimentando ou observando inúmeras situações (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

Tabela 6 - Pontuação dos itens da subescala: estrutura do programa

6. ESTRUTURA DO PROGRAMA	
ITENS	PONTUAÇÃO
29. Programação	4
30. Atividade livre	2
31. Atividades em grupo	3
32. Provisões para as crianças com necessidades especiais	NA
PONTUAÇÃO MÉDIA	9/3 = 3

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 6 - Pontuação dos itens da subescala: estrutura do programa



Fonte: pesquisa direta

Os itens da subescala **Estrutura do programa** avaliam os seguintes aspectos: **29. Programação:** é avaliado se a sequência de eventos diários (rotina) atende às necessidades das crianças; se a programação é flexível ou rígida; se há equilíbrio entre atividades internas e externas e se contempla a atividade de brincar; **30. Atividade livre:** a avaliação verifica se são permitidas às crianças atividades nas quais possam escolher materiais, brinquedos e colegas para realizar brincadeiras de forma independente; se os adultos supervisionam essas atividades para garantir a segurança e atender às necessidades das crianças (ajudam as crianças a usarem materiais que são difíceis de manusear, a pegarem os materiais etc.); **31. Atividades em grupo:** avalia a participação das crianças nas atividades dirigidas pela professora; se elas são forçadas a participarem das atividades em grupo ou se há opções para aquelas que não demonstram interesse; **32. Provisões para as crianças com necessidades especiais:** esse item só é avaliado se houver a presença de crianças com necessidades especiais. No caso da creche observada, não havia nem na sala observada nem nas outras (CAMPOS, M. M., 2010).

O gráfico e a tabela 6 apresentam a seguinte pontuação: o item programação recebeu a pontuação mais alta (4), classificando-se no nível mínimo de qualidade; o item atividade livre foi pontuado com (2), encontrando-se no nível de qualidade inadequado, e a atividade em grupo com a pontuação (3) situou-se no nível mínimo.

Embora na rotina da manhã não tenha havido variadas atividades, o item programação recebeu pontuação (4), porque apresentou uma sequência de eventos, caracterizando-se também nem como muito rígida nem como flexível demais a ponto de comprometer a segurança das crianças. Como pode ser constatado por meio da descrição da rotina da manhã na creche, a equipe possibilitou atividades de brincar como parte da programação diária, que ocorreram tanto na parte interna como externa da sala, e não houve longos períodos de espera durante a transição entre essas atividades.

É importante lembrar que a escala só foi aplicada pela manhã, pois, de acordo com as orientações, a aplicação deve ocorrer em apenas um turno. Por isso, não foram observadas outras atividades que provavelmente foram desenvolvidas no turno da tarde. Quanto ao item “atividade livre”, a presença da mesma foi observada; no entanto recebeu pontuação (2), porque não havia brinquedos e materiais suficientes, disponíveis e acessíveis às crianças. Na área externa, havia apenas dois balanços: um cavalinho tipo gangorra e um escorregador para as duas turmas do Infantil II, e dentro da sala os brinquedos eram guardados nas prateleiras altas. As crianças só brincavam com eles se a professora permitisse e os entregasse as mesmas.

Já o item “atividades em grupos” recebeu a pontuação (3), e um dos motivos foi a ausência de atividades alternativas para as crianças que não quisessem participar do grupo. Quando algumas crianças perderam o interesse pela atividade proposta, a professora não a encerrou nem propôs alternativas para as mesmas. Podemos citar, por exemplo, o momento da contação de história. Algumas crianças não se interessaram em participar e se dispersaram: ficaram olhando para a sala da frente ou procurando algo dentro da própria sala para realizar e, nesse momento, não foi oferecida a elas nenhuma atividade paralela. Todas as atividades realizadas envolveram o grupo como um todo; apenas no banho houve a divisão da turma em equipes de quatro para evitar que o banheiro ficasse lotado.

O estabelecimento de uma rotina diária é uma das funções dos professores de creches e pré-escolas, indispensável para o trabalho com crianças. Segundo Zabalza (1998), as rotinas estáveis constituem um aspecto-chave para uma Educação Infantil de qualidade. Para esse mesmo autor, a rotina significa uma estrutura organizacional pedagógica que permite à professora promover atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências das crianças.

Zabalza (1998) exemplifica, por meio do modelo curricular High\Scope¹⁷, como proceder para que uma programação diária seja coerente e dinâmica:

Proporcionar à criança a oportunidade de expor intenções, tomar decisões, concretizá-las e, mais adiante, realizar as suas experiências com outras crianças e adultos; ajudar a criança a compreender o que é o tempo, através de sequências de tempos que se repetem sistematicamente; ajudar a criança a controlar seu tempo sem necessidade de que o adulto lhe diga o que deve fazer ao acabar uma atividade; dar à criança oportunidade de ter experiência de muitos tipos de interação seja com outras crianças, seja com outros adultos; dar-lhe oportunidade de trabalhar sozinha, em dupla, em pequenos e grandes grupos e por fim, proporcionar à criança oportunidades para trabalhar em diversos ambientes, dentro da sala de aula, no recreio ao ar livre e, inclusive, na comunidade (ZABALZA, 1998, p. 187).

Observando o que esse autor propõe, a professora terá uma programação bem definida e, assim, a criança ficará sabendo o que fazer a cada momento, por exemplo: a criança sabe que depois de lavar as mãos é a hora do lanche, que a manhã começa com a hora da roda, que no final do período em que ela permanece na instituição é preciso fazer a arrumação dos materiais utilizados por elas durante o tempo que passaram em sala. Em consequência, as crianças adquirem competências para saber o que fazer, como proceder e para onde ir.

Segundo Bassedas, Huguet & Solé (1999), a rotina deve proporcionar às crianças diferentes experiências para que possam desenvolver todas as suas capacidades e competências. Essas autoras sugerem alguns momentos que devem estar presentes no cotidiano de qualquer instituição de Educação Infantil:

- Momentos livres (de jogos e descanso).
- Momentos curtos (segundo o interesse das crianças) com atividades coletivas (canção, conto, fantoches, marionetes, rodinhas etc.) conduzidas por pessoas adultas.
- Momentos de jogos motores e de motricidade global (livre, com material ou similares para pátio e internos).
- Momentos de atividades dirigidas ou propostas pela pessoa adulta (individuais ou pequenos grupos/cantinhos ou para todo o grupo) para trabalhar determinados conteúdos (habilidades manipulativas, linguagem, conteúdos da área de contexto etc.).
- Momentos tranquilos, mais individualizados (quando chegam, quando vão despertando, quando jogam etc.) nos quais procuramos sistematicamente ter em conta todas as crianças da classe (p. 102).

Ressaltamos que toda a programação precisa ser bem planejada para que não haja momentos de longa espera. Além disso, como nos adverte Barbosa (2006), devemos atentar

¹⁷ É um modelo de currículo que representa uma construção progressiva de conhecimento sobre a Educação Infantil que foi se constituindo através da ação e da reflexão sobre a ação em vários níveis: o da criança, o do educador (a), o do pesquisador e o da interação de todos eles na construção da ação educativa (ZABALZA, 1998, p. 145).

para a importância de a rotina ser flexível para não se tornar mecânica e sem sentido, pois ela deve ir ao encontro das necessidades e dos interesses de cada grupo de crianças. É necessário também incluir atividades de livre escolha, bem como trabalhos em grupos, já que são indispensáveis para a promoção da autonomia delas.

Observamos, na creche, que a programação diária não era muito diversificada. A rotina de cuidados com a higiene, a alimentação e o sono ocupava grande parte do tempo. No período de aplicação da escala, houve mais momentos livres do que dirigidos pela professora, e não foram desenvolvidas atividades relacionadas com a maioria das experiências descritas no artigo nono das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). No entanto, pudemos constatar a presença de algumas brincadeiras e de interações positivas.

A seguir, uma descrição detalhada da rotina dessa manhã. Hora da chegada: as crianças começaram a chegar por volta das 7h até 7h30min. Ao entrarem na classe, a auxiliar e a professora tiravam a farda das crianças que ficaram somente de calcinhas ou cuecas. Esse procedimento é comum nas creches municipais de Fortaleza, embora não seja uma regra da Secretaria de Educação do Município. A professora justificou a conveniência de as crianças retirarem a farda por dois motivos específicos: para não voltarem para casa sujas, já que passam os dois expedientes na creche, e para evitar o calor. Ela esclareceu também que para evitar que as crianças permanecessem sem roupa o dia todo, foi solicitado aos pais o envio de “shorts” e camisetas, mas a maioria não mandou e por isso todas se mantiveram de calcinhas ou cuecas.

Ainda no momento da chegada, após retirarem a farda, as crianças que quisessem tomar mingau deveriam dirigir-se ao refeitório; caso contrário ficariam na sala. Enquanto a turma toda não chegava ou voltava do refeitório, a professora disponibilizava brinquedos, como blocos, carrinhos e bonecas, e essa ação permitiu que as crianças brincassem entre si, sem a interferência da professora ou auxiliar.

Quando todas estavam presentes, a professora organizou a turma para o banho de sol: ela colocou um elástico em volta das crianças e disse que era o trem. Levantamos a hipótese de que essa ação era realizada para que as crianças não se dispersassem e permanecessem uma atrás das outras. Em fila, caminhavam para a parte externa da sala, onde havia balanços. A professora começou a balançar uma por uma. Enquanto algumas se balançavam, outras brincavam nos cavalinhos ou no escorregador. Em seguida, as crianças tomaram banho de mangueira nesse mesmo espaço.

Às 9h, as crianças foram para a sala. Enxugaram-se, trocaram as vestimentas molhadas e foram para o lanche. Após esse momento, permaneceram no pátio, espaço onde havia apenas um escorregador e um túnel. Brincavam livremente, correndo pelos arredores sob os cuidados da professora e da auxiliar. Às 10h, quando voltavam para a sala, organizaram-se para o banho, dessa vez no banheiro. A auxiliar levava um grupo de 4, depois mais 4, e assim sucessivamente, até que todas as 14 crianças presentes tivessem tomado banho. A professora ficava na sala para receber as crianças, vesti-las e penteá-las.

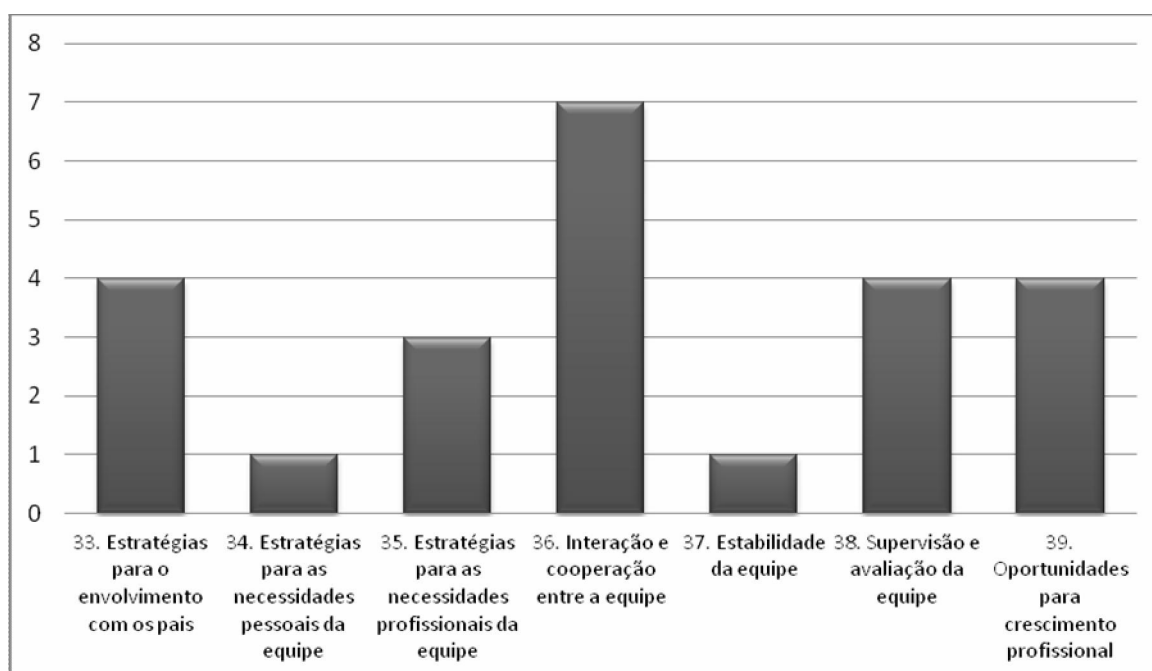
Em seguida, a professora distribuiu blocos de encaixe, enquanto chegava a hora do almoço, que foi servido às 11h. As crianças brincavam mais uma vez livremente sem a intervenção da professora ou da auxiliar. Durante esse tempo, houve também a contação de história e, em seguida, as crianças se dirigiram para o refeitório, almoçaram e depois foram dormir.

Tabela 7 - Pontuação dos itens da subescala: pais e equipe

7. PAIS E EQUIPE	
ITENS	PONTUAÇÃO
33. Estratégias para o envolvimento com os pais	4
34. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe	1
35. Estratégias para as necessidades profissionais da equipe	3
36. Interação e cooperação entre a equipe	7
37. Estabilidade da equipe	1
38. Supervisão e avaliação da equipe	4
39. Oportunidades para crescimento profissional	4
PONTUAÇÃO MÉDIA	24/7 = 3.42

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 7 - Pontuação dos itens da subescala: pais e equipe



Fonte: pesquisa direta

Os itens da subescala 7. **Pais e equipe** avaliam os seguintes aspectos: **33. Estratégias para o envolvimento com os pais:** é observada a relação existente entre os pais das crianças e os membros da instituição (se é respeitosa e positiva); se há troca de informações constantes sobre as crianças; se há informações escritas sobre a instituição, se há o encorajamento para que os pais possam participar das atividades da instituição e se os pais têm a oportunidade de avaliar o programa, pelo menos, uma vez por ano; **34. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe:** é avaliada a existência de salas e banheiros separados para a equipe, móveis disponíveis para guarda de pertences fora do espaço destinados às crianças; se há pausa para almoço e intervalos diariamente; **35 Estratégias para as necessidades profissionais da equipe:** avalia se os professores têm fácil acesso ao telefone; se a instituição possui espaços e arquivos para guardar materiais e se há local para reuniões individuais ou coletivas com privacidade garantida durante o período de atendimento às crianças; **36. Interação e cooperação entre a equipe:** avalia se a equipe troca informações sobre as crianças para atender suas necessidades; se as relações estabelecidas não interferem nos cuidados e educação das crianças e se as obrigações são distribuídas de maneira justa; **37. Estabilidade da equipe:** avalia se há trocas constantes de membros da equipe; se as crianças são transferidas para outros grupos, mais de duas vezes por ano, e se as crianças têm que se adaptar a muitos membros da equipe por falta de uma pessoa constante para cuidar delas; **38.**

Supervisão e avaliação da equipe: é observado se há avaliação do trabalho desenvolvido pelo grupo; se há algum retorno sobre essa avaliação para a equipe; se o grupo tem acesso à avaliação escrita e se compartilha os resultados entre os membros; se há incentivo (treinamento, compra de novos materiais se necessário) para melhorar aspectos avaliados como negativos; **39. Oportunidades para o desenvolvimento profissional:** é avaliado se há reuniões constantes com a equipe; se há formação em serviço; se há algum material para consulta profissional (livros, revistas, materiais sobre o desenvolvimento infantil) e se há orientações para membros novatos sobre o trabalho a ser desenvolvido com as crianças (CAMPOS, M. M., 2010).

A pontuação apresentada pelo gráfico e pela tabela 7 indica que os itens: estratégias para as necessidades pessoais da equipe e estabilidade da equipe estão num nível inadequado, pois receberam pontuação (1); o item estratégias para as necessidades profissionais da equipe está classificado no nível mínimo de qualidade, recebendo pontuação (3). Os seguintes itens: estratégias para o envolvimento com os pais, supervisão e avaliação da equipe e oportunidades para crescimento profissional obtiveram a pontuação (4), que está localizada na escala entre o nível mínimo e bom, enquadrando-se, portanto, no nível mínimo de qualidade. O item interação e cooperação da equipe obteve pontuação máxima (7), o que indica um nível de qualidade excelente. Para pontuar os itens dessa subescala, foi necessário realizar uma entrevista com a professora, pois a maioria dos subitens não era passível de observação.

Ao avaliar a subescala Pais e equipe, observamos que o item interação e cooperação entre a equipe recebeu a pontuação máxima, pois segundo a coordenadora o grupo é muito coeso, há trocas de informações sobre o desenvolvimento das crianças e sobre outros assuntos. As professoras agrupam-se para reuniões conjuntas que incluem também a participação das auxiliares em algumas ocasiões; dividem responsabilidades que são claramente definidas e distribuem as obrigações de forma justa, o que possibilita uma interação positiva entre o grupo, contribuindo para um ambiente caloroso e de apoio.

O item estratégia para as necessidades pessoais da equipe recebeu a pontuação mínima, porque não são disponibilizados intervalos para que a equipe satisfaça suas necessidades pessoais, havendo apenas uma pausa para o almoço. Recebeu pontuação mínima também o item estabilidade da equipe, pois, ao avaliar a introdução das crianças a novos membros da equipe, constatamos pela entrevista que elas são expostas a novas pessoas que substituem as auxiliares, nas férias, sem que haja uma preparação, sem conhecê-las antes.

Com relação à supervisão e avaliação da equipe, a professora do Infantil II informou, por meio da entrevista, que a coordenadora compartilha as observações que faz sobre suas

práticas, no entanto, as professoras não recebem da mesma uma avaliação escrita, contendo informações detalhadas a respeito de seus desempenhos, fato que determinou que esse item recebesse pontuação (4). Além disso, a referida nota foi atribuída a esse item, devido à ausência de orientações minuciosas para membros novatos sobre as interações estabelecidas com as crianças e pais e as atividades desenvolvidas.

As condições para atender às necessidades profissionais da equipe são precárias no que diz respeito ao acesso a espaço separado para reuniões, comprometendo, assim, a privacidade do grupo. A creche dispõe de uma única sala chamada de “sala da coordenação”, destinada para fins administrativos, na qual ficam localizados o telefone, o computador e armários coletivos e uma mesa com cadeiras. É nesse espaço, onde a coordenadora trabalha; que as professoras planejam e se reúnem para discutir diversos assuntos. Quando há reuniões com os pais, é solicitada uma sala maior, que fica localizada na parte externa da creche, mas dentro do mesmo Centro Social na qual essa instituição está inserida.

A participação da família na escola é um dos aspectos-chave de qualidade para a Educação Infantil, de acordo com Zabalza (1998). Para ele, é necessário haver uma abertura, para que os pais participem da vida na escola, pois eles são responsáveis, também, pelo enriquecimento do trabalho educativo, conforme assevera:

Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores(as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas (ZABALZA, 1998, p. 55).

Tanto os professores quanto os pais são responsáveis pela educação e cuidados das crianças e necessitam compartilhar muitas informações por meio de reuniões, contatos cotidianos e também por entrevistas. Assim, torna-se possível “conhecer a criança, estabelecer critérios educativos comuns, oferecer modelos de intervenção e relação com as crianças e ajudar a conhecer a função educativa da escola” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 285). Segundo essas autoras, a discussão constante desses assuntos constitui uma forma de tranquilizar as famílias quanto à permanência de seus filhos na escola e permite que os pais conheçam melhor os professores de seus filhos.

As estratégias para envolver a família na creche observada incluem: reuniões com agenda e programação escrita para entrega de relatórios das crianças e entrevistas no começo do ano letivo com os pais, além de festas comemorativas. No entanto, não há iniciativas para encorajar o envolvimento das famílias, como por exemplo, a participação delas em algumas atividades desenvolvidas pelas crianças, em refeições, festas de aniversário e avaliação da equipe. Por esse motivo, o item teve pontuação (4). Percebemos, no entanto, que as professoras relacionam-se bem com as famílias das crianças e são acessíveis às mesmas, fornecendo informações sobre elas por meio de recados informais ou pessoalmente.

As relações entre família e escola podem ser benéficas para promover o bem-estar das crianças e de todos os envolvidos no ambiente educacional. Para tanto, é necessário que essas relações sejam baseadas no respeito mútuo e na confiança para melhorar ou facilitar a ação educativa tanto dos pais quanto das professoras (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999).

Quanto à equipe de trabalho, é imprescindível que todos tenham um compromisso em comum: contribuir de forma positiva para o funcionamento da instituição, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e para o desenvolvimento profissional de toda a equipe. Nesse trabalho, destacam-se as relações estabelecidas entre os membros do grupo, porquanto estas influenciam a realização de um trabalho eficaz e construtivo, sendo necessário haver um clima de consideração e de valorização de todos os componentes da equipe. Bassedas, Huguet e Solé (1999), explicam:

Para realizar um trabalho de equipe eficaz e construtivo, é preciso desfrutar de um clima relacional e afetivo positivo, que favoreça e faça emergir as atitudes positivas ante as mais negativas. É difícil, para não dizer impossível, construir e decidir conjuntamente quando não houver certas atitudes no centro que o facilitem. Assim como se deve educar e estimular determinadas atitudes com as crianças, também em relações a nós educadores deve ser proposta a aquisição de algumas atitudes básicas e fundamentais (p. 247 - 248).

Nesse contexto, todos que fazem parte da equipe devem compreender que o seu modo de ser e proceder tem relação direta com o funcionamento da instituição e, por isso, precisam esforçar-se para assumir uma postura construtiva, capaz de contribuir para o crescimento profissional e também pessoal do grupo.

Para Bassedas, Huguet e Solé, é necessário “cuidar da equipe e do trabalho conjunto” (p. 248), para que todos se sintam bem a cada dia sem, no entanto, haver necessidade de serem amigos de todos, para realizar um trabalho conjunto. Elas ressaltam que não podemos esquecer que os profissionais devem respeitar e aceitar uns aos outros e separar as relações de

amizade das relações profissionais. No entanto, mesmo conscientes da importância dessas condutas, em alguns momentos podemos deparar-nos com alguns conflitos ou desacordos:

Os desacordos são esperáveis no trabalho compartilhado, portanto, é preciso valorizar a discrepância e as diferentes visões como um enriquecimento do trabalho no centro, sem que as mesmas perturbem excessivamente a tomada de decisões consensuais, necessária para o funcionamento. Nesse sentido, podemos destacar que é importante aceitar e cumprir as decisões que sejam tomadas majoritariamente, mesmo que não estejamos totalmente de acordo; aprender a ceder um pouco e a escutar os outros membros do grupo, etc. Todas essas são habilidades e destrezas que precisamos aprender (conteúdos procedimentais e atitudinais também para nós educadores!) a colocar em ação e a utilizar, se quisermos avançar (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999 p. 248).

É preciso, por conseguinte, considerar que, ao longo do trabalho, haverá situações difíceis e que as profissionais devem estar preparadas para utilizar várias estratégias na tentativa de resolver os problemas. Caso contrário, as dificuldades poderão consumir toda a equipe, levando-as a desistir de resolvê-las e até pensar que este ou aquele problema não tem mais solução. Trabalhar em grupo exige assumir compromissos para estruturar, de forma harmoniosa, funcional e construtiva, todo o funcionamento de uma instituição educativa.

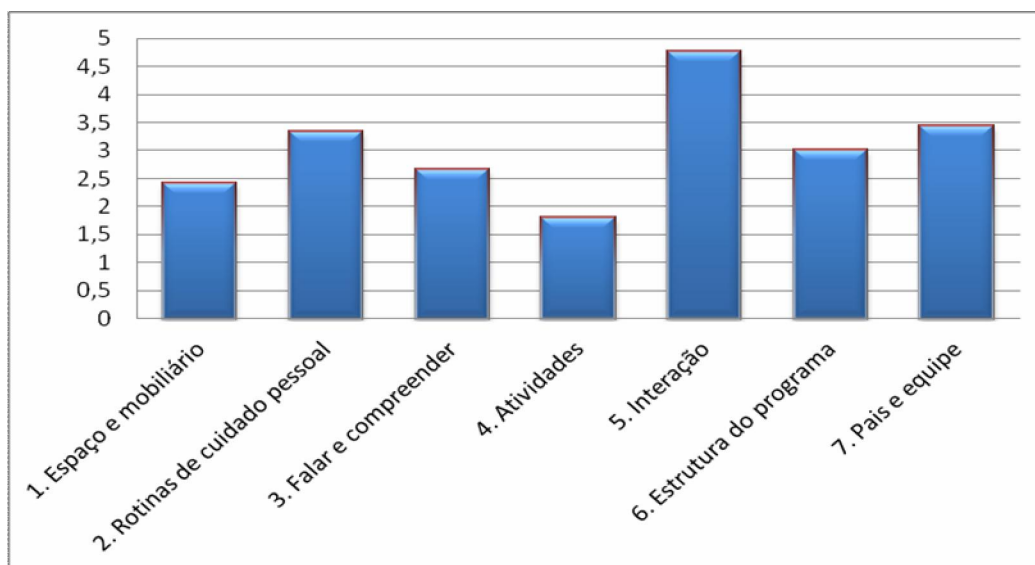
A seguir será apresentada a pontuação média de sete subescalas:

Tabela 8 - Pontuação média das subescalas

ESCALA ITERS	
Subescala	Pontuação média
1. Espaço e mobiliário	2.4
2. Rotinas de cuidado pessoal	3.33
3. Falar e compreender	2.66
4. Atividades	1.8
5. Interação	4.75
6. Estrutura do programa	3,0
7. Pais e equipe	3.42

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 8 - Pontuação média das subescalas



Fonte: pesquisa direta

Comparando a média obtida por cada subescala na creche “Brincar é Viver” com a média das creches participantes da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, é possível identificar semelhanças nos resultados. Por exemplo, na pesquisa nacional, a média mais baixa foi a da subescala Atividades (2,2) correspondendo ao nível de qualidade inadequado. Essa subescala na creche “Brincar é Viver” também teve a média mais baixa (1,8). Outra semelhança diz respeito à subescala Interação que obteve a maior média (5,7) na pesquisa nacional atingindo o nível de qualidade classificado como “bom” e também na pesquisa da creche “Brincar é Viver” (4,75), atingindo o nível de qualidade classificado como “mínimo”.

As médias se diferenciaram um pouco na subescala Espaço e mobiliário para a qual as médias foram (3,1) na pesquisa nacional e (2,4) na creche “Brincar é Viver”. Em relação à subescala Falar e compreender, a média na pesquisa nacional foi (3,8) e na creche “Brincar é Viver” (2,6). Considerando a subescala Rotinas de Cuidado Pessoal, encontramos na pesquisa nacional a média (2,9) e na local (3,33). Mesmo com essa diferenciação nos escores, a pontuação das subescalas citadas está classificada entre os níveis inadequado e mínimo de qualidade. Examinando as médias das subescalas Estrutura do programa e Pais e equipe, na pesquisa nacional e na creche “Brincar é Viver”, constatamos que ambas se situaram no nível de qualidade mínimo.

A pontuação média total é obtida pela soma da pontuação de todos os itens da escala dividida pelo número de itens pontuados ($110/38 = 2.89$). Nesse caso, ao calcular a pontuação

média das subescalas da creche “Brincar é Viver”, o resultado obtido foi igual a (2,89), situando-se, na escala, entre as classificações - inadequado e mínimo - indicando, pois, um nível inadequado de qualidade. Ao compará-la com a média geral das seis capitais brasileiras na pesquisa nacional, verificamos os seguintes resultados nestas cidades: Fortaleza – (2,7); Belém – (2,7); Campo Grande – (2,8); Teresina – (2,3); Rio de Janeiro – (3,9) e Florianópolis – (4,4). Constatamos, então, a semelhança entre essas médias e a média geral da creche “Brincar é Viver”, ressaltando que nenhuma delas situa as instituições pesquisadas em patamares que correspondem ao nível adequado.

Diante desses resultados, as professoras, incluindo a professora do Infantil II em cuja sala foi aplicada a Escala, demonstraram surpresa ao se familiarizarem com a variedade dos aspectos considerados na avaliação de qualidade e ao constatarem as semelhanças entre as médias na pesquisa nacional e na creche “Brincar é Viver”.

A análise desses resultados demonstrou que há necessidade de um trabalho de intervenção no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da creche na qual foi aplicada a Escala ITERS-R.

A seguir, a descrição do processo de intervenção ocorrido na Creche “Brincar é Viver”.

4.2 Vivenciando um processo de formação em contexto na creche “Brincar é Viver”

Apresentado o esboço geral do processo da formação em contexto no capítulo da metodologia, passamos a detalhar a dinâmica de cada encontro, destacando as discussões relacionadas com o referencial teórico pertinente.

O primeiro encontro teve três objetivos: a) apresentar a pesquisa de doutorado que seria desenvolvida na creche “Brincar é Viver” e o instrumento utilizado para avaliar o ambiente dessa creche – a Escala ITERS-REVISED. Vale ressaltar que, embora a pesquisa já tivesse sido iniciada, o grupo, com exceção da coordenadora pedagógica e da professora do Infantil II, ainda desconhecia os detalhes da mesma, sendo necessária, portanto, uma apresentação mais elaborada; b) comparar os dados obtidos pela aplicação da Escala ITERS no âmbito local com aquela realizada no âmbito nacional, e c) escolher as dimensões da escala que seriam o alvo de estudo e intervenção.

Nesse primeiro encontro, a equipe comentou que nada sabia a respeito de instrumentos para avaliar o ambiente de uma creche e se surpreendeu ao perceber que os dados obtidos eram semelhantes ao da pesquisa realizada no âmbito nacional. Dessa forma, os resultados

que foram insatisfatórios não constrangeram o grupo, inclusive a professora do Infantil II, que logo percebeu que grande parte das creches brasileiras ainda apresenta um baixo padrão de qualidade.

No segundo e no terceiro encontros, discutimos as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009 e o planejamento das experiências descritas no artigo 9º”. Essas diretrizes devem nortear toda a prática docente, pois além de incluir os temas imprescindíveis para a qualidade na Educação Infantil, contemplam reflexões sobre a concepção de criança, currículo e sobre a importância da Proposta Pedagógica. Além disso, as Diretrizes apresentam como eixos norteadores das práticas educativas as interações e as brincadeiras. Esse documento já estava sendo discutido nas formações ministradas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, como informou a coordenadora Pedagógica, e já era também de conhecimento das professoras.

Para iniciar a reflexão sobre o tema, as professoras foram incentivadas a comentar a seguinte afirmativa: “As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de qualidade” (BRASIL, 2009). Pelos comentários que foram tecidos, a equipe demonstrou compreender o que são as Diretrizes, destacando-se entre estes, a fala da coordenadora Sofia: “as Diretrizes são direcionamentos, encaminhamentos, propostas, norte que você tem que se atentar em sala, são direções que você pode tomar para essa faixa etária da Educação Infantil”. O grupo todo concordou que esse documento é importante, pois pode direcionar a prática pedagógica, de forma que seja respeitado o direito da criança a um atendimento de qualidade.

Ao discutir o vídeo “Nossa Creche Respeita Criança”, as professoras perceberam que apesar de ser um vídeo da década de mil novecentos e noventa, seu conteúdo está em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Após assistir a ele, as professoras manifestaram-se sobre a importância de dar atenção individualizada à criança, ouvir-las, destinar um tempo maior para as brincadeiras e organizar melhor as experiências na rotina, entre outros. Demonstraram consciência de que essas mudanças de atitudes e práticas constituem uma tarefa complexa, mas identificaram algumas estratégias que podem ser implementadas, imediatamente, tais como a inclusão de novas experiências para as crianças: passeios pelos arredores da creche; banho de piscina, (a creche não tem piscina, mas há uma no centro de Cidadania na qual ela está inserida); aulas-

passeios em alguns museus, parques ecológicos, entre outras experiências. Elas também relataram que os passeios seriam possíveis, apesar da burocracia, pois precisariam entrar em contato, com bastante antecedência, com o setor da prefeitura de Fortaleza responsável pelo agendamento de datas para a liberação de um ônibus.

Por meio da exposição dialogada sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a equipe compreendeu que os artigos desse documento estão voltados para uma prática educativa que articula experiências fundamentais para o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças e que os eixos norteadores das práticas educativas podem proporcionar diversas aprendizagens às crianças por meio das experiências expressas no artigo 9º.

Outra atividade realizada para trabalhar o tema do segundo e do terceiro encontro foi a análise de imagens¹⁸ de crianças vivenciando diversas experiências na Educação Infantil. Vale ressaltar que, embora algumas figuras apresentassem ações que se adequassem melhor às crianças maiores, as mesmas tinham por objetivo suscitar reflexões acerca dos tipos de ações que poderiam ser adaptadas para as crianças da referida creche. Ao refletir sobre as figuras, elas responderam às seguintes questões: a) Qual a relação entre a imagem e o inciso do artigo 9º das Diretrizes que vocês receberam? b) Que aprendizagens as crianças podem construir, vivenciando a experiência expressa na imagem? c) O que a professora pode fazer para possibilitar às crianças a construção dessas aprendizagens? Essa metodologia foi utilizada na formação do PAIC realizada em 2011, da qual participamos como formadora e também no PROINFANTIL. Justifica-se a repetição dessa metodologia porque as figuras contemplaram, de forma clara, as diversas experiências e representavam casos reais que sempre ocorriam no espaço educacional.

Depois dessas discussões, iniciamos o exercício de planejamento das experiências contidas nessas imagens, da seguinte forma: cada professora descrevia sua rotina atual e, em seguida, comentava se as experiências demonstradas pelas imagens e descritas no artigo 9º das DCNEIs estavam sendo contempladas em seus planejamentos e incluídas na rotina da creche.

Ao refletirem sobre esse fato, elas comentaram que algumas estavam sendo contempladas e outras não. Como, por exemplo, citaram que experiências envolvendo

¹⁸ Essas imagens foram pesquisadas na internet e mostravam algumas crianças em diferentes situações: em contato com a natureza, subindo em árvores, jogando bola ao cesto, manuseando letras móveis com a professora e também com outras crianças, participando de rodas de histórias, manuseando livros, brincando com blocos, manuseando dinheiro de brinquedo, pintando, se alimentando, construindo em grupo um bumba-meu-boi, tomando banho de mangueira, utilizando lupas para olhar os objetos e utilizando a TV e o computador.

alimentação foram trabalhadas na forma de projetos, como “O sanduíche da Maricota” que havia sido desenvolvido. Por outro lado, informaram que as experiências contidas no inciso VIII (relacionadas à curiosidade, à exploração, ao encantamento, ao questionamento, à indagação e ao conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza), e as incluídas no inciso XII (referentes à utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos) raramente eram desenvolvidas na creche. Segundo as professoras, os recursos necessários para a realização das experiências deste último inciso não existiam na creche e, portanto, era impossível realizá-las.

Com foco nesse comentário, introduzimos alguns questionamentos, tais como: a) iniciativas de solicitar à Secretaria Municipal de Educação a aquisição de máquinas fotográficas e computadores seriam consideradas estratégias que facilitariam a inclusão do trabalho pedagógico relacionado com esses incisos? b) O que vocês, professoras, podem fazer para tentar contemplar as experiências contidas no artigo 9º? As discussões geradas por esses questionamentos evidenciaram as relações estabelecidas por Brofenbrenner (1996) entre o microsistema constituído pela família, escola e vizinhança e o exossistema representado pela administração da escola e Secretaria de Educação.

Alguns relatos registrados sobre as experiências representadas pelas imagens, e descritas também no artigo 9º das DCNEIs, demonstraram um entendimento por parte da equipe da creche de que as mesmas envolvem desde o planejamento das ações à intencionalidade de favorecê-las, para que as crianças possam aprender mediante situações significativas e situações-problemas¹⁹:

A questão da experiência, ela tem um âmbito maior porque você parte da questão da criança experimentar, de testar, de avaliar, de observar, então ela se movimenta no seu trabalho, você não chega só com uma atividade pronta e acabada e coloca ali para o menino, ele fez e fechou. No trabalho com as experiências quando você proporciona um trabalho com qualquer atividade que você tem que dá abertura para que ele possa cheirar, pegar, ele tem que testar (PROFESSORA SOFIA).

Após essa discussão, a coordenadora apresentou o “quadro de planejamento” que estava sendo discutido nas formações da Prefeitura de Fortaleza e, também, nas formações

¹⁹ Situação-problema é qualquer situação em que a criança encontra-se diante de um desafio, que exige dela uma busca de solução, para a qual seus conhecimentos imediatos não são suficientes. O importante na resolução de uma situação-problema é a interação da criança com a situação desafiadora, os procedimentos, seus conceitos prévios, o desenvolvimento de estratégias com seus meios próprios, a troca de ideias com outras crianças e o professor, os questionamentos, a capacidade de investigação, assim como as formas de representações (MANUAL DE ORIENTAÇÕES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS-PROARES, 2011, p. 80).

realizadas pelo PAIC que levava em consideração as experiências contidas no artigo 9º. É necessário, portanto, referir-se à proposta de formação oferecida pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Existe um documento intitulado Proposta de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil, elaborado pela Coordenadoria de Educação Infantil – COEI da Prefeitura Municipal de Fortaleza que descreve o processo de formação a ser realizado com as professoras tanto da creche quanto da pré-escola.

Esse documento afirma a importância da permanência da formação continuada dos profissionais que teve início em 2009, com a publicação da Proposta Pedagógica de Fortaleza e ressalta que a formação continuada constitui uma atividade necessária para a atuação das professoras nas instituições de Educação Infantil.

No entanto, diante das dificuldades para a liberação das professoras da sala (em 2011 só ocorreram dois encontros de formação continuada) e até o mês de outubro de 2012, na creche pesquisada, as professoras só haviam participado, também, de dois encontros. Além disso, a formatação da proposta de formação inclui além dos encontros de formação (no Centro de Formação) o acompanhamento de uma técnica da prefeitura para o momento denominado pelo documento de “formação em serviço/em contexto” (nas unidades de ensino). (PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2012). Essa ação também não ocorreu na creche pesquisada no ano de 2012.

Os conteúdos a serem trabalhados na formação são determinados pela Coordenadoria de Educação Infantil. Esta argumenta que os mesmos visam atender às necessidades de ampliação dos conhecimentos indispensáveis aos que trabalham na Educação Infantil. Os encontros de formação, portanto, devem explorar a Proposta Pedagógica da Instituição, a Proposta Pedagógica de Educação Infantil de Fortaleza, bem como as orientações fixadas pela Resolução nº5 do CNE/CEB e Resolução nº 002/2010 do CME (PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2012).

Retomando o assunto sobre planejamento, o quadro²⁰ divide-se em quatro colunas: na primeira estão discriminados os “tempos que não podem faltar” (chegada, roda de conversa, hora de alimentação e higiene, parque, exploração e construção do conhecimento de si e do mundo, roda de história e saída); a segunda coluna contém a pergunta “o que” (qual a experiência proposta pela professora); na terceira está incluído o item “para que” (o que as crianças aprendem ao vivenciar tais experiências) e a quarta refere-se ao “como” (qual a metodologia a ser utilizada, descrição das atividades).

20 Esse quadro está na íntegra no anexo G deste trabalho.

Em relação à coluna onde estava descrito “tempos que não podem faltar”, a coordenadora explicou que, na formação ministrada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza da qual ela participara, foi enfatizado que as professoras não poderiam deixar de incluí-los na rotina diária. Mediante esse comentário, foi proposto que, durante a semana, as professoras exercitassem o planejamento, tentando adequar esse quadro às reais necessidades das crianças e tentando enriquecer a rotina com as experiências do artigo 9º, já discutidas.

Esse momento foi muito oportuno para a reflexão sobre a rotina atual que constava, em grande parte, de atividades voltadas aos cuidados pessoais, ocorrendo, apenas, um número reduzido de atividades relacionadas com outros aspectos do desenvolvimento. Na parede da sala, estava registrada, numa folha de papel, a rotina do dia: 7h - entrada; 7h40min - desjejum; 8h - banho de sol; 8h20min - atividade; 8h50min - lavar as mãos; 9h - lanche; 9h10min - atividade diversificada na sala; 9h45min - intervalo; 10h15min - banho; 10h40min - almoço; 11h - sono; 13h30min - lanche. No horário de 13h40min, havia a seguinte distribuição:

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
DVD	Encaixes	Brinquedos	Música	DVD

Fonte: pesquisa direta

Dando continuidade à rotina, às 13h50min, era a escovação; 14h30min - atividades organizadas da seguinte maneira:

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Rodinha de música	Teatrinho	Ciranda literária	Psicomotricidade	DVD
Karaokê	Dramatização	Brinquedos	Fantasia	DVD

Fonte: pesquisa direta

Às 15h30min - banho; 16h - jantar, e, em seguida, a saída.

Examinando essa rotina, fica evidente que, durante todo o dia, as crianças tinham poucas oportunidades de vivenciarem as inúmeras experiências descritas no artigo 9º das DECNEIs. Como podemos observar, na rotina diária, há uma sequência de atividades que se repetiam todos os dias da semana, tornando a rotina “rotineira”. Para Barbosa (2006), a palavra rotineira se remete a trabalhos realizados todos os dias da mesma maneira, tornando-os mecânicos, habituais, repetitivos e irrefletidos.

Embora a repetição de procedimentos em uma sequência seja uma das características da rotina, para que ela se torne estável, mas diversificada, é necessário levar em consideração todas as suas dimensões (seu conteúdo, a ação educativa, a relação criança-adulto e a revisão-

avaliação) e não somente o aspecto “sintático” (a organização das atividades), numa sequência imutável cotidianamente (ZABALZA, 1998).

A discussão sobre os “tempos que não podem faltar” na rotina e como planejar as experiências nesses tempos representou uma excelente oportunidade para que as professoras compreendessem a necessidade de diversificar as atividades, proporcionando às crianças momentos significativos e alegres. Levou-as também à percepção de que a simples listagem das mesmas atividades durante a rotina torna o trabalho cansativo, mecânico e não oferece às crianças possibilidades para experimentar, criar, recriar e participar como coconstrutoras de seu aprendizado.

Dando prosseguimento, no quarto encontro, examinamos o tema “O planejamento que contempla o conteúdo do inciso VIII do artigo 9º: experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”. Esse foi um dos encontros em que, nos momentos iniciais, as professoras estabeleceram pouca relação com a prática, pois, segundo elas, essas experiências não constavam da rotina da creche de forma sistemática. Ao serem questionadas sobre como as experiências contidas no inciso VIII estavam sendo desenvolvidas na creche “Brincar é Viver”, elas silenciaram; apenas a professora Lana comentou: “nunca estudei muito sobre esse assunto”.

Com a continuidade da discussão, aos poucos elas lembravam e comentavam sobre algumas atividades que envolviam o tema em estudo. Relataram, por exemplo, uma experiência na qual cada criança tinha que cuidar de um “pintinho”. Algumas sorriram ao relatar a decepção que tiveram ao descobrir que algumas crianças haviam matado o pinto em casa e, desde então, não desenvolveram mais nenhuma experiência que envolvesse animais vivos. Descreveram a seguir outras atividades realizadas com as crianças durante a semana e, por meio de suas falas, foi possível identificar a realização de experiências que estão voltadas aos conhecimentos relativos ao mundo social e à natureza. Por exemplo, a orientação dada às crianças para usar o banheiro, lavar as mãos, escovar os dentes, calçarem-se sozinhas demonstra que as crianças estão sendo incentivadas a se apropriarem de conhecimentos relativos à sua cultura, aos costumes vivenciados pelo grupo social no qual estão inseridas. Além dessas questões, estão presentes as atividades sociais de cumprimentar, agradecer, despedir e respeitar o outro, utilizando frases, como “por favor” e “com licença”. Relataram também trabalhar geralmente com temas sobre animais, plantas e transportes.

No entanto, o desenvolvimento das experiências contidas no inciso VIII do artigo 9º das DCNEIs não se resume somente a essas questões descritas pelas professoras. Faz-se

necessário proporcionar às crianças situações que envolvam o interesse e a curiosidade para compreender a natureza, o mundo físico e social por meio de levantamentos de hipóteses, estabelecendo relações com as situações vividas, comparando, buscando informações em fontes diversas e elaborando ideias sobre determinados fenômenos sociais e naturais (FARIA; SALLES, 2007).

Ao refletirem sobre figuras de Francesco Tonucci²¹ (Anexos B, C e D), as professoras comentaram que elas davam pistas de como fazer para incentivar as crianças a experimentar situações que envolvessem as experiências contidas no inciso em estudo. A professora Nádia comentou: “agora vou levar as crianças para explorar aquelas árvores que ficam situadas logo depois do portão”. Para Faria e Salles (2007), “muitos (as) professores (as), por desconhecer ou não compreender o processo de produção de conhecimentos pelas crianças da Educação Infantil, acabam não trazendo para o seu trabalho com elas a riqueza do mundo físico e social” (p. 93).

Por meio do texto do “Manual de Orientações Técnico-Pedagógicas: centros de Educação Infantil, PROARES²²”, as professoras tiveram acesso à leitura que apresentava as “aprendizagens das experiências” do referido inciso:

Explorar e agir sobre materiais e objetos, observando transformações, reações de causa e efeito, ampliando sua capacidade de observar e pesquisar;
 Observar e pensar elaborando ideias sobre a natureza: sol, lua, estrelas, nuvens, vento, água, chuva, rio, lagoas, mar, dunas, animais e plantas etc.;;
 Observar, explorar e pensar elaborando ideias sobre as coisas e objetos;
 Observar, explorar e pensar elaborando ideias sobre as transformações das coisas, o peso das coisas, de que são feitas as coisas;
 Observar, explorar e pensar elaborando ideias sobre: luz, sombra; sons; peso; objetos que flutuam e deslocamentos de objetos (CEARÁ, 2012, p.70).

Partindo dessas “aprendizagens”, foi possível discutir o papel das professoras no planejamento de experiências significativas para a exploração do mundo físico, visando à construção de atitudes de curiosidade, encantamento, questionamento, cuidado e preservação da natureza.

²¹ Francesco Tonucci é um educador italiano, desenhista e ilustrador. Seus desenhos retratam problemas da educação, mas especificamente da Educação Infantil. Suas charges satíricas começaram a ser publicadas em revistas de Educação Infantil, italianas e espanholas. A partir de 1981, todas as suas charges foram reunidas e formaram um livro intitulado “Com olhos de criança”; após essa data surgiram outros livros que foram traduzidos para o português, espanhol, catalão, francês e galego. Suas charges também estão presentes em revistas pedagógicas brasileiras, inglesas, japonesas e israelenses (TONUCCI, 2008). As figuras utilizadas nesse encontro estão disponíveis nos anexos B, C e D deste trabalho.

²² A sigla significa Programa de Apoio às Reformas Sociais do Ceará. Esse programa tem como objetivo melhorar as condições de vida de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, que se encontram em situação de vulnerabilidade social (CEARÁ, 2011).

No quinto encontro: “O planejamento que contempla o conteúdo do inciso IV do artigo 9º- experiências que recriem em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais”, as professoras relataram as atividades mais comumente por elas realizadas: contagem das crianças presentes, marcação do calendário e música envolvendo os números.

Questionamos, então, se essas atividades possibilitariam às crianças vivenciar as experiências descritas no Inciso IV. Elas silenciaram e, somente após a leitura do texto, “As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas”, da autora Priscila Monteiro, demonstraram uma melhor compreensão de como trabalhar as experiências incluídas neste inciso. Segundo a equipe, o texto esclarece o que significa ensinar e aprender matemática na Educação Infantil, pois o mesmo sugere a organização das atividades em três grandes blocos: espaço e forma, número e sistema de numeração e grandezas e medidas.

Ao discutir e analisar os vídeos apresentados, as professoras perceberam que as experiências contidas no inciso IV ainda eram pouco exploradas em suas salas e reconheceram a necessidade de sistematizar melhor o planejamento para incluir atividades que ampliem os conhecimentos matemáticos das crianças. Concluíram, ainda, que o trabalho com a matemática na Educação Infantil deve partir de práticas sociais vividas pelas crianças nas quais os números, medidas e formas estejam presentes. Nádia comentou: “a gente deve começar mostrando para as crianças o número do sapato delas, a idade delas, os números contidos no celular, no canal da televisão etc.” Esta prática é recomendada por outros autores, tais como Kamii (1987), Panizza (2006), inclusive, por Monteiro (2010), que assim se expressou:

Os conhecimentos que as crianças possuem, embora heterogêneos e assistemáticos, pois resultam das diferentes experiências vividas pelas crianças, são o ponto de partida para a resolução de problemas e, como tal, devem ser considerados pelos adultos. Dessa forma, as situações propostas precisam ser criteriosamente planejadas, a fim de remeterem aos conhecimentos prévios das crianças, possibilitando a ampliação de repertório de estratégias no que se refere à resolução de operações, notação numérica, formas de representação e comunicação, etc., e mostrando-se como uma necessidade que justifique a busca de novas informações (p. 4).

Nessa perspectiva, o planejamento das experiências torna-se intencional, sistemático e envolve questões que favorecem a busca de soluções para os problemas e o estabelecimento de relações que possibilitem à criança “desenvolver suas capacidades de generalizar, analisar,

sintetizar, inferir, formular hipóteses, deduzir, refletir e argumentar” (MONTEIRO, 2010, p. 4).

Com relação ao vídeo que mostrou muitas brincadeiras envolvendo a matemática, como a amarelinha, bola ao cesto, bola de gude etc., as professoras comentaram que as mesmas representavam excelentes sugestões e que seria possível ampliar o repertório de experiências das crianças, incluindo-as no cotidiano da creche. Apesar do entusiasmo das professoras para introduzir modificações nas práticas referentes à matemática, compreendemos que enfrentarão diversas dificuldades, porque, além do conhecimento, precisam desenvolver a sensibilidade para perceber as situações do cotidiano que podem ser aproveitadas para a exploração dessa área de conhecimento.

Essas novas informações geraram um desequilíbrio na equipe, que passou a questionar: será que estamos proporcionando às crianças experiências que recriem, em contextos significativos, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais? Ao final da discussão, concluíram que as atividades citadas por elas (contagem das crianças presentes, músicas envolvendo os números e marcação de calendário) não davam conta da imensa complexidade de situações que envolvem o raciocínio lógico e a solução de problemas por meio de situações significativas e desafiadoras.

Diante do exposto, ficou claro para as professoras que as crianças, ao terem oportunidade de estabelecer relações entre objetos presentes ao seu redor, de representá-los e de resolver situações-problemas, constroem conhecimentos matemáticos de forma prazerosa e não dissociada das práticas sociais que as envolvem. Para concluir a exploração desse tema, discutimos com as professoras as sugestões apresentadas pelo Manual de Orientações, Técnico-Pedagógicas:

Propor situações que envolvam relações quantitativas, de medidas e formas em contextos significativos para as crianças;
 Planejar situações de contagem, comparação e registro numérico da quantidade de crianças presentes na sala, no lanche, em grupos, na fila, nas brincadeiras;
 Fazer com as crianças notações numéricas em diferentes momentos: quantidade de crianças que vão lanche, que foram ao banheiro, que lavaram as mãos etc.;
 Contar com as crianças cadernos, lápis, folhas de papel, organizando pilhas/grupos etc;
 (...) Permitir que as crianças falem para expressar situações matemáticas cotidianas: meu suco está na metade; perdi três bolinhas, ganhei uma bola etc.;
 Organizar jogos e brincadeiras: boliche, dominó, amarelinha, palito, jogos matemáticos, como dominó numérico, dados, baralho numérico, bingo de numerais;
 Organizar situações-problema que instiguem as crianças a refletir sobre: maior que, grande ou pequeno; organizar situações-problema em que o número tenha a função de memória de quantidade (que possibilite, por exemplo, lembrar a quantidade de objetos de uma coleção sem que ela esteja visível ou presente); situações-problema em que o número possibilite comparar quantidades (relacionar, por exemplo, dois grupos de objetos); situações-problema em que o número funcione como memória

de posição (indicar uma determinada posição dentro de uma lista ou uma série ordenada);
 Organizar situações-problema em que as crianças possam ler e escrever os numerais;
 Planejar situações desafiadoras em que apareçam numerais significativos, como data de nascimento, número da casa, número da chinela;
 Planejar atividades em que as crianças sejam solicitadas e representar espaços de diferentes dimensões, utilizando a linguagem matemática para representar as ideias espaciais;
 Organizar atividades em que as crianças possam perceber as particularidades das figuras e dos corpos geométricos, necessitando caracterizá-los e descrevê-los numa situação de comunicação;
 Planejar atividades em que as crianças façam desenhos dos espaços que frequentam e das atividades que realizam (CEARÁ, 2011, p. 69 - 70).

Após a discussão dessas sugestões, as professoras perceberam que as mesmas não inibem a elaboração de conceitos próprios e originais sobre os números pelas crianças e não as privam de experimentar, defender seus pontos de vistas, estabelecer acordos, levantar hipóteses, comprovar por meio de questionamentos etc (MONTEIRO, 2010, p. 1).

No sexto e sétimo encontros, estudamos a “Avaliação da prática pedagógica na Educação Infantil”, tema que muito motivou as participantes, pois elas tinham muitas dúvidas com relação ao processo avaliativo nessa etapa da educação. Historicamente, a prática avaliativa “surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre os professores que se veem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças” (HOFFMANN, 2008, p. 9).

Para iniciar a reflexão sobre o tema, as professoras foram convidadas a relatar que imagens ou situações representavam para elas o processo avaliativo. Essa estratégia fundamentou-se na metodologia aplicada pela autora Jussara Hoffman, que solicitava, no início dos encontros nos quais participava com professores, coordenadores, diretores, supervisores e estudantes, por volta da década de 90, que relacionassem a palavra avaliação a algum personagem ou objeto.

Para essa autora, as relações estabelecidas pelas professoras revelaram imagens de uma avaliação estática, de caráter classificatório e sentencioso. Na maioria das vezes, o termo foi relacionado a aspectos que correspondiam a uma prática tradicional de avaliação: “prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação” (HOFFMANN, 2008, p. 13). Nesse sentido, a avaliação para as professoras participantes dos encontros com Jussara Hoffmann era vista como “um monstro de várias cabeças”. A maioria das representações estava associada a “objetos surpresas ou de controle: bolo de faz-de-conta, embrulho de presente, radar, termômetro, balança e raras vezes surgiam imagens positivas relacionadas à palavra” (P. 13).

A autora complementa que a frequente referência a elementos, como prova, nota, conceito, reprovação denuncia a concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores.

Hoffmann (2008) ainda comenta que essa metodologia aplicada é muito interessante, porque as imagens sugeridas anunciam a percepção pejorativa do próprio termo que foi culturalmente ou historicamente construída ao longo do tempo. Para ela, essa relação direta da palavra avaliação com as imagens contribui para a dicotomia entre educação e avaliação. A autora explica:

Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações de forma diferenciada. Assim é, por exemplo, a atitude de muitos professores de Educação Infantil e de séries iniciais. Seu cotidiano revela um efetivo acompanhamento do desenvolvimento dos alunos a partir de um relacionamento afetivo e busca de compreensão de suas dificuldades. Ao final de um semestre ou bimestre, entretanto, enfrentam a tarefa de transformar suas observações (significativas e consistentes) em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques (elaborados em Gabinetes de Supervisão e Orientação). Esse professor não compreende, e com toda razão, esse segundo momento como educação. Violenta-se e cumpre a exigência da escola sem perceber que a ação de avaliar se fez presente e de forma efetiva na sua ação educativa. E que o equívoco se encontra nas exigências burocráticas da escola e do sistema (HOFFMANN, 2008, p. 15).

Embora atualmente persista esse equívoco em muitas instituições de Educação Infantil, o momento histórico em que as professoras de Educação Infantil estão inseridas estimula mudanças em suas concepções. Por exemplo, quando solicitadas a relacionar o termo avaliação a alguma imagem, a professora Nádia respondeu: “para mim representa um caderno para fazer as anotações”; Raissa comentou: “para mim um ponto de interrogação, pois a gente fica se perguntando sobre o que estamos observando”, e Joana completou: “geralmente são as atividades que a gente faz, a gente vai perceber a concentração, a movimentação da criança, o desenvolvimento das crianças”. Constatamos, portanto, que os comentários das professoras da creche “Brincar é Viver” muito se diferenciaram das ideias apresentadas pelas professoras que participaram dos encontros sobre avaliação com Jussara Hoffmann.

As concepções reveladas, de certa forma, correspondem à perspectiva sobre avaliação, presente na LDB, 1996, e também proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Levantamos a hipótese de que as professoras já têm essa compreensão sobre avaliação, porque participaram de cursos de formação continuada nos quais essa perspectiva foi discutida. As falas da professora Nádia “nós recebemos um livrinho sobre avaliação da prefeitura, que foi nosso primeiro mestre” confirmam nossa suposição. No

entanto, pelo depoimento da professora Joana, constatamos que o tema avaliação precisava ser explorado pelo grupo:

Eu participei de uma formação que tratou do tema avaliação, mas não adiantou porque era assim: cada professora levava um relatório já pronto e chegava lá trocava com as outras professoras e cada uma lia o seu, foi só isso e pronto. A orientadora dizia se estava bom ou se estava mais ou menos, não explicava o motivo. Então não entendi foi nada, eu vi que a orientadora estava totalmente perdida, aí eu fiquei mais perdida ainda. Eu fui mais porque quando eu vi o tema “avaliação na Educação Infantil”, eu fiquei logo naquela expectativa, opa! Agora, elas vão dá umas dicas, mas não, pensei que iriam nos fornecer subsídios para realizar os relatórios, mas pelo contrário fez foi confundir ainda mais (JOANA).

Apesar das dúvidas expostas na citação acima, a mesma professora explicou como estava realizando a avaliação do seu grupo:

Eu faço assim: eu destaco o que naquele semestre foi mais importante, por exemplo: se era o período de adaptação então eu vou falar como foi o período de adaptação daquela criança, a sociabilidade, a afetividade, o que eu vou destacar. No outro semestre eu não falo mais da adaptação, eu já vou destacar outras coisas, isso não quer dizer que eu deixe de trabalhar os aspectos que não estão no relatório, até porque iria dar muitas páginas, só que eu destaco aquilo que considero mais importante naquele período. O espaço que temos para escrever é muito pequeno (JOANA).

Algumas relataram que a falta de tempo é um fator que dificulta muito na hora de registrar, embora compreendam que avaliar significa observar e acompanhar o desenvolvimento da criança. Destacamos alguns comentários que ilustram essa afirmativa tais como: “Falta tempo para avaliar dessa maneira, rever o que não deu certo, infelizmente o tempo não dá” (RAISSA). “Ano passado a gente não fez nenhum (relatório) aqui (na creche); a gente levou para fazer a noite em casa, nos fins de semana, porque não temos tempo” (LANA).

Nossos debates continuaram com as discussões por meio de “slides” e vídeos que sempre destacavam a concepção da avaliação proposta pela LDB (1996) e pelas DCNEIs (BRASIL, 2009). Segundo a Lei nº 9.394/96, “a avaliação na Educação Infantil far-se-á mediante acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem julgamento de aprovação mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam o conteúdo desta Lei ao afirmar que “não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas, nem mecanismos de retenção das crianças na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 16). Esse documento ainda

apresenta, de forma clara e objetiva, como esse processo deve ser compreendido por todos aqueles que trabalham em instituições de Educação Infantil:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição (BRASIL, 2009, p. 16).

Embora tenham conhecimento sobre a concepção de avaliação presente na Lei 9394/96 e nas DCNEIs (BRASIL, 2009), para as professoras o processo de avaliação suscita muitas dúvidas relacionadas principalmente à ação de observar e documentar. As indagações mais frequentes foram: O que observar? O que devo priorizar na escrita? Como observar várias crianças ao mesmo tempo? No decorrer dos estudos, as professoras demonstraram compreender melhor o processo e comentaram: “esse texto (delineando relatórios de avaliação de Hoffmann) que você trouxe é muito bom porque mostra as cenas e como elas foram avaliadas, então vai nos ajudar muito” (JOANA). “Agora compreendo melhor que avaliar serve para melhorar a prática, para mudar o que não deu certo” (NÁDIA). “Avaliação é um retorno, como vou fazer para alcançar todas as crianças no processo de aprendizagens” (LANA).

Ainda referente aos temas selecionados pela equipe, discutimos “O planejamento que contempla o conteúdo do inciso III do artigo 9º: experiências que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

Nesse encontro, as professoras discutiram sobre as primeiras experiências das crianças com relação à linguagem oral e escrita na Educação Infantil. Inicialmente, foram convidadas a relatarem sobre as práticas realizadas durante a rotina que contemplavam a linguagem oral e escrita. Ao descrever as atividades que se relacionavam com as mesmas, tais como a utilização da ficha do nome das crianças e a leitura de histórias, as professoras revelaram conhecimento limitado sobre como proporcionar experiências que favorecem o desenvolvimento dessas linguagens.

Em seguida, discutimos alguns exemplos do cotidiano, apresentados por Craidy e Kaercher (2001), que são fundamentais para se observar como se dá o processo de apropriação da fala pelas crianças por meio das práticas dos adultos. Nesses exemplos, as crianças vão-se dando conta do significado da fala:

- Agora, Danilo, nós vamos para o banheiro, porque você vai tomar banho e colocar uma roupa bem limpinha e cheirosa! Vamos preparar uma água bem morninha na banheira e fazer bastante espuma com aquele sabonete bem cheiroso! (...) Cadê a orelha do Danilo? Cadê os pés do Danilo, pra gente deixar eles bem limpinhos e cheirosos? Ou ainda, quando a educadora dá de comer uma criança: - Marina, que delícia está esta sopa! O que será que tem nesta sopa? Batata? Cenoura? O que é isto vermelho? Será tomate? E isto bem verde? Abobrinha? Quando eu era pequena, bem pequena, minha mãe me dava uma sopa de feijão com massinha que eu adorava, comia tudo, tudo! E ainda queria mais, sabia? E assim por diante, em relação a diversas outras situações cotidianas, nas quais os adultos entabulam “conversas” com as crianças, significando a elas o lugar da fala na vida das pessoas (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 137).

Esses são exemplos de falas que devem ocorrer informalmente, mas intencionalmente, durante todas as atividades que compõem a rotina da creche, principalmente por ocasião daquelas em que o professor tem a oportunidade de contatos mais individualizados com a criança.

Prosseguindo nossas discussões sobre o tema em estudo, as professoras descreveram o momento da roda de história e também como ocorre a roda de conversa, por elas denominada de “rodinha de convivência” na qual realizam as seguintes atividades: observação do tempo, comemoração dos aniversariantes do dia, estudo do calendário e definição das atividades seguintes. Para elas, esse momento é especificamente relacionado com o desenvolvimento da linguagem.

Embora não especifiquem que linguagem é trabalhada nessa atividade, compreende-se que, na hora da roda, diversas linguagens podem ser contempladas. Para Bassedas, Huguete e Solé (1999), linguagem significa todas as formas de representação da realidade que possuem caráter comunicativo. As autoras dividem a linguagem nas seguintes áreas: linguagem verbal (oral e escrita), linguagem matemática, música, plástica e linguagem corporal.

Vale ressaltar que a hora da roda pode ser utilizada para a realização de diversas ações, e o tempo de duração dependerá da faixa etária das crianças e do interesse e da capacidade de manter a atenção delas. Em geral, a roda pode durar aproximadamente de 5-10 minutos para crianças menores de três anos, de 10-20 minutos para crianças de 3-4 anos e trinta minutos para crianças com cinco anos ou mais (DE VRIES; ZAN, 1998).

De Vries e Zan (1998) explicam que, nesse momento, em programas de Educação Infantil, são comuns atividades como: música, literatura, planejamento da rotina diária, marcação de calendário, celebrações, tais como aniversários e feriados e outros temas especiais. Comentam ainda que são desenvolvidas aquelas atividades que incluem a elaboração de regras e a tomada de decisões, votações, discussões sociais e morais, planejamentos de passeio e relatos envolvendo ou não a apresentação de algo trazido pelas crianças ou professoras.

Assim, a hora da roda pode ser utilizada para o desenvolvimento de diversas linguagens, dentre elas a linguagem verbal (oral e escrita). Discutimos ainda nesse encontro, especificamente dois tipos de atividades que contribuem significativamente para o desenvolvimento da linguagem verbal pelas crianças: a leitura de história e relatos de diferentes tipos.

A “linguagem verbal é uma ferramenta no processo de aprendizagem de outras áreas” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 75), e por isso necessita ser bem compreendida pelas professoras que possuem papel fundamental para a ampliação das capacidades linguísticas da criança. Ela é considerada o instrumento básico de representação e comunicação dos indivíduos e, portanto, permite às crianças o desenvolvimento de diferentes capacidades: “capacidade de descentramento das situações imediatas, das pessoas e dos objetos não presentes no momento em que se fala ou escreve” (p. 77).

Essa discussão foi indispensável para que as professoras compreendessem, por exemplo, que, na situação de falar por telefone, a criança irá entender com o tempo que, para a pessoa que está do outro lado da linha saber como é o presente que ela ganhou, é preciso descrevê-lo e não somente dizer: “ele é bonito, olha”! Esse exemplo permitiu que o grupo compreendesse melhor que a linguagem favorece a capacidade de análise, permitindo que as crianças façam abstrações das características dos objetos ou situações: “magro, longo, bonito, diferenciação entre correr e saltar, tudo o que permite categorizar” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 77 - 78).

Foi discutido também com o grupo que o trabalho com a linguagem verbal desenvolve ainda a capacidade de generalização que significa atribuir um nome ao conceito adquirido por meio da observação da realidade. Por exemplo, no início, “cachorros são todos os animais, porém, depois de fazer uma análise das semelhanças e diferenças as crianças podem dar uma etiqueta de “cachorro” a todos os que têm as mesmas características que um cachorro e não aos demais” (p. 78). A capacidade de estabelecer relações interpessoais é desenvolvida pela linguagem, pois “quando as crianças falam, estabelecem comunicação com outras pessoas e

aos poucos vão aprendendo a utilizar a palavra com pessoas menos conhecidas” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 78).

Após as considerações sobre as funções das linguagens, foi discutida com o grupo a importância de incluir, no planejamento das experiências, momentos em que as crianças tivessem oportunidades para comunicar-se por meio da linguagem oral e, dessa forma, poder ampliar suas capacidades verbais. Para as autoras, acima citadas, o desenvolvimento da linguagem oral depende muito das “experiências linguísticas” que as crianças tiverem tanto em casa quanto na instituição de Educação Infantil. Elas ressaltam:

À medida que, na escola, as crianças tenham possibilidades de praticar, fazendo diferentes usos da linguagem, isso dá a todas possibilidades de melhorarem o seu nível de elaboração da linguagem oral, tanto ampliando os contextos de comunicação como assistindo ao processo que conduz de uma maneira progressiva a utilizar a linguagem como um meio de regulação da própria conduta; permite passar de formas de atuação mais impulsivas a outras mais meditadas, o que possibilita imaginar e planejar o curso de uma ação, sem necessidade de realizá-la, poder antecipar as condições de sucesso ou de dificuldades previsíveis (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 79).

Durante o encontro, nossos estudos destacaram a importância de as professoras dirigirem-se às crianças sempre por meio da fala, principalmente porque, quando ingressam na creche, na faixa etária de dois anos incompletos, ou antes, não sabem ainda se comunicar por meio da oralidade. Craidy e Kaercher (2001) explicam as dificuldades que as crianças enfrentarão se não forem estimuladas por meio da conversa:

Se os adultos não se dirigirem às crianças através da fala – natural, espontânea e intencionalmente -, saudando-as ao chegarem, dizendo-lhes os nomes, comentando sobre seu humor ou aspecto físico (- Que linda que você está, Priscila! Veio de cabelo solto hoje, todo cacheado! – Mateus, que risada gostosa, meu querido! Dê cá um abraço bem forte, meu rico!), perguntando-lhes sobre coisas diversas do interesse delas, bem como, pontuando com falas os momentos da rotina no berçário, estas crianças ficarão privadas de modelos de falantes e de falas que signifiquem esta linguagem na intermediação, na interação entre elas e os adultos, entre elas e o mundo (CRAIDY; KAERCHER, 200, p. 136).

Retornando à discussão sobre a função e a relevância da roda de conversa para o desenvolvimento da linguagem oral, as professoras constataram que, em suas salas, esta se destinava, principalmente, à marcação do calendário, à escolha do ajudante do dia, à comemoração dos aniversários. Não estavam, pois, oferecendo oportunidades para as crianças expressarem, oralmente, desejos, sentimentos, necessidades nem para fazer seus relatos. Compreenderam, então, que a roda de conversa, deve proporcionar a troca de ideias e a

interlocução entre os membros do grupo, pois conversando sobre diferentes assuntos, as crianças ampliam seus conhecimentos de si e do mundo (CEARÁ, 2011). A constatação por parte das professoras de que não estavam atribuindo à roda de conversa a finalidade comunicativa que ela deveria ter representa a segunda etapa do ciclo reflexivo proposto por Schön (1997) - reflexão sobre a ação. Essa etapa, portanto, fornece os elementos para a proposta de novas estratégias que conduzirão à reflexão sobre a reflexão sobre a ação.

Para Faria e Salles (2007), é na fase de zero a seis anos que as crianças irão vivenciar um período de fundamental importância, no qual ocorrerão as aquisições significativas ao desenvolvimento da linguagem oral. Elas ressaltam:

Se essas importantes aquisições são apropriadas pelas crianças exatamente na fase que coincide com o período da Educação Infantil, é fundamental que os professores que atuam nessa etapa educacional organizem seu trabalho de forma a favorecer intencionalmente, a apropriação e o desenvolvimento dessa linguagem pelas crianças, ampliando suas possibilidades de interação com os sujeitos da cultura e construindo sua subjetividade (FARIA; SALLES, 2007, p.64).

Com relação à roda de história, foi observada a prática da mesma no dia da aplicação da escala e em outros momentos de observações. As professoras comentaram que a roda de histórias é uma prática cotidiana durante a semana; no entanto, na rotina escrita e fixada na parede da sala, esse momento aparece apenas uma vez, durante a semana, denominado de ciranda literária. Além disso, observamos que nesses momentos, as crianças não manuseavam livros, pois apesar de eles existirem em quantidade suficiente para todas, as professoras não permitiam essa prática, temendo que as crianças rasgassem os livros. Percebemos também que, após a leitura da história, era proposto o seu reconto, mas em nenhum momento era realizada a representação gráfica da história pelas crianças.

Ler e escrever com as crianças são ações também previstas nesta etapa da educação, não com o objetivo de alfabetizar as crianças, mas com o de promover situações que as envolvam em práticas sociais de leitura e escrita para se tornarem produtoras e leitoras de textos. Por isso, nos encontros, as questões sobre alfabetização de crianças foram o alvo de debates que incluíram a análise do método tradicional,²³ ainda muito utilizado nos trabalhos com a linguagem escrita na Educação Infantil. As questões eram do tipo: qual a idade certa para alfabetizar uma criança? Quando devo ensinar a escrita do nome delas?

²³ O método tradicional, para Campos (2006), consiste no ensino centrado no professor, conteúdos escalonados em uma única sequência temporal, critérios preestabelecidos para avaliação e progressão dos alunos etc.

Para elucidar essas questões, o texto sugerido pela pesquisadora (Contribuições da Educação Infantil para a formação do leitor e produtor de textos, de Suely Amaral Mello) para as discussões foi bastante esclarecedor, uma vez que debateu uma nova maneira de considerar o processo de aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil. Inicialmente, o texto descreve como a escrita foi e ainda é apresentada às crianças em muitas instituições:

No primeiro dia de aula do Ensino Fundamental a professora apresentou o A, ou melhor, os As: A, a. Nos dias que se seguiram fomos apresentados aos Es (E, e) depois aos Is, e depois aos Os.... e enquanto isso, a gente podia escrever ia, ui, ei, oi, ai. No entanto, nem os poucos que sabiam para que servem a leitura e a escrita e estavam loucos para aprender a ler e a escrever, e nem os que nunca tinham pensado em aprender a ler e a escrever estavam interessados em escrever ai, ui, ia, ei, oi. Nós queríamos escrever cartas pro papai Noel, ler as cartas e as revistas que chegavam em casa... mas isso parece que não ia acontecer nunca (MELLO, 2010, p. 45).

Nessa concepção, entendia-se que bastava às crianças dominarem a relação letra e som para ler ou grafar uma palavra e, assim, estariam alfabetizadas. A fragmentação da palavra era considerada a maneira mais fácil para alfabetizar e, por isso, a correspondência som e grafia deveria iniciar com a letra, considerada o elemento mais simples. Nada de frases como “querido papai Noel”, primeiro o mais simples, o A, ou seja, as vogais (MELLO, 2010).

Essas discussões se fizeram necessárias nos encontros com as professoras da creche “Brincar é Viver”, já que suas concepções sobre o trabalho com a linguagem verbal ainda estavam impregnadas pelas práticas tradicionais. O texto possibilitou a discussão sobre alguns problemas resultantes dessa forma de trabalhar a escrita: “gente que lê sem compreender o que leu, e que escreve sem autoria, ou seja, copia, escreve ditado, mas tem dificuldade de produzir um texto seu” (MELLO, 2010, p. 45). Favoreceu, também, o entendimento de que trabalhar dessa forma desconsidera a escrita como um instrumento cultural que representa a fala e que, por sua vez, representa a realidade. A autora ainda destaca outros problemas com a forma técnica de apresentar a escrita para as crianças:

Essa prática – que em geral, se limita ao reconhecimento das letras do alfabeto, da escrita de palavras isoladas e de cópias de frases ou textos que não expressam ideias, sentimentos, descobertas das crianças – traz um conjunto de problemas para a educação das crianças. Em primeiro lugar roubam o tempo da educação infantil para as brincadeiras, as fantasias e as culturas infantis. Sem se dedicar ao faz-de-conta, sem ouvir histórias, sem manusear livros, gibis, etc. sem vivenciar experiências significativas que as encantem, sem exercitar a expressão por meio de múltiplas linguagens, as crianças deixam de formar as bases necessárias à aprendizagem da escrita – a necessidade de ler e escrever, a necessidade de expressão, a função simbólica, o controle da vontade e da conduta (ou a auto-disciplina) e a percepção antecipada do resultado da atividade que se forma no jogo de papéis e na atividade exploratória da criança num espaço pleno de cultura e provocador da sua curiosidade e sua atividade (MELLO, 2010, p. 46).

Após a discussão, as professoras concluíram que a escrita não terá significado para as crianças se elas não compreenderem sua função social. Mediante esse entendimento, também ficou claro para as professoras que elas deverão transformar a creche em um ambiente de letramento, criando situações em que possam escrever com as crianças, de forma significativa e contextualizada, tais como uma carta para os pais, textos ditados pelas crianças, letras de músicas preferidas, entre outras. Assim é possível despertar nas crianças o desejo de aprender a ler e escrever, que, segundo a autora, constitui premissa básica para incluí-las em práticas de leitura e escrita. Criar necessidades, portanto, é o primeiro passo para as crianças se interessarem por essas ações. Para que isso seja possível, é papel do professor proporcionar experiências encantadoras, a ponto de desencadear nas crianças diferentes formas de expressão (MELLO, 2010).

Por meio das observações realizadas, foi possível verificar que as professoras estavam incorporando em suas práticas algumas atividades que confirmaram a apropriação, por parte delas, da importância de manter um ambiente de letramento. Observamos, por exemplo, a construção de um texto coletivo sobre um passeio pelos arredores da creche em que as crianças atravessaram a avenida, já que estavam explorando o tema sinais do trânsito. Depois de escrito, a professora colou o cartaz na parede. Verificamos, também, as crianças representando a contação de histórias que acabaram de ouvir. Essas ações não haviam sido observadas antes das discussões ocorridas nesse encontro e, portanto, consideramos que as mesmas já evidenciam o processo de reflexão sobre a ação, proposta por Schon (1997). É necessário informar, no entanto, que algumas práticas também discutidas no encontro já faziam parte do trabalho com linguagem escrita, uma vez que encontramos, nas salas, o nome das crianças colados em suas cadeiras, no local de guardar cada mochila, e as letras do alfabeto fixadas nas paredes da sala.

Outras possibilidades de ações que favorecem a imersão das crianças no mundo da leitura e da escrita também foram discutidas:

Conhecer o espaço por meio de passeios pelos arredores da escola, pelo bairro e pela cidade; conhecer pessoas por meio de visitas, de entrevistas com quem trabalha na escola e com pais, mães e avós; leitura de histórias, de poesias, audição de músicas, de filmes; conhecer mais sobre assuntos que chamam a atenção das crianças por meio de observação e experimentação na natureza, leitura, vídeo, conversa com trabalhadores ou experts em diferentes áreas: que trabalham com diferentes cultivos, quem cria abelhas, quem pesca, quem faz pão, quem costura, quem dança, quem toca um instrumento (MELLO, p. 48 - 49).

Essas são atividades simples que estão ao alcance das professoras e não dependem de investimentos financeiros para a realização das mesmas. Para incluí-las na rotina, é necessário

que a professora, ao refletir sobre sua prática, perceba que essas experiências muito contribuirão para a aprendizagem da linguagem oral e escrita e podem ser facilmente planejadas e desenvolvidas.

Fazendo uma síntese, nossos encontros ressaltaram o quanto é indispensável garantir, na rotina da creche, momentos em que a professora e o grupo de crianças leiam e escrevam constantemente sobre diversos assuntos, para que seja possível a exploração das relações entre a utilização da linguagem escrita e a organização que se estabelece em sua volta. Craidy e Kaercher (2001) descrevem inúmeros exemplos que dão suporte para o estabelecimento dessas relações e que foram discutidos nos encontros: confeccionar livros de histórias com texto e ilustração das crianças, elaborar jornais e revistas, criar agendas com o endereço e telefones do grupo, fazer convites de aniversários, realizar atividades culinárias. Esses exemplos de atividades podem ser adaptados para trabalhar com as crianças do Infantil II.

Para finalizarmos as discussões sobre esse tema, foram mostrados para as professoras *slides* que apresentavam as características de um ambiente preparado para proporcionar experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, fundamentados nos estudos de Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003).

Essas autoras destacam que um ambiente rico em cultura escrita deve apresentar: inventário dos portadores e suportes escritos (escritos do espaço urbano, como pôsteres, cartazes, painéis, folhetos, textos comemorativos que encontramos nos lugares públicos; textos de espaço doméstico, ou seja, rótulos, marcas e logotipos, tais como: McDonald's, Coca-cola, Nestlé etc. e, por último, escritos do computador); variados tipos de linguagem escrita (escritas de livros de histórias, jornais, revistas, gibis, enciclopédia, dicionários, textos produzidos pelas próprias crianças etc.); localização e disponibilidade do material na sala de aula (acessibilidade dos livros para as crianças); qualidade do material para as crianças (clareza das ilustrações, adequações com relação aos interesses de cada faixa etária) e tempo de exposição do material. As autoras recomendam a substituição constante dos materiais para oportunizar às crianças acesso a diferentes e variados tipos dos mesmos.

Enfim, as professoras demonstraram consciência, por meio de seus relatos, de que poderiam enveredar juntamente com as crianças pelo mundo fantástico da leitura e da escrita de uma maneira relativamente simples, porém eficaz: lendo e escrevendo com elas.

No nono encontro, refletimos sobre a rotina da sala do Infantil II que foi observada e filmada pela pesquisadora. Nessa ocasião, analisamos as cenas do vídeo que mostravam, entre outros aspectos, as diversas atividades distribuídas nos tempos durante um turno completo no

ambiente educacional do Infantil II. É necessário lembrar que, nesta sala, havia sido aplicada a Escala ITERS-R e que, apesar da filmagem ter contemplado toda rotina da manhã, a cena analisada foi a inicial que contemplou “a hora da acolhida”.

Para que as professoras pudessem avaliar todos os elementos da rotina durante uma manhã, as cenas apresentavam cada momento da mesma, destacando as atividades desenvolvidas. Por exemplo, a filmagem começou às 7h20min, no momento em que as crianças começaram a chegar e terminou às 11h30min, contemplando o momento da acolhida, do desjejum, da roda de história, do lanche, do banho e do sono.

Essa metodologia possibilitou que as professoras assistissem às cenas, ocorridas em uma rotina completa do turno da manhã. Embora a filmagem tivesse sido realizada apenas na sala do Infantil II, as demais professoras identificaram-se com a protagonista das cenas, pois as situações eram comuns em todas as salas. Ibiapina (2008) explica a importância das filmagens para o processo de reflexão sobre a prática:

As reflexões retratadas por meio do vídeo auxiliam no exercício de flexibilidade, formando a consciência reflexiva, dotando esses professores de autonomia que os levam a fazer opções e defendê-las convincentemente. Esse procedimento concilia ação, pesquisa, reflexão e formação, já que emerge como recurso por meio do qual as observações do contexto da sala de aula se tornam mais objetivas. As situações vivenciadas no ambiente didático da aula são recriadas pela ação do vídeo, tornando-se objeto de reflexão e análise compreensiva do que foi observado. Os professores, libertos dos condicionamentos impostos pela situação prática, externalizam conceitos, conflitos e as teorias subjacentes às práticas pedagógicas (p. 80).

O exercício reflexivo fundamentou-se nos estudos realizados durante os encontros, e as perguntas que nortearam a discussão foram: que momento da rotina apresenta o vídeo? Qual o planejamento implícito? Que experiências as crianças estão tendo a oportunidade de experimentar? O que elas estão aprendendo? Esses questionamentos que transcenderam os temas trabalhados na formação foram distribuídos ao grupo, antes das cenas serem projetadas. Durante a exibição das mesmas, as professoras realizavam comentários diversos, e, em seguida, as questões foram discutidas em grupo. Como já descrito no capítulo da metodologia, os comentários realizados foram gravados por meio de um “MP3”.

Ao se iniciar a filmagem, somente a auxiliar estava presente na sala; a professora já havia chegado à creche, mas só entrou na sala alguns minutos depois. A seguir, a transcrição da cena filmada e analisada pelo grupo.

As crianças vão chegando à creche com seus pais que as deixam na porta de suas respectivas salas. As crianças do Infantil II, ao entrar na sala, colocam suas mochilas presas a um gancho na parede dos fundos. A auxiliar, que está sentada próximo a esse lugar, ajuda as

crianças a retirar suas fardas e a guardar suas mochilas. A professora, quando chega à sala, fica sentada em uma das cadeiras das crianças, localizada próximo ao portão de entrada da mesma, para recepcioná-las.

As crianças que já haviam retirado suas fardas começam a retirar brinquedos que estavam guardados dentro de uma caixa grande de papelão que se encontra próximo às mochilas. A professora continua sentada junto ao portão, e a auxiliar vai até o refeitório. Enquanto isso, algumas crianças entreteem-se com esses brinquedos, outras ficam perto da professora que, nesse momento, utiliza um livro, que está em suas mãos como se fosse um leque, para se abanar. Outras crianças ficam pulando da cadeira para o chão. As que vão chegando guardam suas mochilas e se direcionam à professora estendendo os braços para que a mesma retire sua blusa da farda.

Nesse momento, aproximaram-se duas crianças para que a professora retirasse suas fardas. A professora retira a farda de uma menina, enquanto o menino vai tentando fazê-lo sozinho; nessa tentativa, a blusa fica enganchada em seu pescoço, mas, ao puxar rapidamente, ele consegue tirar, após alguns esforços. Quando consegue retirar a blusa, entrega à professora que não havia percebido sua tentativa de retirá-la, pois estava conversando com a professora da sala vizinha. Ele, também, consegue retirar seu “short” e fica de cueca; em seguida, a professora dobra sua farda e solicita que o mesmo a guarde em sua mochila. Assim, à medida que as crianças chegam, direcionam-se para a professora ou para a auxiliar, a fim de ficarem sem farda. Desse modo, todas as crianças vão ficando de calcinha ou cueca.

Enquanto espera a chegada de mais crianças da turma, a professora observa o grupo que continua brincando com alguns brinquedos da caixa de papelão: bonecas, carrinhos e alguns blocos de encaixe. Ela pergunta se alguém quer ir tomar mingau, e só uma menina se manifesta. Então, ela abre a porta, e a criança vai sozinha para o refeitório. Senta-se, novamente, na cadeira pequena das crianças e continua abanando-se, enquanto observa as crianças que, de vez em quando, aproximam-se dela para mostrar algum brinquedo ou para pedir ajuda a fim de retirar a farda.

As crianças vão se organizando em pequenos grupos, duplas, trios, de acordo com as brincadeiras que as interessam naquele momento: boneca, aramados, carrinho ou blocos, enquanto algumas brincam sozinhas. Elas brincam sentadas no chão ou sentadas nas cadeiras que estão organizadas em círculos, encostadas na parede; outras ficam correndo de um lado para outro. As mesas ficam empilhadas, umas em cima das outras, entre dois armários vizinhos a duas estantes. Algumas dessas mesas empilhadas estão encostadas na porta de um dos armários para que a mesma não se abra, já que não tem trinco. Enquanto continuam

brincando, a professora volta a conversar com a professora da sala vizinha. Outra criança decide tomar mingau; então a professora abre a porta, e ela vai correndo sozinha para o refeitório situado do lado direito da sala. A professora, então, senta-se novamente e continua observando as crianças e, à medida que estas decidem tomar mingau, ela se levanta e abre a porta para elas saírem.

Passados alguns minutos, as quatro crianças que haviam saído para tomar mingau retornam juntas e gritam pelo nome da professora para que a mesma abra a porta e elas possam entrar. Algumas retomam as brincadeiras e outras se sentam próximo à professora que, nesse momento, chama a atenção de dois meninos que brincam de passar um por baixo do outro.

A auxiliar retorna com uma bandeja de copos e coloca em cima de uma das prateleiras da estante. Algumas crianças aproximam-se dela e pedem o copo com água para beber; ela entrega os copos com água a cada uma e vai em direção a um grupo que está brincando próximo às mochilas; fala com algumas crianças que estavam com as mochilas no chão e, retirando-as desse lugar, coloca-as penduradas no gancho. Percebe que nesse grupo havia uma criança de farda; então segura na sua mão, levantando-a para retirar a blusa e o “short”. Enquanto isso, uma menina sobe na cadeira para pegar seu copo com água. A professora percebe, mas fica só observando.

A auxiliar senta-se num canto da sala, e algumas crianças aproximam-se dela e entregam um tipo de aramado, solicitando-lhe que o conserte. Ela encaixa o lado que estava solto, e as crianças ficam esperando que ela o devolva. No entanto, a auxiliar levanta da cadeira, vai até à estante e guarda o aramado em uma prateleira que não fica ao alcance delas. As crianças não reivindicam que ela devolva o brinquedo e vão brincar com outros. Em seguida, a auxiliar retira os lençóis que estavam dobrados e guardados na mesma prateleira em que ela guardou o aramado e coloca-os em cima das mesas, que estão empilhadas, perto do armário.

Ela retorna a sentar no mesmo lugar de antes; fica abanando-se com uma capa de revista e observando as crianças. Poucos minutos depois, levanta-se e pega a caixa de papelão que estava em cima do armário; coloca-a em cima da cadeira ao lado e começa a juntar os brinquedos que estavam próximos a ela. Uma criança se aproxima e coloca a caixa em seu colo e, nesse momento, a auxiliar solicita que as crianças coloquem seus brinquedos dentro dessa caixa. Enquanto as crianças guardavam os brinquedos, um menino bateu a cabeça na parede e veio chorando em direção à auxiliar. Esta passa a mão sobre sua testa e o coloca no colo. Quando a criança parou de chorar, ela o senta na cadeira ao lado, levanta-se e vai juntar

os brinquedos que as crianças não haviam colocado na caixa. Ela guarda a caixa de brinquedos em cima das mesas empilhadas. A professora, então, começa a organizar as cadeiras em um círculo menor.

À medida que pega uma cadeira, a professora lê o nome que está colado nela e convida a criança, cujo nome foi citado, para sentar. A auxiliar vai empilhando as cadeiras que sobraram e as coloca num canto da sala. Depois que todas as crianças já estão sentadas em suas respectivas cadeiras, a professora começa a orar com elas e, em seguida, canta algumas músicas com o grupo, incentivando todas as crianças a baterem palmas. Enquanto isso, a auxiliar organiza os lençóis em cada colchonete.

Com relação à cena analisada, estabeleceu-se um diálogo, por meio das questões (que momento da rotina apresenta o vídeo? Qual o planejamento implícito? Que experiências as crianças estão tendo a oportunidade de experimentar? O que elas estão aprendendo?) levantadas pela pesquisadora. Os comentários, fundamentados nesses questionamentos, revelaram as percepções sobre as cenas observadas, as justificativas para as falhas identificadas e algumas sugestões para melhorar esse momento da rotina.

Apesar de ter sido planejada a análise de outras cenas, como por exemplo, cena 1: a organização dos materiais; cena 2: a organização da rotina; cena 3: a hora do banho e cena 4: as atividades sugeridas para as crianças, a cena analisada foi somente a inicial, o momento da acolhida, que nesse dia durou 25 minutos. A seguir, com o objetivo de apresentar na íntegra o diálogo das professoras, os comentários sobre eles só foram realizados ao término dos mesmos.

- “Esse momento da rotina era a acolhida, as crianças estavam aprendendo a se socializar” (NÁDIA).

- “Tem algum recurso como brinquedo, mas não é o suficiente para todas, mas não houve nenhuma confusão, o que eu percebo é que a gente ainda tem carência é com relação à quantidade de brinquedos que ainda não tem para todas trabalharem. É claro que um carrinho para dez crianças não gera disputa, gera uma guerra, mas não houve brigas” (SOFIA).

- “Mas, agora, a gente não tem só esses brinquedos que você viu não, a gente já colocou ao alcance deles os livros, às vezes quando eles chegam e não querem esses brinquedos eles vão logo pegando os livros que agora ficam naquele “porta-livros”, quando a gente olha eles estão lá manuseando os livros” (JOANA).

- “Mas eu acho que se não houver essa disputa diminui a chance de interação” (NÁDIA).

- “Eu fico pensando esses 25 minutos, se é suficiente, se é necessário mais ou menos tempo para esse momento” (SOFIA).

- “O que eu percebo é que nesse dia aí não tinha planejamento. Antes, a gente não planejava a acolhida. O tempo estava um pouco ocioso, sem um direcionamento maior da professora” (LANA).

- “Na verdade essa acolhida ela vai muito mais além do que 25 minutos, porque a gente fica esperando as outras crianças chegarem, os pais que vem deixar seus filhos sempre tem algo para perguntar e aí a gente não começa” (JOANA).

- “Mas nossa acolhida é assim mesmo, a gente recebe as crianças, tira a roupa delas, pergunta quem quer ir lanche e aí não tem nada mais direcionado para esse momento” (RAISSA).

- “Agora, depois das férias, é que a gente estava tentando mudar de novo isso, mas ainda está do mesmo jeito, porque a gente fica esperando as meninas (auxiliares) chegarem que só chegam 7h30min e as crianças começaram a chegar as 7horas. Quando elas chegam, ainda vão lanche. Tinha uma história de lavar os copos que só faltava não voltar mais. Mas eu reconheço que esses 25 minutos apresentados ficam meio que ociosos” (LANA).

- “No meu caso, agora, eu faço assim: fico com um grupo de crianças, outro grupo fica no canto da sala fazendo outra coisa enquanto a auxiliar chega. Aí, eu começo a “rodinha”, mas deixo as outras lá, fazendo um monte de coisa lá, porque ou eu fico lá no grupão ou eu vou chamar aquelas outras. Então, eu disse: “eu vou testar fazer assim enquanto a auxiliar não chega, aí depois que ela chegar, ela ajuda, porque senão eu não faço nada, só esperando todos chegarem” (LANA).

- “Eu acho que o que está pegando é a questão do tempo porque a gente passa de 7h e 10min até 8 horas nesse procedimento aí” (JOANA).

- “Talvez fosse a questão de pensar o que fazer enquanto se espera. Porque essa história de só começar enquanto todo mundo chegar não dá certo” (SOFIA).

- “Mas no meu caso, não dá certo começar nada, porque eu tenho uma criança que dá muito trabalho. Toda vida que ela chega fica chorando, faz um escândalo. Todo santo dia quando a mãe dela vem deixá-la, a menina sai rodando a creche toda, a mãe tenta pegar para ela entrar na sala, é aquela confusão. Não tem como começar nada antes desse momento. Também ocorre que enquanto as crianças chegam, as mães ficam querendo falar com a gente, nesse momento elas querem a atenção da gente e a gente tem que atender” (JOANA).

- “Nessa hora também tem a questão do desjejum, porque nesse horário não são todas as crianças que vão né, a gente vai perguntando quem quer comer, aí tem criança que naquela

hora não quer ir, quando dá 8 horas quando a gente começa a roda de conversa aí sempre tem um que diz: “quero comer agora”, aí eu acho que isso também atrapalha um pouco” (RAÍSSA).

- “Na minha sala, acontece a mesma coisa, depois que a gente oferece o mingau, tem uns que dizem que não querem, aí depois de muito tempo ficam chorando porque querem tomar naquele momento” (JOANA).

- “Eu acho que é uma coisa que a gente tem que ver, tal hora para o desjejum, vai todo mundo junto, depois pronto acabou” (SOFIA).

- “Mas o problema é que elas (as crianças) chegam atrasadas. Tem um menino que sempre chega atrasado na sala da Lana e vai para lá (refeitório) e passa bem meia hora” (JOANA).

- “Então temos que pensar outra estratégia” (SOFIA).

- “Mas eu acho que a gente tem que ter um cronograma para isso (momento do desjejum) porque se não fechar, as crianças vão chegando e chegando e não acaba nunca esse momento” (LANA).

- “Enquanto a gente não encontra uma solução concreta para melhorar a acolhida, eu tenho consciência que muita coisa melhorou, a acessibilidade dos materiais e brinquedos é um exemplo” (SOFIA).

- “Mas o maior problema é que o espaço é mesmo pequeno e é muito difícil melhorar mais um pouco” (RAÍSSA).

Durante a exibição da filmagem, foi possível constatar os processos descritos por Ibiapina (2008). À medida que assistiam à cena e eram confrontadas por meio de questionamentos, as professoras comentavam: “isso (a organização das mesas e cadeiras) não está mais assim, melhorou. Esse armário não precisa mais de cadeiras para encostar a porta, já foi colocada a trinca” (NÁDIA). “Esses brinquedos não estão mais lá em cima do armário, estão nas prateleiras de baixo” (LANA). Elas identificavam o momento da rotina focalizado pelo vídeo: “eu acho que aí foi depois de uma festa que a gente promoveu, eu acho que foi depois da festa das crianças, por isso esse dia tinha poucas crianças, né, porque você sempre tem muitas” (RAÍSSA).

Lembravam-se das ações das crianças, “pense numa dupla, que apronta muito” (SOFIA); mencionavam ainda o trabalho realizado com as auxiliares: “as auxiliares ajudam também no momento das atividades dirigidas. Por exemplo, quando vou trabalhar colagem, eu fico orientando um grupo para usar a cola e ela também, quando é pintura também” (JOANA).

Para Ibiapina (2008), por meio das análises das filmagens, as professoras têm a oportunidade de relatar oralmente as experiências vividas, tomando consciência de sua ação para poder em seguida transformá-la. Vejamos um exemplo que ilustra o fato, com relação à organização do espaço: “Tirei todas essas cadeiras empilhadas de dentro da sala e agora eu estou vendo que o espaço de fato ficou melhor” (JOANA). “Eu confesso que eu tinha era preguiça de usar essas cadeiras e percebi agora que elas não serviam para nada só para ocupar espaço” (NÁDIA).

A técnica de análise das filmagens possibilitou a reflexão coletiva sobre as mudanças ocorridas no contexto da sala do Infantil II, fundamentadas nos temas já discutidos durante os encontros, que incluíram o planejamento das diferentes experiências descritas pelas DCNEIs (BRASIL, 2009). A análise dessa cena também tornou possível que as professoras percebessem que as questões negativas levantadas constituíam um problema de todas e não apenas da professora Nádia, cuja sala foi filmada. As participantes demonstraram, por meio dos relatos, que a cena exibida pela filmagem realizada na sala desta professora refletia também suas próprias práticas.

Com relação à condução da análise da cena, Ibiapina (2008) ressalta que, por tocarmos no ponto focal da identidade do professor, é necessário ter cuidado para que o grupo não extrapole nas suas reflexões, para evitar que constrangimentos ocorram e emissões de juízos sejam reveladas. Ela recomenda que as reflexões sejam conduzidas, baseadas nas descrições, informações, confronto e reconstrução das práticas observadas. Destaca, ainda, que a análise da cena constitui um momento, considerado delicado, da formação, pois tanto a professora filmada vê sua ação, percebe falhas e aspectos considerados positivos; toma conhecimento de como a sua prática é vista pelas suas companheiras, e isso pode gerar ansiedade. Com o objetivo de reduzi-la, antes de exibir a filmagem referente às ações desenvolvidas em sua sala, a professora Nádia foi consultada e autorizou que a mesma fosse comentada pelo grupo. Demonstrou sentir-se à vontade e, em nenhum momento, revelou constrangimento, pois, como foi observado no diálogo que se estabeleceu após a projeção da cena, os comentários tecidos pelas demais professoras identificaram também suas falhas e suas conquistas como resultado de um trabalho coletivo e não somente um problema da professora Nádia.

Após a análise da filmagem, as professoras responderam a um instrumental de avaliação²⁴. Suas opiniões revelaram um grau de satisfação elevado e a certeza de que o trabalho colaborativo pode ser eficaz para promover mudanças significativas das práticas.

²⁴ Esse instrumental está disponível na íntegra no apêndice B deste trabalho.

Para a pergunta: “qual a relevância dos encontros para a sua prática pedagógica”, registramos respostas positivas. A professora Joana escreveu: “ajudou muito na compreensão de vários temas e a desenvolver melhor as atividades com nossas crianças”. As demais professoras assim se expressaram:

Os encontros nos levaram a refletir sobre a nossa prática diária, sobre planejamento e sobre avaliação e registro. Pensando sobre tudo isso ficou fácil observar falhas e pontos a serem melhorados. Também percebemos aspectos positivos da nossa prática. O que não estava tão positivo assim, aos poucos, está sendo modificado. Várias questões refletidas durante os encontros foram levadas efetivamente para a minha prática pedagógica (RAISSA).

Os encontros foram bastante relevantes para a nossa prática, pois nos fez refletir e percebemos assim, onde podemos melhorar. No meu caso específico, na minha formação não tive disciplinas de Educação Infantil, pois essas não eram obrigatórias e não coincidiam com o meu horário. Então contribuiu muito para a minha formação, esses encontros que tivemos (LANA).

O conhecimento de práticas pedagógicas novas, que me levaram a avaliar a minha prática, possibilitando assim mudanças significativas no meu fazer pedagógico, bem como despertando uma vontade de aproveitar o que aprendi para fazer diferente. Foi uma motivação (NÁDIA).

Os comentários acima indicaram, portanto, na perspectiva das professoras, que os encontros contribuíram para a avaliação da própria prática no intuito de transformá-la. Além disso, elas demonstraram a necessidade de expor sua satisfação em ter participado da pesquisa que suscitou a vontade de melhorar suas práticas para tentar oferecer às crianças uma Educação Infantil de qualidade.

Por meio de seus discursos, podemos inferir que os momentos de formação pareceram significativos para o grupo, e, por isso, esse fato pôde motivá-las e influenciá-las para atuar de forma positiva diante das questões discutidas nos encontros que foram levantadas, mediante seu contexto de trabalho. Elas demonstraram, ainda, por meio de seus discursos e de suas ações, interesse pelo trabalho e compromisso com o que estava sendo realizado.

Seus relatos também ressaltam a importância dessa experiência de formação a que tiveram acesso, pois elas valorizaram e aproveitaram cada momento, considerando-os como uma oportunidade de grande relevância para aprender.

É importante destacar que os encontros não se caracterizaram como uma formação do tipo transmissiva; ao contrário, constituíram uma formação do tipo reflexiva, que se fundamentou nas necessidades apontadas pelas professoras. Após a discussão da escala ITERS-R, os assuntos foram discutidos tendo-se por base a prática delas, considerando as limitações em relação ao contexto em que estavam inseridas. Como por exemplo, quando nos

reunimos para discutir sobre o Inciso IV do artigo 9º das DECNEIs o qual contempla as “experiências que recriam em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais”, foi lançada a seguinte pergunta: como estão ocorrendo as práticas que envolvem a matemática em sua sala? No decorrer do mesmo, as professoras relataram as dificuldades encontradas e destacaram a importância da formação em contexto para repensar as atividades relacionadas com quantidade, representações numéricas, espaço, forma e medidas.

Para Imbernón (2009), no tipo de formação transmissiva predomina uma teoria descontextualizada, uniforme, válida para todos, em qualquer lugar, e distante dos reais problemas práticos dos professores. Segundo o citado autor, esse tipo de formação é muito disseminado porque existem políticas e formadores que praticam com constância e entusiasmo a transmissão de informações, sem levar em consideração situações problemáticas dos professores.

De acordo com Gómez (1997), “o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições” (p. 102). Portanto, a simples transmissão de conhecimentos não provocaria transformações uma vez que não possibilita um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta.

Por fim, reunimo-nos pela última vez com o objetivo de esclarecer algumas dúvidas relativas aos encontros anteriores e para nos confraternizar. Vale ressaltar que, para esse encontro, que ocorreu na creche “Brincar é Viver” depois do expediente das professoras, não foi elaborado um plano de aula, como nos demais, devido o formato do mesmo não exigir.

4.3 A segunda aplicação da Escala “Infant/Toddler Environment Rating Scale” (ITERS-R) na Creche “Brincar é Viver”

Para finalizarmos o que propusemos nesta pesquisa, a Escala ITERS-REVISED, utilizada para desencadear as discussões sobre a qualidade da creche, foi aplicada novamente para que pudéssemos verificar se houve ou não alterações nos escores.

A seguir, os resultados e discussões da segunda aplicação da escala que ocorreu no dia 26 de setembro de 2012. Vale ressaltar que esta foi aplicada novamente na sala do Infantil II, portanto, com a mesma professora que participou da primeira aplicação. No entanto, as crianças eram outras, já que a segunda aplicação ocorreu, aproximadamente, um ano após a primeira, e elas já pertenciam à turma do Infantil III.

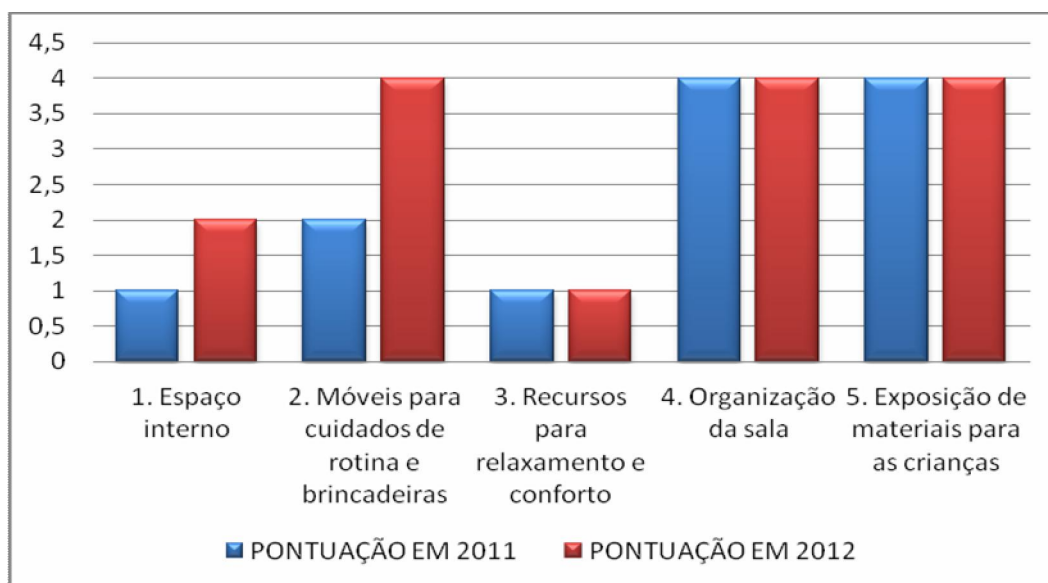
Informamos à professora do Infantil II e aos demais sujeitos da pesquisa que a próxima etapa do trabalho consistia em aplicar novamente a escala, mas elas não sabiam o dia exato em que o instrumento seria aplicado. Lembramos que a primeira aplicação aconteceu no dia 21 de outubro de 2011. Os dados obtidos foram:

Tabela 9 - Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: espaço e mobiliário

1. ESPAÇO E MOBILIÁRIO		
ITENS	PONTUAÇÃO EM 2011	PONTUAÇÃO EM 2012
1. Espaço interno	1	2
2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras	2	4
3. Recursos para relaxamento e conforto	1	1
4. Organização da sala	4	4
5. Exposição de materiais para as crianças	4	4
PONTUAÇÃO MÉDIA	12 / 5 = 2.4	15/5 = 3

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 9 – Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: espaço e mobiliário



Fonte: pesquisa direta

A pontuação do item 1 - Espaço interno - não foi mais elevada porque não há materiais à prova de som. Como já explicado, a creche possui as salas conjugadas e paredes baixas, permitindo que qualquer barulho chegue facilmente dentro da sala observada. Com relação ao item 2 - Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras - a pontuação aumentou de (2) para (4), porque as professoras organizaram o mobiliário de maneira a deixar as prateleiras baixas, nas quais alguns brinquedos passaram a ficar expostos e acessíveis às crianças. Esse item não recebeu uma pontuação maior porque não existiam móveis adequados para os adultos, por exemplo, cadeiras para sentarem durante a realização de alguma atividade (troca de fraldas/banheiro, refeições, brincadeiras), e, portanto, as professoras sentavam-se nas cadeiras das crianças. Móveis adequados com essa finalidade só foram encontrados dentro da sala da coordenação.

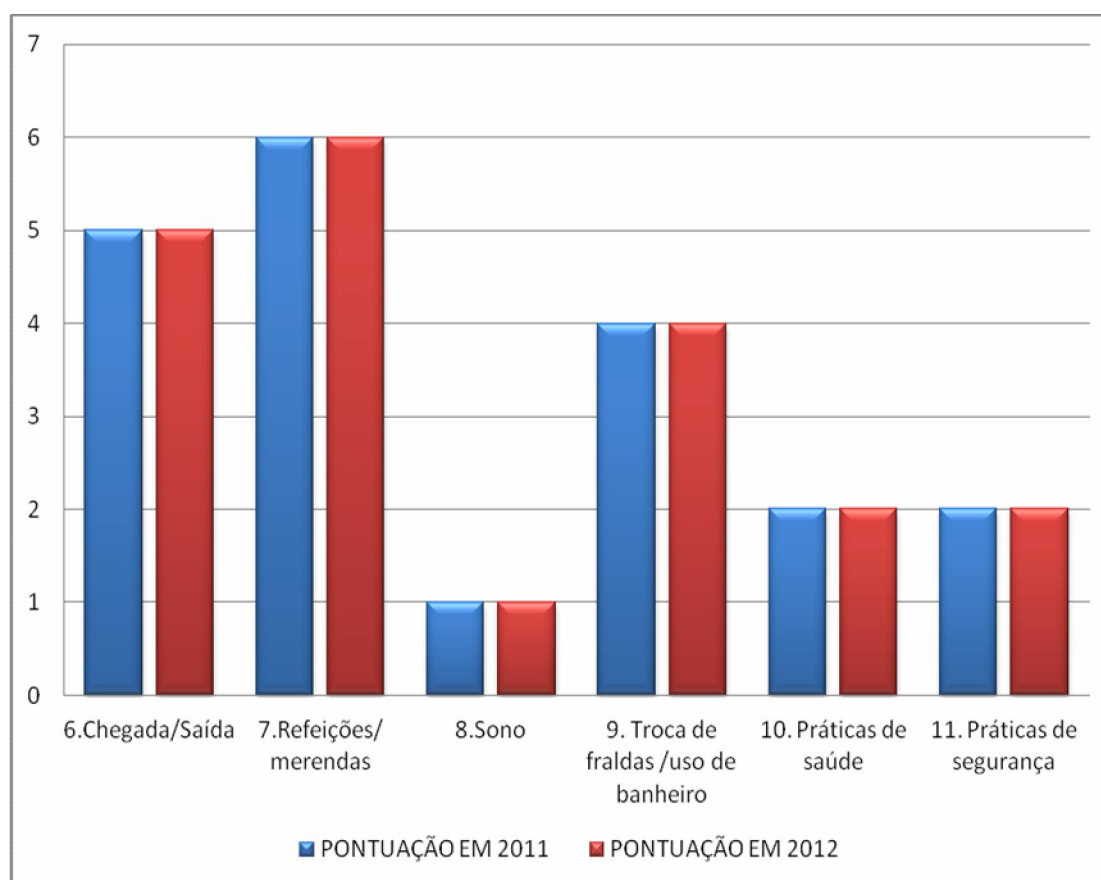
Tabela 10 - Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: rotinas de cuidado pessoal

2. ROTINAS DE CUIDADO PESSOAL		
ITENS	PONTUAÇÃO EM 2011	PONTUAÇÃO EM 2012
6.Chegada/Saída	5	5
7.Refeições/merendas	6	6
8.Sono	1	1

9. Troca de fraldas /uso de banheiro	4	4
10. Práticas de saúde	2	2
11. Práticas de segurança	2	2
PONTUAÇÃO MÉDIA	20/6 = 3.33	20/6 = 3.33

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 10 - Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: rotinas de cuidado pessoal



Fonte: pesquisa direta

Como demonstrado pela tabela e pelo gráfico, não houve diferenças entre os escores da primeira e da segunda aplicação. Por exemplo, o subitem 6 - Chegada e saída - recebeu pontuação (5) devido à ausência de registro de escritas individuais sobre o dia da criança para serem entregues aos pais e a não permanência dos pais na sala enquanto as crianças se acomodam. Nos dois momentos de registro, os pais chegaram com as crianças, entregaram-nas à professora e saíram em seguida, sem haver entre elas nenhuma comunicação.

Com relação às refeições e merendas, não foi observado, por ocasião da segunda aplicação, o seguinte item: a equipe senta com as crianças e aproveita a hora das refeições

para estimular a aprendizagem (contato visual e conversa com bebês; nomeia alimentos; encoraja as crianças pequenas a falarem e desenvolverem habilidades de autonomia). Enquanto as crianças se alimentavam, as professoras ficavam em pé, perto delas, só observando-as.

Quanto ao subitem 8 - Sono - não aconteceu nenhuma modificação na pontuação pelos motivos já mencionados: falta de espaço – área lotada. Com relação ao subitem 9 - Troca de fraldas/uso do banheiro - para obter uma pontuação classificada como adequada, é necessário que o banheiro seja localizado junto à sala, fato não observado na Creche “Brincar é Viver”. O subitem 10 – Práticas de saúde – não se alterou, porque foi observado novamente o compartilhamento de um único pente para pentear todas as crianças.

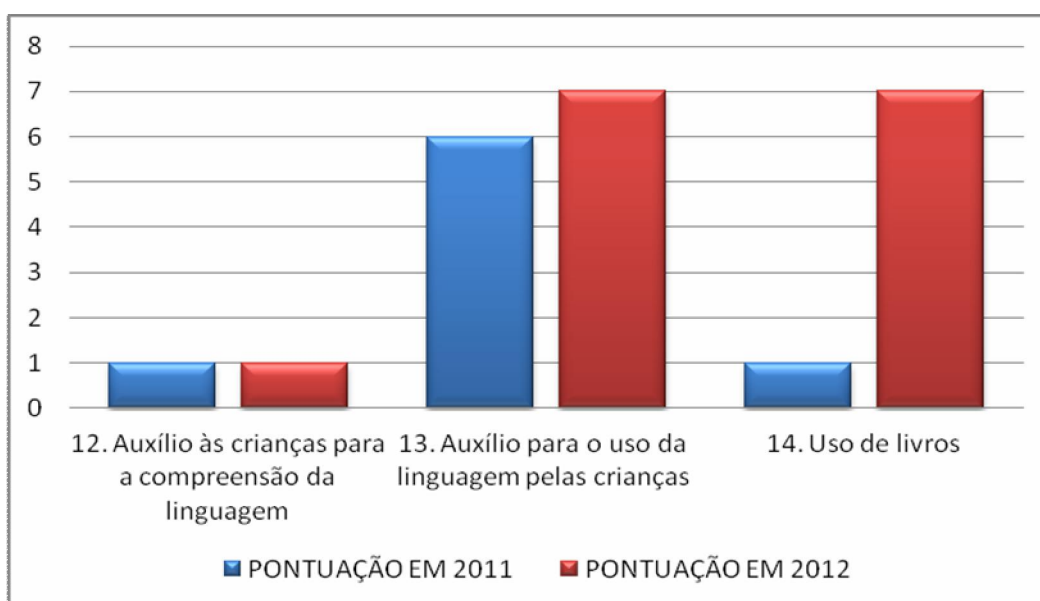
Considerando o subitem 11 - Práticas de segurança - há um indicador que sugere pelo menos um funcionário em tempo integral treinado em procedimentos de pronto socorro pediátrico, inclusive aqueles para vias respiratórias obstruídas e respiração artificial. A resposta a esse item exige uma nota de esclarecimento pela professora que, quando questionada, respondeu: “não, isso não faz parte da realidade da creche, mas existe o posto de saúde que fica localizado vizinho e que assiste as crianças, por exemplo, em período de vacinas”. No entanto, mesmo contando com esse serviço, a pontuação continuou a mesma por não existir esse profissional treinado dentro da creche.

Tabela 11 - Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: falar e compreender

3. FALAR E COMPREENDER		
ITENS	PONTUAÇÃO EM 2011	PONTUAÇÃO EM 2012
12. Auxílio às crianças para a compreensão da linguagem	1	1
13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças	6	7
14. Uso de livros	1	7
PONTUAÇÃO MÉDIA	8/3 = 2.66	15/3 = 5

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 11 - Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: falar e compreender



Fonte: pesquisa direta

Nessa subescala, registrou-se uma modificação significativa no subitem 14 - Uso de livros - pelos seguintes motivos: a maioria dos livros foi exposta para as crianças, não somente os livros velhos, rasgados. Agora, eles estão diariamente acessíveis, permitindo um maior manuseio tanto pelas professoras quanto pelas crianças e são apropriados para a idade. A acessibilidade aos livros tornou os momentos de leitura aconchegantes e interativos e incentivou a utilização dos mesmos durante o dia. Esses aspectos não foram observados durante a 1ª aplicação da escala, quando os livros eram todos guardados dentro do armário da professora, e as crianças só tinham acesso a eles quando ela os lia no momento da história.

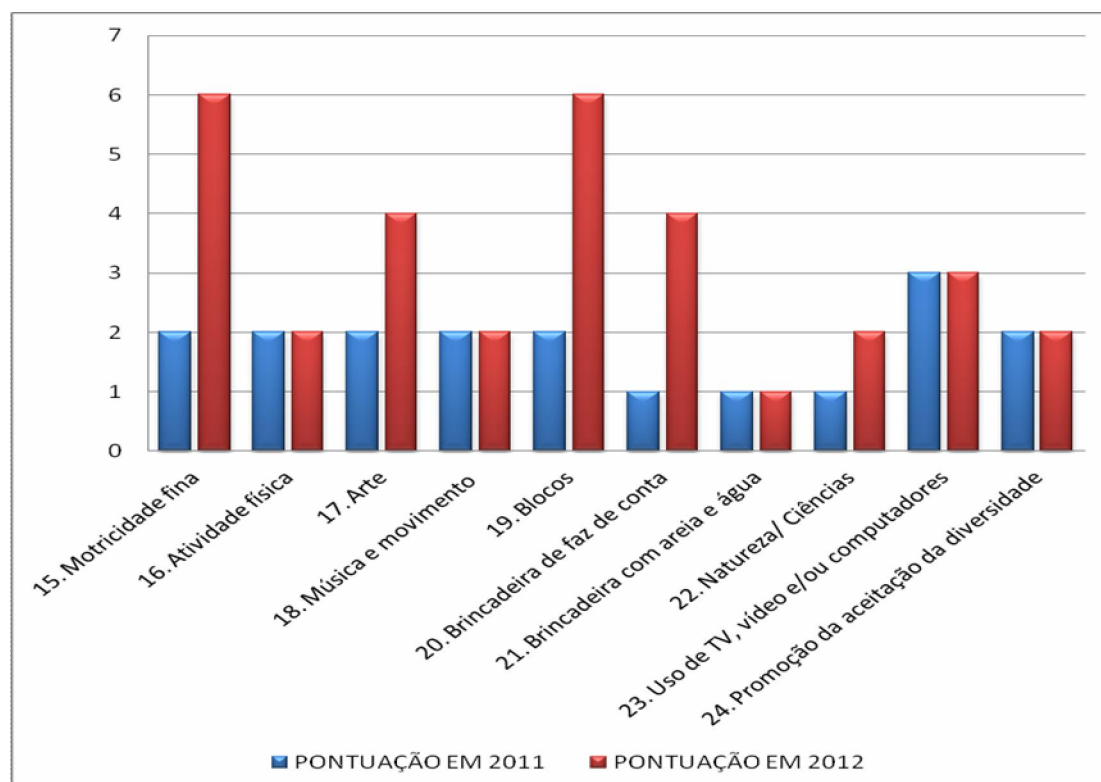
Com relação aos item 12 - Auxílio às crianças para compreensão da linguagem – este permaneceu com a pontuação (1) devido ao barulho constante que interfere na capacidade das crianças ouvirem bem uns aos outros. Já o subitem 13 - Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças - aumentou de (6) para (7), porque se observou, nesse dia, um maior equilíbrio entre a escuta e a fala das crianças, ou seja, a professora estava atenta ao que elas comentavam e disponibilizava mais tempo para que elas falassem ou processassem as informações transmitidas.

Tabela 12 - Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: atividades

4. ATIVIDADES		
ITENS	PONTUAÇÃO EM 2011	PONTUAÇÃO EM 2012
15. Motricidade fina	2	6
16. Atividade física	2	2
17. Arte	2	4
18. Música e movimento	2	2
19. Blocos	2	6
20. Brincadeira de faz-de-conta	1	4
21. Brincadeira com areia e água	1	1
22. Natureza/Ciências	1	2
23. Uso de TV, vídeo e/ou computadores	3	3
24. Promoção da aceitação da diversidade	2	2
PONTUAÇÃO MÉDIA	18/10 = 1.8	32/10 = 3.2

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 12 - Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: atividades



Fonte: pesquisa direta

Na subescala IV - Atividades - foram registradas modificações em diferentes itens, tais como: o item 15 - Motricidade fina -, o 17 - Arte -, o 19 - Blocos -, o 20 - Brincadeira de faz-de-conta - e o 22 - Natureza/ciência. Os que não obtiveram alteração foram: o 16 - Atividade física -, o 18 - Música e movimento -, o 21 - Brincadeira com areia e água -, o 23 - Uso de TV, vídeo e/ou computadores - e o 24 - Promoção da aceitação da diversidade.

O item 16 - Atividade física - não se alterou porque, embora existam na creche materiais e equipamentos apropriados para esse fim, não há espaços externos adequados para atividades físicas regulares, visto que estes apresentam obstáculos que impedem a realização de atividades como andar, pular, ou correr livremente. O item 18 - Música e movimento - também não apresentou modificação em sua pontuação, em virtude de não haver materiais disponíveis e acessíveis para atividades musicais na sala onde as crianças permanecem durante o dia. A creche possui brinquedos musicais, como tambores, violões, chocalhos, mas os mesmos ainda ficam guardados em outro ambiente. Embora a pontuação não se tenha elevado devido a esses motivos, outros aspectos positivos incluídos na escala foram observados, tais como: a equipe canta com as crianças diariamente músicas variadas; proporciona outras experiências musicais utilizando CDs, DVs; incentiva as crianças a dançarem e a baterem palmas no ritmo da música.

Quanto ao item 21 - Brincadeira com areia e água - este não se modificou, pois as brincadeiras com água só ocorrem quando há banho de mangueira, e a areia nunca é utilizada, porque não é apropriada para esse fim. A coordenadora falou que pretendia solicitar à Prefeitura de Fortaleza um tanque de areia para que as crianças pudessem desenvolver atividades diversas, mas até o dia da aplicação desta Escala nada mudou com relação à brincadeira com areia, registrando-se, inclusive, a presença de gatos que jogam seus dejetos nessa areia. Com relação ao uso de TV, vídeo e/ou computadores, sua pontuação não se alterou pelos mesmos motivos da aplicação anterior: não são planejadas atividades alternativas quando as crianças perdem o interesse pelos programas de TV.

O item 24 - Promoção da aceitação da diversidade - não se modificou porque não foram observados, pelo menos, três exemplos de diversidade cultural ou racial nos materiais presentes (bonecas, livros, figuras multirraciais ou multiculturais, músicas de diversas culturas etc.), como sugere a escala. Observamos a ausência de livros de histórias explorando o tema da diversidade e em relação às bonecas representando três raças diferentes; havia uma única de cor negra e várias de cor branca. Outros itens foram pontuados positivamente, mas não contribuíram para a elevação da pontuação devido aos critérios da Escala. Entre eles, citamos

a não manifestação pela equipe de qualquer tipo de preconceito, fato este também observado entre as crianças, porquanto na sala havia uma criança negra e outra com sobrepeso, e elas demonstraram respeito umas pelas outras, não utilizando apelidos pejorativos.

Destacamos, a seguir, os motivos que determinaram o aumento na pontuação de alguns itens da subescala - Atividades: a pontuação do item motricidade fina passou de (2) para (6) porque no decorrer do processo de formação em contexto, as professoras colocaram materiais, tais como brinquedos de encaixe e alinhavos, disponíveis para o manuseio das crianças, em estantes e prateleiras baixas. A nota máxima (7) não foi atribuída a este item porque os materiais não apresentavam níveis diferentes de dificuldade e outros materiais, como bolas grandes e triciclos continuaram inacessíveis para as crianças.

Como registrado na tabela 12, a pontuação do item 7 - Artes - elevou-se de (2) para (4), na segunda aplicação da Escala, em parte porque após as discussões do encontro de formação sobre planejamento, as professoras colocaram à disposição das crianças uma variedade maior de materiais de arte como tinta, pincéis, canetinhas, lápis de cera, massa de modelar, entre outros. Por ocasião da segunda aplicação, encontramos muitos trabalhos de desenho e pintura das crianças expostos nas paredes da sala; no entanto, o aumento limitou-se a dois pontos porque as atividades de arte só ocorrem duas vezes por semana.

A pontuação do item 19 - Blocos - melhorou significativamente, aumentando de (2) para (6) uma vez que se observou, na sala, uma variedade de blocos de encaixe e blocos representando as diversas formas geométricas. Outro item cuja pontuação se elevou foi a Brincadeira de faz-de-conta, que passou de (1) para (4), porque foram colocadas à disposição das crianças fantasias de animais, casinhas de bonecas, utensílios do cotidiano, como panelinhas, pratos e talheres de plásticos, entre outros. O aumento não foi maior devido à ausência de mobília de brinquedo e outros equipamentos com altura adequada para as crianças, como pias, fogões, geladeiras etc.

Em relação ao item 22 - Natureza e sociedade - embora tenha havido a elevação de apenas um escore, devido à falta de figuras, livros ou brinquedos que representassem a natureza de maneira realista, foi observado, no dia da segunda aplicação, um passeio pelos arredores da creche para que as crianças pudessem vivenciar com a turma a travessia de uma avenida bastante movimentada. Apesar das crianças já terem experimentado atravessar uma rua em outros momentos com as suas respectivas famílias, a atividade tornou-se bastante significativa uma vez que, as mesmas não tinham oportunidade de explorar os espaços externos da creche em grupo. Vale destacar que o tema – sinais do trânsito – estava sendo explorado. Na ocasião, as crianças puderam observar o que estava ao seu redor como as folhas

das árvores, as plantas, a terra, as pedras do solo, e, portanto, mesmo não sendo objetivo do planejamento da professora explorar a natureza, as crianças tiveram oportunidade de pegar na areia e nas pedras, observar as árvores e ouvir o cântico dos pássaros.

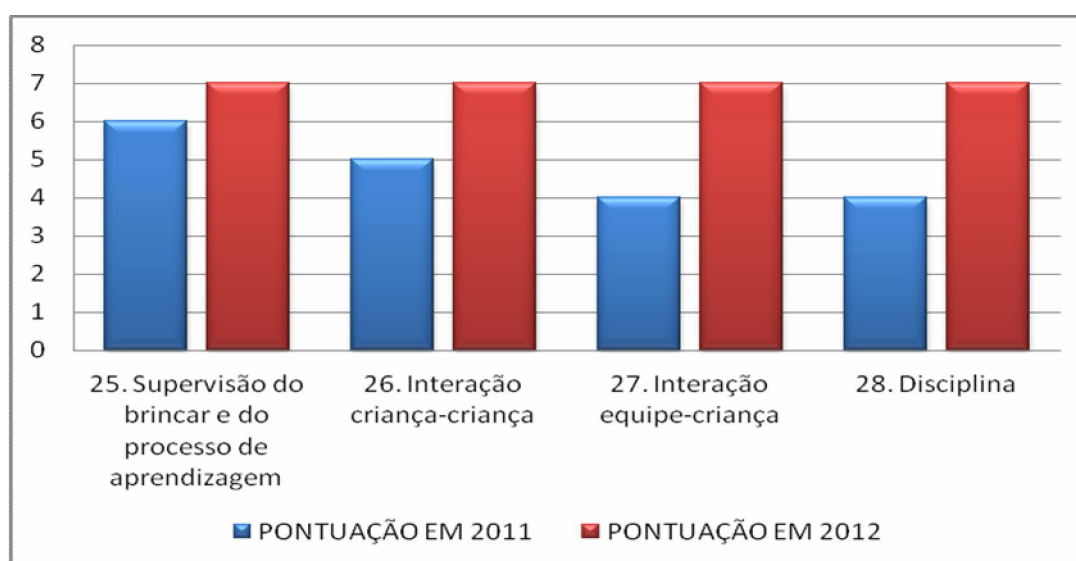
Quando chegaram à sala, a professora mostrou um cartaz com um sinal de trânsito desenhado e pediu para as crianças explicarem quando é permitida a passagem de pedestres por uma avenida em que transitam muitos automóveis, ônibus, motocicletas, etc., além de cantar e dançar com elas uma música que continha em sua composição, questões relativas ao sinal de trânsito.

Tabela 13 - Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: interação

5. INTERAÇÃO		
ITENS	PONTUAÇÃO EM 2011	PONTUAÇÃO EM 2012
25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem	6	7
26. Interação criança-criança	5	7
27. Interação equipe-criança	4	7
28. Disciplina	4	7
PONTUAÇÃO MÉDIA	19/4 = 4.75	28/4 = 7

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 13 - Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: interação



Fonte: pesquisa direta

Como apresentado na tabela e no gráfico 13, a subescala - Interação - já obtivera pontuação mais elevada que as outras no momento da primeira aplicação da Escala e ainda houve elevação nos escores de alguns itens por ocasião da repetição da mesma. O item 25 - Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem - passou de (6) a (7) porque, como sugere a escala, foram observados episódios de supervisão individualizada, durante a segunda aplicação. O fato ocorreu quando as crianças passeavam pelos arredores da creche.

Registrou-se uma elevação de dois pontos entre as duas aplicações em relação ao item 26 - Interação criança-criança. Efetivamente, foi observado que a professora passou a incentivar as interações entre as crianças, estimulando-as a falar umas com as outras sobre suas ações, sentimentos e intenções. Como exemplo, citamos os seguintes fatos: a professora ajudou uma criança a reconhecer expressões faciais de tristeza ou alegria; explicou para uma criança do grupo que a outra estava triste naquele momento porque sentia saudades da mãe; elogiou as crianças que arrumaram a sala juntas; incentivou momentos de interação social convidando as crianças para dançar segurando nas mãos. Além disso, a professora discutiu com as crianças sobre interações que devem ser evitadas, principalmente aquelas que geram agressões físicas por posse de brinquedos. De acordo com os critérios da Escala, este item só recebe a pontuação máxima (7) quando as interações positivas são observadas, pelo menos, duas vezes durante a aplicação. Desde que registramos essas interações em muitas ocasiões, atribuímos a nota (7) ao item.

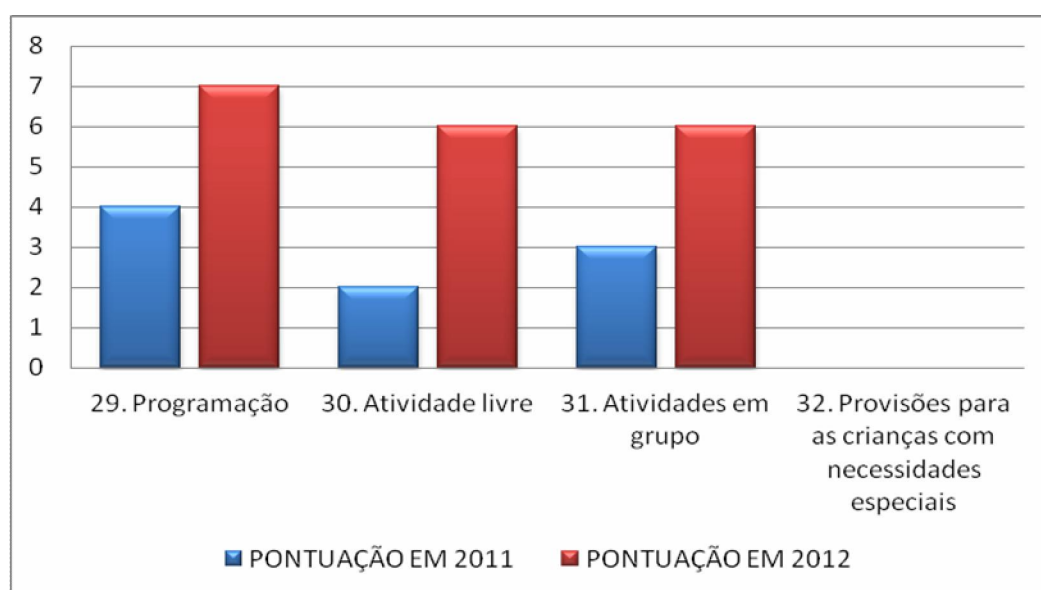
A pontuação do item 27 - Interação equipe/criança - saltou de (4) para (7), pois o indicador 5.3 (várias demonstrações de contato físico caloroso durante todo o dia, como pegar no colo, abraços e carícias) da Escala não tinha sido pontuado com “sim” na primeira aplicação. Desta vez, foram observados na recepção das crianças abraços, beijos e, quando necessário, as crianças eram colocadas no colo. Por exemplo, nesse dia, uma criança falou que estava com saudades da mãe e por isso não conseguia parar de chorar; então a professora a pegou no colo e a acalentou. O item 28 - Disciplina - alterou-se de (4) para (7) provavelmente devido à inclusão de muitos brinquedos de vários tipos, acessíveis durante a programação diária da creche. De acordo com as explicações que acompanham a Escala, essa acessibilidade evita conflitos desagradáveis e promove interação adequada que contribui para que a equipe reaja de forma estável, consistente, não sendo necessária a utilização de punições nem outros métodos considerados coercitivos.

Tabela 14 - Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: estrutura do programa

6. ESTRUTURA DO PROGRAMA		
ITENS	PONTUAÇÃO EM 2011	PONTUAÇÃO EM 2012
29. Programação	4	7
30. Atividade livre	2	6
31. Atividades em grupo	3	6
32. Provisões para as crianças com necessidades especiais	NA	NA
PONTUAÇÃO MÉDIA	9/3 = 3.0	19/3 = 6.33

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 14 - Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: estrutura do programa



Fonte: pesquisa direta

A pontuação (4) recebida durante a primeira aplicação da escala pelo item 29 - Programação - da subescala VI - Estrutura do programa - alterou-se para (7) devido à observância de modificações na rotina da creche que passou a incluir os “tempos que não podem faltar” discutidos durante nossos encontros. Foi possível, por exemplo, observar a oferta de atividades alternativas para crianças que, por algum motivo, perderam interesse pelo que havia sido proposto. Percebemos, também, que a professora aumentava o tempo da atividade, caso as crianças mostrassem interesse, como ocorreu no período da acolhida. As crianças dançavam ao som de músicas infantis, e, quando a professora diminuiu o volume do

som e perguntou quem queria tomar o mingau, elas não se manifestaram e continuaram dançando; ao perguntar outra vez, a professora escutou uma voz lá do canto da sala: “tia a gente quer é dançar mais”. A professora sorriu e falou: “tá bom, então quem quiser tomar agora vai, quem quer continuar dançando toma depois” e todos continuaram dançando e pulando alegremente.

A mudança na rotina também diversificou muito as experiências das crianças, a partir das alterações introduzidas no planejamento que foi discutido baseado nas orientações da Prefeitura Municipal de Fortaleza e também do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC. Para que possamos visualizar melhor as modificações ocorridas na rotina, apresentamos os planejamentos das professoras antes e depois da formação em contexto.

Rotina descrita numa folha e colada na parede das salas antes dos encontros:

7h - entrada; 7h40min - desjejum; 8h - banho de sol; 8h20min - atividade; 8h50min - lavar as mãos; 9h - lanche; 9h10min - atividade diversificada na sala; 9h45min - intervalo; 10h15min - banho; 10h40min - almoço; 11h - sono; 13h30min - lanche. No horário de 13h40min havia a seguinte distribuição:

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
DVD	Encaixes	Brinquedos	Música	DVD

Fonte: pesquisa direta

13h50min era a escovação; às 14h30min, as atividades eram divididas da seguinte maneira:

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Rodinha de música	Teatrinho	Ciranda literária	Psicomotricidade	DVD
Karaokê	Dramatização	Brinquedos	Fantasia	DVD

Fonte: pesquisa direta

Às 15h30min - banho; 16h – jantar, e, em seguida, a saída.

Rotina depois dos encontros

7h- Tempo de Chegada / Tempo de Acolhida;

7h40min - Tempo de Alimentação;

8h- Tempo de roda de conversa e música;

8h20min - Tempo de Exploração e construção do conhecimento de si e do mundo;

9h - Tempo de Higiene e Alimentação;

9h10min- Tempo de Brincar e Aprender;

9h30min - Tempo do Parque (Externo ou Interno);
10h15min- Tempo de Roda de História;
10h30min - Tempo de Higiene;
11h - Tempo de Alimentação;
11h20min - Tempo de Repouso;
13h30min - Tempo de Alimentação;
13h45min - Tempo de Integração;
14h30min- Tempo de brincar e aprender;
15h10min - Tempo de Higiene (escovação e banho);
16h- Tempo de Alimentação;
16h30min - Tempo de saída.

Essa rotina atual corresponde ao planejamento²⁵ que passou a ser realizado e está discriminado na tabela 15. Como comentado anteriormente, a sugestão do quadro de planejamento, trabalhado nos encontros, realizado com o grupo da creche “Brincar é Viver”, contendo esses “tempos”, foi apresentado pela coordenadora pedagógica da creche, que o trouxe de uma formação realizada pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, da qual ela havia participado. Essa rotina, contendo esses “tempos” também foi trabalhada nas formações realizadas pelo PAIC. O grupo decidiu que o planejamento dessa rotina seria realizado para ser trabalhada coletivamente, ou seja, em todas as turmas da creche; no entanto o planejamento das experiências e demais ações seria específico de cada turma. Observamos que, embora a rotina fosse igual para todas as turmas, na mesma havia diferentes experiências e atividades planejadas pela professora para suas respectivas turmas.

No mês de abril de 2012, as professoras passaram a ter um expediente fora de sala para realizar o planejamento semanal, ou seja, foi protocolado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza em 3 de abril de 2012, o artigo 2º do Projeto de Lei nº 0109/2012 que define a implantação de 1/5 (20%) da jornada para atividades extraclasse (horas atividades) para o ano letivo de 2012 (PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2012). Essa ação começou a ser realizada na creche “Brincar é Viver” por volta do mês de setembro de 2012.

Antes dessa Lei, as professoras planejavam juntas, na sexta-feira, por duas horas. Atualmente, o planejamento é realizado da seguinte forma: cada professora tem um dia da semana para planejar e, enquanto se ausenta da sala, há uma professora que passou a fazer parte do quadro funcional da creche, enviada pela Prefeitura para substituir todas as

²⁵ O quadro desse planejamento estará em anexo, bem como os planejamentos realizados nos anos anteriores-2010 e 2011.

professoras enquanto planejam. Na sexta feira, então, esta professora trabalha no seu planejamento.

Percebemos, então, que apesar de ser disponibilizado um tempo maior por semana para as professoras realizarem o planejamento, o fato não se configurou como uma ação que solucionasse os problemas inerente a essa questão. Como consequência da nova lei, as professoras passaram a planejar individualmente, deixando de haver, portanto, a troca de ideias, experiências e o trabalho coletivo tão imprescindível para o desenvolvimento de ações consideradas de boa qualidade.

A seguir, um exemplo do planejamento realizado pela professora do Infantil II:

Quadro 2 - Exemplo de planejamento realizado pela professora do Infantil II

Data: 25/9/2012 – terça-feira			
Tempo	O quê?	Para quê?	Como?
Tempo de chegada	Experiências que promovam: o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem a movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos desejos e ritmos das crianças (Inciso I Art. 9).	As crianças podem aprender a: desenvolver a coordenação motora fina e ampla; dividir brinquedos, desenvolver a criatividade e a imaginação.	Receber as crianças com alegria, brinquedos variados para que elas possam trocar.
Tempo de roda de conversa e música	Experiências que promovam: o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas; (Inciso I Art. 9); que recriem em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas e orientações espaciais. (Inciso IV, Art. 9).	As crianças podem aprender a: desenvolver a identidade; desenvolver a fala; identificar o pré-nome; interagir com os colegas; desenvolver noções matemáticas e noções de tempo.	Reunir o grupo na rodinha, oferecer espaço para as crianças contarem as novidades, falar sobre o trânsito. Distribuir as fichas com os nomes e as fotos das crianças. Solicitar que cada criança pegue sua ficha (com o nome e a foto) e a coloque na caixinha dos nomes. Contagem de quantas crianças vieram.
Tempo de	Experiências que promovam: a	As crianças podem	Apresentar

exploração e construção do conhecimento de si e do mundo	ampliação da confiança e da participação das crianças nas atividades coletivas (Inciso V, Art. 9).	aprender a: interagir com outras crianças; visualizar as cores primárias	cartazes sobre o trânsito. Levar as crianças até o sinal de trânsito, em frente ao CEI para vivenciarem a experiência do que ocorre no trânsito.
Tempo de roda de história	Experiências que promovam: o relacionamento e a interação das crianças com a literatura (Inciso IX, Art. 9) e favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão (Inciso II).	As crianças podem aprender a: gostar de literatura; ampliar o vocabulário; desenvolver a percepção auditiva e visual.	Realizar uma leitura prazerosa por meio da história apresentada em cartaz, colada na parede; fazer a exploração dos personagens; identificar onde se passa a história; perguntar que desenhos aparecem.
Tempo do parque	Experiências que promovam: ampliação da participação nas atividades individuais e coletivas (Inciso V, Art.9).	As crianças podem aprender a: relacionar-se com os outros colegas, desenvolver o equilíbrio, a força e percepção do espaço.	Convidar o grupo para brincar no parque externo com os colegas da outra sala.
Tempo de higiene e alimentação	Experiências que promovam: a exploração da autonomia, auto-organização, saúde e bem-estar (Inciso VI, Art. 9).	As crianças podem aprender a: desenvolver atitudes de boa higiene, ampliar gostos alimentares, ampliar a autonomia ao alimentar-se.	Levar as crianças para o banho, incentivar a limpeza das partes do corpo. Após o banho distribuir os pentes para que usem em si e nos amigos. Estimular para que se vistam sozinhas e levá-las para a mesa do almoço.
Tempo de repouso	Experiências que promovam: a	As crianças podem	Com os colchões

	exploração da autonomia, auto-organização, saúde e bem-estar (Inciso VI, Art.9).	aprender a: relaxar, buscando aumentar a sensação de bem-estar e compreender que o repouso é importante para a nossa saúde.	arrumados, solicitar que cada criança procure seu nome no lençol. Colocar uma música relaxante, para que todas deitem aos poucos.
Tempo de integração	Experiências que promovam: o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música e instrumentos (Inciso IX Art.9).	As crianças podem aprender a: desenvolver a socialização, trabalhar a coordenação dos movimentos; desenvolver a percepção auditiva.	Organizar no pátio as placas de trânsito construídas pela manhã para brincar com as crianças explorando cada uma delas e apresentando alguns cuidados que devemos ter no trânsito.
Tempo de higiene	Experiências que promovam: exploração da autonomia, auto-organização, saúde e bem-estar (Inciso VI Art. 9).	As crianças podem aprender a: desenvolver atitudes de boa higiene, ampliar gostos alimentares e ampliar a autonomia ao se alimentarem.	Levar as crianças para o banho, incentivar a limpeza das partes do corpo. Após o banho penteá-las e estimulá-las para que se vistam sozinhas. Quando o grupo estiver todo organizado levá-las para o refeitório e organizá-las à mesa.
Tempo de saída	Experiências que promovam: ampliação da participação nas atividades individuais e coletivas (Inciso V, Art. 9).	As crianças podem aprender a: estimular a criatividade e a imaginação, desenvolver a socialização e integração.	Distribuir carrinhos e bonecas pequenas para as crianças trocarem entre si.
Anotações: colocar na agenda, informativo sobre o trânsito. Pintar o semáforo no rosto das crianças.			

Fonte: pesquisa direta

Essa forma de planejar possibilitou não só a distribuição das experiências em seus respectivos tempos, como estabeleceu as articulações necessárias entre “o que” “para que” e “como”, destacando a intencionalidade e facilitando a integração entre espaços materiais e atividades. Esse planejamento também atende às orientações apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ao incluir as experiências propostas no artigo 9º (BRASIL, 2009).

A pontuação do item 30 - Atividade livre – passou de (2) para (6) por ocasião da segunda aplicação, porque foram disponibilizados no pátio brinquedos, tais como três cavalinhos tipo gangorra, dois escorregadores e uma casinha. Dentro da sala, como anunciado anteriormente, os livros e brinquedos foram expostos em prateleiras baixas, ficando acessíveis durante todo o dia. Além disso, observou-se uma maior disponibilidade da professora para ajudar às crianças a manusearem os brinquedos que ainda apresentavam dificuldades para elas, como aramados, encaixes, quebra-cabeças, e para incentivá-las a usar outros brinquedos, dentre eles, triciclos, fantasias, carrinhos e bolas.

Com relação ao item 31 - Atividades em grupo – houve elevação da pontuação (3) para (6), visto que, por ocasião da segunda aplicação da Escala, registrou-se um aumento significativo na quantidade de materiais, possibilitando, assim, a participação de todas as crianças. Anteriormente, havia muitos conflitos desagradáveis quando as crianças disputavam os mesmos brinquedos ou queriam ver o mesmo livro na roda de leitura.

As atividades realizadas em grupos passaram a ser diversificadas, por exemplo, simultaneamente as crianças podiam brincar com diferentes brinquedos (blocos, bonecas, casinha, carros etc.), manusear os livros ou dançar. Quando a criança se recusava a participar da roda de história ou de conversa, e se a professora não conseguia trazê-la para o grupo, era permitido que ela brincasse com os brinquedos expostos na sala. Constatamos, também, a distribuição das crianças em pequenos grupos: a professora ficava com um grupo que queria participar da roda de história, e a auxiliar, com o grupo que queria brincar com blocos. Dessa forma, a equipe satisfazia às necessidades tanto individuais quanto coletivas do grupo.

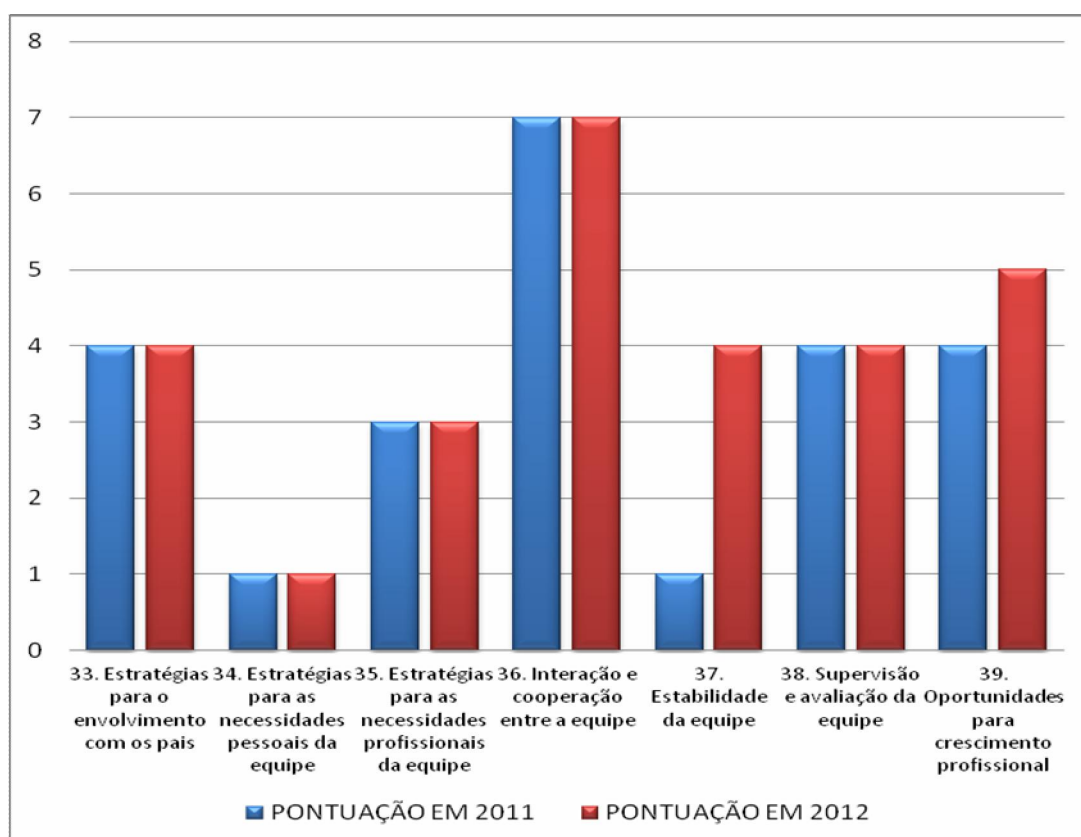
O item 32 - Provisões para crianças com necessidades especiais - não foi pontuado; recebeu a sigla NA (não se aplica) porque não havia, nesse ano, nenhuma criança com necessidades especiais.

Tabela 15 - Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: pais e equipe

7. PAIS E EQUIPE		
ITENS	PONTUAÇÃO EM 2011	PONTUAÇÃO EM 2012
33. Estratégias para o envolvimento com os pais	4	4
34. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe	1	1
35. Estratégias para as necessidades profissionais da equipe	3	3
36. Interação e cooperação entre a equipe	7	7
37. Estabilidade da equipe	1	4
38. Supervisão e avaliação da equipe	4	4
39. Oportunidades para crescimento profissional	4	5
PONTUAÇÃO MÉDIA	24/7 = 3.42	28/7 = 4

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 15 - Pontuação referente aos anos de 2011 e 2012 dos itens da subescala: pais e equipe



Fonte: pesquisa direta

Nesta subescala foram registradas apenas duas modificações, provavelmente porque as questões referentes às mesmas são mais difíceis de serem solucionadas em curto prazo e não dependem exclusivamente das professoras. Com relação ao item 33 - Estratégias para o envolvimento com os pais – ainda não há na Creche “Brincar é Viver” uma variedade de alternativas para encorajar a participação e o envolvimento da família no programa das crianças; ocorrem apenas reuniões para entrega dos relatórios e eventuais festas comemorativas.

Considerando o item 34 - Estratégias para as necessidades pessoais da equipe – constatamos que a creche não dispõe de áreas especiais para a equipe se acomodar confortavelmente devido à sua infraestrutura, e não há, diariamente, intervalos para as professoras durante a manhã e a tarde, apenas o período destinado ao almoço. Além disso, não existe uma área de estar separada da área de trabalho. Quanto ao item 35 - Estratégias para as necessidades profissionais da equipe – verificamos que a creche não tem espaços separados para o uso da administração e não há um local adequado para as reuniões entre os profissionais. Como aspecto positivo, mencionamos a existência de equipamentos, como computadores, impressora e máquina fotocopadora que podem ser utilizados pelo grupo.

O item 36 - Interação e cooperação entre a equipe - permaneceu com a pontuação máxima devido à atmosfera cooperativa existente entre os membros do grupo, pautada no respeito mútuo e na colaboração para o desenvolvimento das ações e da amizade.

O item 37 – Estabilidade da equipe – teve um aumento na pontuação de (1) para (4) devido às providências que foram tomadas para facilitar a adaptação das crianças a um novo membro da equipe. A introdução de uma professora novata que substituiu as outras enquanto estas planejavam ocorreu de forma planejada e gradual. Ela passou um dia inteiro em cada sala, observando, interagindo com as crianças durante uma semana, para depois assumir as turmas. Observamos, então, que houve uma preocupação de preparar previamente o momento para inserí-la no grupo e facilitar a adaptação das crianças a um novo membro da equipe.

Vale ressaltar que esse item não recebeu uma pontuação maior porque, durante as férias das professoras, normalmente, vem sempre uma pessoa não conhecida para substituí-la tornando o grupo não estável. De acordo com os critérios da escala, para que um grupo seja estável, é necessário que haja professores substitutos familiarizados com as crianças e com o programa.

O item 38 - Supervisão e avaliação da equipe - continuou com a pontuação (4), pois na creche ainda não há compartilhamento de avaliações da equipe por escrito. A supervisão da avaliação é realizada informalmente e de acordo com a situação observada. Já o item 39 -

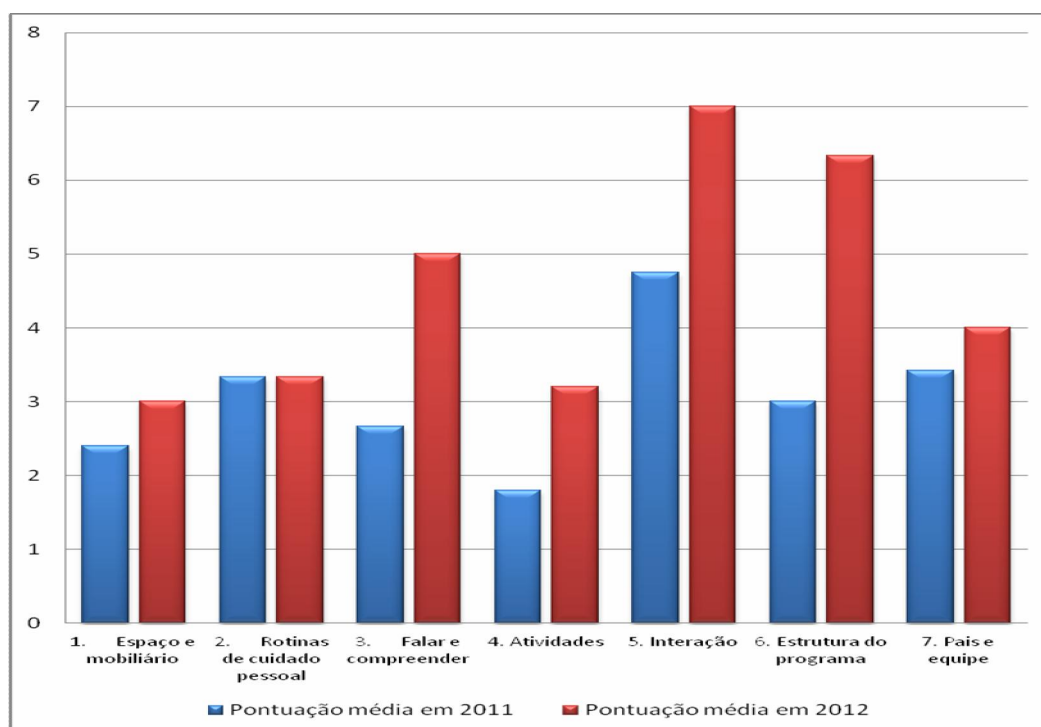
Oportunidades para crescimento profissional - foi alterado de (4) para (5), porque a professora novata foi orientada sobre como estavam sendo realizados os planejamentos e as experiências necessárias às crianças, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) e foi, igualmente, informada quanto à nova dinâmica da rotina.

Tabela 16 - Pontuação média das subescalas referentes aos anos de 2011 e 2012

ESCALA ITERS		
Subescala	Pontuação média em 2011	Pontuação média em 2012
1. Espaço e mobiliário	2,4	3,0
2. Rotinas de cuidado pessoal	3,33	3,33
3. Falar e compreender	2,66	5,0
4. Atividades	1,8	3,2
5. Interação	4,75	7,0
6. Estrutura do programa	3,0	6,33
7. Pais e equipe	3,42	4,0

Fonte: pesquisa direta

Gráfico 16 - Pontuação média das subescalas referentes aos anos de 2011 e 2012



Fonte: pesquisa direta

Comparando essas pontuações, observa-se que a média mais baixa, que era a da subescala atividades, foi elevada, a ponto de indicar a passagem de um nível para outro. Embora permanecendo ainda num nível mínimo de qualidade, houve melhorias em diversos aspectos já comentados neste capítulo. A subescala Interação, que já tinha obtido a maior pontuação desde a primeira aplicação da escala, obteve pontuação máxima, elevando também o nível de qualidade, que passou do nível básico para o excelente.

Em relação às subescalas - Falar e compreender e Estrutura do programa -, houve aumento nas suas pontuações médias, fato que permitiu a passagem do nível de qualidade considerado mínimo para o nível considerado bom.

A pontuação média total, que é obtida pela soma da pontuação de todos os itens da escala dividida pelo número de itens pontuados, passou de 2,89 na primeira aplicação da escala para 4,13 na segunda, indicando que houve uma mudança de classificação do nível de qualidade inadequado para o mínimo. A análise desses resultados demonstra que, embora a creche ainda permaneça num nível mínimo de qualidade, é possível destacar algumas contribuições da formação em contexto que possibilitou a conjugação de fatores imprescindíveis para a melhoria ora destacada: a demonstração de interesse da equipe em discutir coletivamente soluções para os aspectos considerados inadequados; o incentivo dado por parte da coordenadora pedagógica para que as professoras estivessem sempre presentes e expusessem suas dúvidas, comentários e relatos de experiências a fim de elucidar algumas questões, ainda não esclarecidas, e o interesse demonstrado pela equipe para realizar ações em prol da melhoria desses aspectos.

Vale ressaltar ainda que, com exceção da subescala - Rotinas de cuidados pessoais -, todas as outras obtiveram elevação em pelo menos um item, indicando, portanto que os conhecimentos construídos pelas professoras no processo de formação em contexto já se estão refletindo nas suas práticas pedagógicas.

Embora as professoras, durante os encontros da formação em contexto, tenham-se referido a modificações introduzidas em suas práticas, como resultado das leituras e discussões, a avaliação por meio da escala se fez necessária para finalizar o percurso das ações desenvolvidas. Portanto, essa foi a última etapa proposta nesta pesquisa, que contemplou as fases de uma pesquisa-ação do tipo colaborativa: identificação da situação, projeções de ações, realizações de atividades e avaliação dos resultados.

Reportando-nos agora à própria Escala ITERS-R, embora esta esteja em consonância com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil publicados pelo MEC, em 2009, as professoras consideraram-na muito rígida em relação aos critérios utilizados para

avaliar. Algumas se manifestaram afirmando que a escala era “surreal” e “cruel”, pois dificultava o alcance da pontuação máxima.

A seguir, as opiniões das professoras: “Tinha uns itens que iam até bem, mas por causa de uma inadequação presente na primeira coluna, os outros itens avaliados positivamente não eram considerados e por isso a média foi baixa” (NÁDIA).

Para explicar o comentário da professora Nádia, incluímos um exemplo relacionado ao item 8 – sono - da subescala Rotinas de cuidado pessoal, que recebeu pontuação 1. Na primeira coluna da escala há três itens: 1.1. Medidas não adequadas para sono (área lotada), 1.2. Pouca ou nenhuma supervisão enquanto as crianças dormem; e 1.3. Crianças deixadas indevidamente em berços ou colchonetes. Nessa coluna foi marcado sim para o primeiro item, pois, de fato, na hora de dormir as crianças ficavam muito próximas das outras, às vezes até com as pernas por cima da criança vizinha quando uma delas se movimentava para direita ou esquerda. Os demais itens foram marcados com não, porquanto o que ocorria na creche na hora do sono não correspondia às características descritas nos itens 1.2 e 1.3. Nesta primeira coluna, registrou-se a classificação de dois indicadores como adequados e um como inadequado. No entanto, pelos critérios da escala o item, como um todo, foi considerado inadequado.

De acordo com os critérios estabelecidos, o avanço na pontuação só é permitido quando não existir nenhum indicador negativo dentro da primeira coluna. Assim, a pontuação (2) é dada quando todos os indicadores dentro da primeira coluna forem positivos e, pelo menos, a metade dos indicadores dentro da segunda coluna for pontuada positivamente e assim sucessivamente. Esse critério, portanto, não permitiu que o item “Rotinas de cuidado pessoal” fosse pontuado com um nível mais alto de qualidade, mesmo considerando os seguintes aspectos positivos: o horário de sono, supervisão adequada durante o mesmo, uso dos colchonetes somente para dormir e ajuda às crianças para relaxarem durante o sono.

É necessário destacar que o processo de avaliação da formação em contexto não tem como suporte apenas os dados numéricos, porque o mais importante, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, é a compreensão, por parte dos envolvidos, dos processos de construção do conhecimento. Desde que utilizamos a Escala como um instrumento para provocar a discussão sobre qualidade, a análise dos resultados da segunda aplicação foi realizada mediante as seguintes indagações: por que os itens considerados inadequados na primeira aplicação continuaram assim na segunda? O que determinou que itens inadequados na primeira passassem a adequados na segunda?

Em alguns casos, as professoras identificaram os motivos para a ocorrência ou não de mudanças por meio dos novos conhecimentos construídos. Por exemplo, em relação ao item espaço interno da subescala - espaço e mobiliário - as professoras argumentaram que a melhoria da qualidade não dependia exclusivamente do grupo. Segundo a professora Raissa, “só poderia melhorar de verdade derrubando e fazendo outro”. Nesse item, considera-se tanto a organização interna quanto a quantidade de pessoas que utilizam esse espaço. Em 2012, havia 20 crianças matriculadas em uma sala de 25.94m², medida esta que significa 1.29m² por criança. Esses dados estão em desacordo com os Parâmetros de Infraestrutura (BRASIL, 2006) que estipulam 1.50m² por criança. Além da inadequação das dimensões, esse espaço é dividido com os móveis e materiais que ficam dentro da sala, tornando-o menor ainda.

Também em relação à Escala, as professoras criticaram o fato de as observações para registro serem feitas em um único dia. Assim se expressou a Professora Raissa: “Porque é avaliado apenas aquilo que foi observado naquele dia, o que não quer dizer que a gente não trabalhe os outros aspectos durante a semana”. É necessário destacar, no entanto, que, para muitos itens não passíveis de observação, a escala prevê perguntas dirigidas à professora. Por exemplo, na subescala 4, item 22, - Natureza/ciência -, a pontuação não resulta apenas da observação em um único momento, já que o pesquisador faz perguntas à professora, e o escore atribuído ao item depende da resposta dada. Algumas das perguntas relacionadas com essa subescala são as seguintes: com que frequência às crianças são levadas para fora? Você poderia descrever alguma experiência delas com a natureza quando estão lá fora?

Apesar da discordância referente aos critérios da escala, as professoras perceberam a urgência de repensar o fazer pedagógico da Creche “Brincar é Viver”. O conhecimento de um instrumento que objetivamente estabelece indicadores de qualidade possibilitou um olhar mais crítico e reflexivo sobre a estrutura e o funcionamento da instituição onde trabalham.

Consideramos também que a elevação da pontuação obtida na segunda aplicação da Escala ocorreu porque as professoras e, também, a coordenadora, ao terem a oportunidade de discutir os aspectos avaliados como inadequados por meio de um instrumento que avalia a qualidade do ambiente da creche, demonstraram interesse em organizar o ambiente de forma a elevar os níveis de qualidade. Outros fatores que contribuíram para a elevação da pontuação foram as práticas reflexivas de pensar na ação e sobre a ação que permearam os encontros, além da disponibilidade e comprometimento da equipe com o seu contexto de trabalho.

Após a análise da segunda aplicação da Escala, voltamos à creche para realizar novamente observações, no intuito de verificar se as professoras e a coordenadora estavam dando continuidade ao trabalho proposto pelos encontros de formação em contexto.

Considerando a organização do ambiente, percebemos a continuidade das seguintes modificações: o mobiliário ainda estava disposto de forma a facilitar os movimentos das crianças, e havia livros e brinquedos acessíveis para o manuseio das mesmas. Conversando com as professoras, elas afirmaram que continuavam incluindo, na rotina, novas experiências relacionadas ao artigo 9º das DCNEIs, e utilizando a forma de planejamento sugerida durante os encontros.

Relataram, no entanto que dificuldades surgiram na dinâmica do planejamento. Durante os nossos encontros, no segundo semestre de 2012, elas se reuniam, uma vez por semana por duas horas, para planejarem juntas o que iriam realizar. Na ocasião, reclamavam do pouco tempo que era disponibilizado para esse fim. No ano de 2013, período em que ocorreram essas últimas observações, a Prefeitura Municipal de Fortaleza já havia determinado que cada professora de creche e pré-escola tivesse um dia na semana para planejar. Segundo elas, o tempo reservado para o planejamento aumentou significativamente; no entanto, as professoras teceram comentários desfavoráveis ao fato de planejarem sozinhas, ou seja, sem a presença das outras professoras, pois cada uma planejava em um dia específico da semana. Para combinar algo a ser realizado coletivamente, ficavam buscando estratégias para compartilhar as ideias e, na maioria das vezes, conversavam pelos corredores. Nas últimas semanas do mês que sucedeu a essas observações, também, estavam planejando sem a presença da coordenadora que havia sido transferida para outro local de trabalho. Já havia chegado à creche uma nova coordenadora, mas não tivemos a oportunidade de conhecê-la, pois nas visitas que fizemos à creche “Brincar é Viver”, ela estava ausente, participando de um curso oferecido pela Prefeitura.

O planejamento das ações a serem realizadas com as crianças é de fundamental importância para que as mesmas possam vivenciar inúmeras experiências. No entanto, consideramos que o tempo disponibilizado para esse fim seja também pensado para o trabalho coletivo sem o qual se evidencia o comprometimento de ações eficazes para promover desenvolvimento e aprendizagem.

As professoras comentaram, pois, que o tempo para planejar era suficiente, mas afirmaram que o planejamento era mais proveitoso quando o faziam em grupo, como antes. O quadro de planejamento permaneceu; elas reconhecem que este ajudou muito a diversificar a rotina e a tornar o seu fazer pedagógico mais consciente. Mencionaram, no entanto, algumas dificuldades relacionadas com a seleção de atividades significativas para as crianças que contemplem todas as experiências que elas precisam vivenciar para assegurar o desenvolvimento e as aprendizagens.

As professoras também informaram, com muito pesar, que precisaram limitar a acessibilidade das crianças aos brinquedos e livros, desde que ladrões entraram na creche e roubaram ventiladores, outros objetos e brinquedos. Devido à insegurança, passaram a colocar novamente os brinquedos em armários fechados e disponibilizavam alguns, quando chegavam pela manhã. Acrescentaram que não poderiam tornar todos acessíveis, pois, no final do dia, precisavam recolhê-los aos armários, temendo novos episódios.

Comentaram, também, que nesse ano foram matriculadas três crianças com necessidades especiais, que estão em processo de integração ao grupo. Nesse momento, lamentaram não terem apontado como conteúdo da formação em contexto o trabalho com essas crianças.

Considerando as observações nas salas e as informações fornecidas pelas professoras, pudemos inferir que, apesar da substituição da coordenadora e dos imprevistos surgidos, a demonstração de compromisso e o interesse das professoras em prol de uma Educação Infantil de qualidade, suscitado pelas discussões ao longo da formação em contexto, evidenciaram a permanência de uma nova forma de planejar e organizar a rotina atual, refletindo dessa forma, os novos conhecimentos construídos por elas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento final desta tese, retornamos à questão que a norteou: a análise da contribuição de uma formação em contexto, desenvolvida a partir de uma avaliação, para a melhoria de uma creche municipal de Fortaleza. Antes, porém, de anunciar a resposta que formulamos, é necessário tecer comentários sobre muitos aspectos que fizeram parte do seu percurso.

Iniciamos, pois, com as considerações sobre a utilização de uma Escala para avaliar a qualidade da creche “Brincar é Viver.” Como bem documentado na literatura sobre avaliação na Educação Infantil, esta pode ser conduzida por critérios exclusivamente qualitativos (ZABALZA, 1998) ou por critérios que recorrem a algum tipo de quantificação, tais como a Escala de Envolvimento e Empenhamento (Laevers, 1994), entre outras. Para a avaliação da creche, optamos por esta segunda tendência, pois precisávamos de dados objetivos para estabelecer comparação entre os indicadores de qualidade antes e depois da formação em contexto.

Em relação à escolha específica da Escala ITERS-REVISED, vale ressaltar que mencionamos no capítulo da metodologia os motivos que nos levaram a esta opção, destacando-se entre eles a consonância da Escala com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). Por ocasião de sua aplicação e posterior análise de resultados, constatamos que, efetivamente, essa escala contempla todos os aspectos relacionados com a estrutura e o funcionamento de uma instituição para bebês e crianças pequenas. Além da listagem de indicadores precisos em cada uma das sete subescalas, existem as definições de termos e notas de esclarecimento que asseguram o rigor e a fidedignidade das observações. Para avaliar, por exemplo, o indicador “supervisão adequada das crianças”, incluído na subescala Espaço e Mobiliário, há o seguinte esclarecimento: “todas as crianças devem estar dentro do campo de visão de pelo menos um dos membros da equipe”. Em relação ao “número de livros” na subescala Falar e Compreender há este detalhamento: “diariamente, há pelo menos seis livros apropriados e acessíveis às crianças na maior parte do tempo”. Explicações deste tipo foram essenciais para assegurar a objetividade das observações.

Como mencionado anteriormente, as professoras da creche “Brincar é Viver” demonstraram muita surpresa ao perceberem a quantidade e a complexidade dos indicadores envolvidos na avaliação da qualidade de uma creche. Também emitiram opinião sobre a

rigidez da escala, considerando-a “cruel” e sobre o fato de sua aplicação ser realizada em apenas um dia.

Referindo-nos, ainda, à Escala ITERS-R, ressaltamos que sua aplicação e análise resultaram na construção de muitos conhecimentos sobre a avaliação da qualidade. Passamos a compreender as interrelações entre os indicadores de uma mesma subescala e entre aqueles de diferentes subescalas. Constatamos, também, que alguns itens considerados inadequados podem atingir outro nível pela ação exclusiva da professora, enquanto outros dependem de fatores administrativos e políticos.

Para a análise do processo da formação em contexto, muitos aspectos precisam ser discutidos. Inicialmente, destacamos o quanto foi importante para as professoras compararem, no primeiro encontro da formação, os resultados da pesquisa “Educação Infantil no Brasil - avaliação qualitativa e quantitativa” que utilizou a Escala ITERS-R com os resultados obtidos pela creche “Brincar é Viver”. Quando verificaram as semelhanças entre as médias das pontuações na pesquisa nacional e na creche “Brincar é Viver”, constataram que os itens considerados inadequados na creche onde trabalham também assim foram classificados na pesquisa nacional. Perceberam, ainda, que a subescala Atividades obtivera a mais baixa média nas duas situações. Parece que esse fato deixou-as mais confiantes para expor as fragilidades pedagógicas de suas práticas, porquanto verificaram que o problema não era exclusivo do contexto em que trabalhavam.

No capítulo - Vivenciando um processo de formação em contexto na creche “Brincar é Viver” - informamos nossa opção por um modelo denominado interativo-reflexivo, por Damailly (1997). Segundo a autora, a eficácia desse modelo fundamenta-se no fato de que ele é o único que leva em consideração as características e as experiências das professoras e das crianças; aborda a prática de uma maneira global e permite a construção de novos saberes profissionais. Descrevemos que a equipe pedagógica da creche não apenas foi receptiva, mas demonstrou compromisso e envolvimento nos dez encontros, apesar de os mesmos terem sido realizados após um longo dia de trabalho.

Entre as características da equipe que, possivelmente, determinaram esta postura, destacamos alguns fatores, tais como: todas as professoras têm nível superior, algumas já cursaram pós-graduação; todas são efetivas; trabalham juntas há muito tempo e contam com o apoio da coordenadora. De acordo com Garcia (1997), três tipos de atitudes são necessários para um ensino reflexivo: uma mentalidade aberta, a responsabilidade e o entusiasmo. Como percebemos essas atitudes nas professoras e na coordenadora, concluímos que estas foram essenciais para as reflexões feitas por elas com base em suas práticas.

Mencionamos também no referido capítulo que, embora o tema planejamento não constituísse uma subescala na Escala ITERS-R, as professoras e a coordenadora sugeriram que a subescala Atividades (que obteve a menor média) fosse inserida no âmbito do tema planejamento, uma vez que este contemplaria de forma integrada todos os itens da mesma. Acatamos e elogiamos a sugestão, e decidimos conjuntamente explorar o tema planejamento à luz do Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Houve também a demanda por parte da equipe para incluir o tema avaliação entre os assuntos a serem explorados.

Os comentários das participantes, fundamentados na reflexão sobre a ação, revelaram a sensibilidade que cada uma apresentava em relação às situações-problemas que ocorriam naquele contexto. Enquanto uma professora justificava as inadequações aparentes por falta de infraestrutura, outra já relatava o que havia planejado, visando modificar a situação existente na creche, como, por exemplo, com relação aos brinquedos e materiais que não eram disponibilizados para as crianças, visto que ficavam guardados dentro dos armários. A esse respeito, uma professora comentou:

Podemos todos os dias quando chegarmos organizar os brinquedos e materiais que as crianças podem utilizar na prateleira de baixo e ao sairmos guardá-los novamente porque aqui já entrou ladrão e roubou um espelho grande da sala do Infantil II A e outros materiais (NÁDIA).

Essa situação demonstrou o quanto a coordenadora e, também, as professoras estavam refletindo e procurando solucionar alguns problemas, objetivando a melhoria da qualidade da creche. Essa busca também se evidenciou na fala da coordenadora que, assim, se expressou:

Com relação àquela sala destinada à brinquedoteca que parece mais um depósito, nós poderíamos organizá-la melhor. Eu devolveria aquelas cadeiras que estão sobrando e guardadas lá, retirava tudo que não pertence a uma brinquedoteca e depois arrumava os jogos, os outros brinquedos e algumas fantasias para que as crianças pudessem ter acesso, pois esses materiais a gente tem, só falta mesmo organizar melhor. Aí a gente faria uma espécie de rodízio durante a rotina para que todas as crianças pudessem brincar nessa sala. (SOFIA).

As situações apresentadas eram discutidas, e o grupo todo dava opiniões sobre como proceder diante delas. Para Garcia (1997), no processo de reflexão sobre a ação, as opiniões precisam ser consideradas e não somente as características da situação. Outros fatores também necessitam ser analisados, tais como os procedimentos a serem utilizados para resolver essas ou aquelas “situações problemáticas, incertas e conflituosas” (p. 105). Portanto, a reflexão sobre a ação tornou-se um elemento que influenciou a aprendizagem das professoras,

possibilitando a constituição do “conhecimento-na-ação” e da “reflexão-na-ação” relacionadas com a situação e com o seu contexto.

Visando contribuir para o processo denominado “conhecimento-na-ação,” havia na pauta do planejamento das reuniões uma relação dos encaminhamentos para o próximo encontro. Estes visavam oferecer subsídios para aprofundar a compreensão sobre os conteúdos estudados e eram compostos por textos e também por atividades relacionadas ao tema escolhido pelo grupo para ser o alvo de estudo e de intervenção. Ao iniciarmos outra reunião, as professoras comentavam se haviam realizado a atividade proposta e relatavam suas experiências e dificuldades.

É importante ressaltar que a maioria dos materiais utilizados durante os encontros como textos e vídeos eram inéditos para a equipe, com exceção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), já apresentadas às professoras pela coordenadora pedagógica, mas não discutidas. Constituíram uma exceção os textos de Jussara Hoffman sobre avaliação, os quais tinham sido trabalhados nas formações oferecidas pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Fortaleza. Possivelmente, devido a pouca familiaridade das professoras com a literatura atual sobre Educação Infantil, uma professora, assim, se expressou:

Quando chegava o dia, a gente dizia: ai meu Deus, tenho que ficar para esse estudo, mas depois que entrava na sala e você começava a falar mostrando esses materiais novos, que tudo para gente foi novidade, a gente ficava cheia de ideias, para melhorar, mudar, pensar e repensar (JOANA).

As demais participantes concordaram com essa afirmativa, relatando que os textos e vídeos utilizados eram “ricos de informações”, ressaltando o quanto iriam subsidiá-las em suas práticas pedagógicas. Destacamos, assim, a opinião da professora Nádia: “o material apresentado permitiu uma boa assimilação do conteúdo, tornando os encontros prazerosos e produtivos. Esperamos outras oportunidades e outros momentos com um período maior de observação”.

As professoras destacaram também como ponto positivo a relação estabelecida entre os conteúdos dos materiais apresentados com as práticas que poderiam desenvolver na creche “Brincar é Viver”. Por exemplo, quando leram o Manual de Orientações Técnico-Pedagógicas que discute as experiências relacionadas ao inciso VIII do artigo 9º das DCNEIs (experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e ao social, ao tempo e à natureza),

as professoras perceberam que, para proporcionar às crianças momentos significativos, não era preciso transformar toda a infraestrutura ou materiais da creche. Um simples passeio com as crianças pelos arredores para observar a natureza já constituiria uma experiência por meio da qual as crianças poderiam explorar o mundo físico e o social.

As discussões baseadas nos materiais apresentados, além de possibilitar uma reflexão, na maioria das vezes, incentivaram-nas a imediatamente pôr em prática as novas ideias. Quando mostramos o vídeo “O Conto que as Caixas Contam”, que apresenta uma contação de história por meio de caixas de papelão e personagens feitos de cartolinas colados num palito de picolé, a professora Joana comentou: “olha como são interessantes essas caixas, nós poderemos fazer aqui, já sei onde vou arranjar uma, as crianças vão adorar”. Foi possível então, perceber por meio dos relatos das professoras que elas pensavam sobre o que estavam assistindo ou lendo e logo se remetiam à sua prática, demonstrando terem compreendido as novas sugestões apresentadas, não se limitando, portanto, apenas a apontar as dificuldades.

Fundamentando-se em Shön (1997), é possível comentar que a reflexão-na-ação é um processo de grande relevância na formação do professor, porque se considera a confrontação empírica com a realidade da problemática, mediante teorias e convicções trazidas pelo profissional. É nesse momento que podemos visualizar a análise que o profissional realizou da sua própria ação, utilizando os conhecimentos que possui. Para essa análise, ressaltamos a relevância do processo de vídeoformação que permitiu que as professoras confrontassem as imagens observadas com os estudos realizados durante os encontros de formação.

Por meio dos comentários e indagações, era possível detectar o interesse e a vontade das professoras de transformar suas práticas, uma vez que elas relatavam durante os encontros que já estavam incorporando as novas ideias resultantes das leituras e discussões nas rotinas de suas salas. Alguns relatos por meio da avaliação escrita comprovam essa afirmação:

Como citei na questão anterior, levei muita coisa para a minha prática, buscando melhorar sempre. Aspectos como a disposição dos objetos na sala, dos brinquedos, acessibilidade em relação aos livros, imagens da família das crianças fixadas na parede em um mural, são exemplos das primeiras melhorias. Depois veio uma melhor forma de planejar, a partir da compreensão da nova estrutura de planejamento, uma melhor forma de observar, a partir das reflexões sobre observação e avaliação, dentre outras melhorias que acredito que ainda estão por vir (RAISSA).

Em relação a esse fato, Imbernón (2009) considera imprescindível na formação permanente do professor a força de vontade para transformar, com o intuito de melhorar. Segundo o autor,

A formação permanente do professor requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros etc.) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre professorado e que isso leva a maneiras de pensar e a agir diferentes. Tudo isso contribui para conseguir uma melhoria na aceitação de mudanças e de inovação das práticas (IMBERNÓN, 2009, p. 26).

Outro fato digno de atenção foi o incentivo dado pela coordenadora pedagógica às professoras para que estivessem sempre presentes nos encontros. Ela, além de participar dos mesmos, ainda, apoiava as decisões das professoras. Imbernón (2009) ressalta que, quando os representantes administrativos apoiam os esforços dos professores que com eles trabalham, na tentativa de mudar sua prática, a formação torna-se muito mais eficaz. Para ele, a melhoria da escola requer um envolvimento de todos, e, portanto, as mudanças ocorridas numa parte da instituição afetam as demais. Assim sendo, “a formação do professorado influencia e recebe a influência do contexto no qual tem lugar e esta influencia e condiciona os resultados que possam ser obtidos” (p. 30). Segundo o autor, para que uma formação produza resultados duradouros, é indispensável que os professores recebam o apoio necessário durante o tempo que for preciso.

A equipe envolvida na pesquisa apresentou, dentre outros aspectos positivos, o desejo de transformar a prática. No entanto, compreendemos que a melhoria só será possível se as participantes continuarem esforçando-se e contarem com apoios tanto internos (direção, coordenação, supervisão) como externos (administrações estatais e locais), pois a formação em contexto é um processo de desenvolvimento que demanda tempo e requer apoio, envolvimento e participação de todos para que produza bons frutos (IMBERNÓN, 2009).

Outro fato que pode ajudar os professores a continuar buscando uma melhoria para a sua prática é a percepção da repercussão na aprendizagem das crianças, possibilitada pelas mudanças ocorridas por meio de suas ações. Para Imbernón (2009), quando isso acontece, é possível a mudança de crenças e atitudes, de forma significativa, já que a formação passa a ser vista como um benefício tanto individual como coletivo.

Portanto, é fundamental que as formações continuadas das quais os professores participam possam apresentar propostas vinculadas aos contextos nos quais estão inseridos para que seja possível uma melhor compreensão dos problemas a serem resolvidos. Essas

formações deveriam, também, priorizar as discussões sobre as particularidades do desenvolvimento das crianças bem como as especificidades das funções da professora de Educação Infantil. Para Oliveira-Formosinho & Formosinho (2002), esse aspecto é de fundamental importância por causa do “alargamento” das responsabilidades do professor para atender às reais necessidades das crianças. Para esses mesmos autores, a especificidade do docente deve ser fundamentada nas interações, no conhecimento e na experiência que perpassa pelo contexto educacional (p.48).

Vale destacar que, ao comparar as formações das quais já haviam participado com a formação proposta por esta pesquisa, as professoras apontaram muitas diferenças entre as mesmas. Ressaltaram que a formação ora vivenciada tratou das dificuldades reais do trabalho realizado na creche, enquanto naquelas ministradas pela Prefeitura os temas eram abordados de uma forma geral, isto é, não relacionados com suas práticas. É necessário acrescentar que, mesmo estando vinculada a uma única instância, seja ela municipal, estadual ou federal, cada creche apresenta peculiaridades e, portanto, uma formação em contexto que permita a reflexão sobre situações reais, concretas oferece mais possibilidade de solução de problemas específicos de cada instituição.

Embora o foco deste estudo seja a formação continuada, isto é, aquela que ocorre após a graduação, não podemos deixar de nos referir à formação inicial das professoras. Na creche “Brincar é Viver” todas têm a titulação legalmente exigida segundo a Lei nº 9.394/96 para atuar na Educação Infantil, pois são graduadas em Pedagogia. No entanto, essa titulação não assegura uma formação específica na área, visto que muitos cursos de Pedagogia, no Brasil, ainda não contemplam as especificidades da Educação Infantil (BRASIL, 1998). Em seus comentários, as professoras relataram que os cursos superiores dos quais participaram não ofereciam uma grade curricular voltada para a Educação Infantil. Quando existia alguma disciplina, a mesma não tinha caráter obrigatório, e elas optaram por não fazê-la. Ainda acrescentaram que os cursos dos quais participaram estavam mais voltados para habilitar os profissionais para atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental, e, portanto, elas não cursaram disciplinas que contemplavam o trabalho pedagógico destinado a crianças de zero a cinco anos. Dessa forma, as professoras apresentavam muitas dúvidas com relação à prática pedagógica realizada junto às crianças e, possivelmente, por reconhecerem essas lacunas no conhecimento, demonstraram interesse em aprender como realizar um trabalho que contribua para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nessa faixa etária.

Antes do fechamento deste capítulo, registramos que a principal dificuldade no desenvolvimento desta pesquisa foi a conciliação entre os papéis de formadora e

investigadora. Desde que não contamos com uma pesquisadora auxiliar, ficou sob nossa responsabilidade a tarefa de coordenar as discussões e de registrar por meio de um “MP3” todos os comentários e indagações das professoras e nossas considerações para posterior transcrição e análise. As gravações forneceram um riquíssimo material, mas temos consciência de que a filmagem acrescentaria novos elementos, como o registro das expressões faciais e dos movimentos posturais das participantes. Como fizemos as transcrições, foi possível estabelecer uma dissociação espaçotemporal entre a ação (momento da formação) e a análise da mesma que se iniciou durante o árduo trabalho de transcrever. Nesse momento, colocamos em segundo plano nossa função de formadora para exercemos, exclusivamente, a função da pesquisadora que observa, analisa e tenta compreender os significados que as pessoas atribuem aos fenômenos que estão sendo investigados.

Retornando após estas considerações à questão principal da tese, expressamos a convicção de que a formação em contexto contribuiu para que as professoras revisitassem suas práticas e, coletivamente, organizassem ações pedagógicas no intuito de oferecer às crianças experiências significativas, portanto, de qualidade. É impossível, no entanto, afirmar que este processo terá plena continuidade. Fazemos essa ressalva, porque um semestre após a conclusão da formação na creche “Brincar é Viver”, em visita feita à instituição, já identificamos problemas que podem comprometer a continuidade das modificações introduzidas, como a transferência da coordenadora e a dificuldade para deixar os brinquedos e outros materiais pedagógicos acessíveis para as crianças. Tais fatos corroboram as ideias expostas por Brofenbrenner (1996), segundo as quais o microsistema, constituído pelo “contexto vivencial” imediato do professor, isto é, a sala de atividades, é fortemente influenciado pelo exossistema no qual se incluem as decisões tomadas pela direção da instituição e pelo macrosistema representado pela cultura e pelos valores que permeiam o sistema educacional e pela legislação que o rege.

Desde que em toda pesquisa qualitativa os processos são mais importantes que o produto, é necessário ressaltar que, durante toda a vivência do processo de formação em contexto, construímos muitos conhecimentos, dentre os quais destacamos a identificação dos fatores que contribuem para a eficácia dos programas de formação em contexto, tais como: a) o interesse, o comprometimento e a força de vontade da equipe; b) o apoio da gestão; c) a valorização permanente por parte do formador dos saberes dos professores e coordenadores; d) a possibilidade de troca de experiências entre os membros da equipe; e) a existência de um clima de confiança; f) a utilização de materiais e recursos que despertem o interesse do grupo e, finalmente, a compreensão por parte das professoras de que o conhecimento acadêmico só

se torna “instrumento dos processos de reflexão quando o indivíduo interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza sua própria experiência” (Gómez, 1997, p.103).

Para o aprofundamento das questões suscitadas por este estudo, sugerimos que, em novas pesquisas sobre formação em contexto, fundamentada em um processo de avaliação, possam ser utilizados instrumentos que não sejam unilateralmente aplicados pelo pesquisador, mas envolvam a participação de toda a equipe pedagógica. Recomendamos, ainda, que para o processo de formação sejam alocadas mais que quarenta horas; e que o próprio estudo tenha um caráter longitudinal para incluir um acompanhamento, em longo prazo, da contribuição das formações para a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALBANESE, O. & ANTONIOTTI, C. O desenvolvimento da linguagem. In: _____ BANDIOLE, A., MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**. Porto Alegre: Artemed, 1998.
- ANADÓN, M. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. Tradução por Marcelo Ribeiro. Comunicação apresentada no colóquio internacional “Formação, pesquisa e desenvolvimento em educação” UNEB/UQAC – Senhor do Bomfim, Bahia, Brasil, em junho, 2005.
- ANDRADE, R. C. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. Fortaleza: UFC, 2002, 240f. (Dissertação de mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- ANDRADE, R. C. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- ARRIBAS, T. L. et al. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artemed, 2004.
- BARBIER, R. **A pesquisa ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARBOSA, M. C. S. A seleção e a proposta de atividades, In: ____ **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artemed, 2006. Cap. 10, p. 167-176.
- BARRETO, A. M. R. F. **Educação Infantil no Brasil**: desafios colocados. Cadernos CEDES: Grandes políticas para os pequenos – Educação Infantil. Campinas, 1995.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. A prática educativa I: organização e planejamento In ____ **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: ____ **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e os métodos. Porto, Portugal, 1991. Cap. 1, p. 13-81.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Educação Infantil no Brasil**: Avaliação qualitativa e quantitativa. Relatório final. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2009. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, a pedido do Ministério da Educação do Brasil (MEC), com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e coordenada por Maria Malta Campos. Disponível em www.idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument, acesso em 10/6/2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 15/5/2011.

BRASIL. **Lei nº. 10.172**, de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação/PNE. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 15/5/2011.

BRASIL. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 15/5/2011.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 15/5/2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica v. 1 – Brasília: 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 15/5/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 10/6/2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 10/6/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica - Consultora Sônia Kramer, Brasília, DCOCEB/SEB/MEC, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 10/6/2011

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. **Crêches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 15/5/2011

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1993. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 15/5/2011

BRASIL. **Parecer CNE 009/2001 de 08 de maio de 2001**, apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 15/5/2011

BRASIL. **Resolução CEB nº. 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 15/5/2011.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Art Médicas, 1996.

CAMPOS, M. M. et al. **Educação Infantil no Brasil:** avaliação qualitativa e quantitativa. Relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.

CAMPOS, M. M.; FÜLGRAF J.; WIGGERS, V.; **A qualidade da Educação Infantil brasileira:** alguns resultados de pesquisa. Cadernos de pesquisa, 2006.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: ____ (org.). **Magistério: construção cotidiana.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2003.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: ____ (orgs.) OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e KISHIMOTO, T.M. **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CEARÁ. Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social. Centro de Educação Infantil. **Manual de orientações técnico-pedagógicas:** centro de Educação Infantil. CEI: Lugar de Educação Infantil de Qualidade/Banco Interamericano de Desenvolvimento; Governo do Estado do Ceará. Proares II. – Ceará: Governo do Estado do Ceará, 2011.

CERISARA, A. B. **Em busca da identidade das profissionais de Educação Infantil.** Florianópolis, [s.d.]. Artigo. Disponível em www.sme.salvador.ba.gov.br. Acesso em 1/6/2013.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA. **Resolução Nº 002/2010 de 23/06/2010.** Fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. Disponível em <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/cme>. Acesso em: 7/6/2013.

COSTA, S. A. **Na ilha de Lia, no barco de Rosa: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil.** 2011. 2521f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

CRAIDY, M.; KAERCHER. G. E. P. S. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artemed, 2001.

CRUZ, S. H. V. et al. **Qualidade em parceria:** uma proposta de pesquisa e desenvolvimento profissional em Educação Infantil. Fortaleza, 2005.

DAHLBERG, G., MOSS, P.; PENCE, A.; **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artemed, 2003.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança.

In: ____NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Temas de educação – 1. Dom Quixote Instituto de inovação educacional, nova enciclopédia 1997. Cap. 7, p. 139-158

DEVRIES, R. ZAN B. **A ética na Educação Infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

DIAS J.; BHERING, E. A interação adulto/crianças: foco central do planejamento na educação infantil. **Contrapontos** volume 4 n. 1 p. 91-104 Itajaí, jan/abr. 2004.

DIEL, A. A., TATIM, D.C. Metodologia, método e técnicas de pesquisa In: ____**Pesquisa em ciências sociais aplicadas**: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004. Cap 4, p. 47 - 88.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (série pesquisa).

ESTRELA, A. **Teorias e práticas de observação de classes**. 4 ed. Portugal: Porto, 1994.

FARIAS, V.; SALLES, F. O currículo em ação na Instituição de Educação Infantil.

In: ____**Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007. (percursos) Cap. 3, p.99 – 126.

FERREIRA, F. I. A Formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto.

In: ____FORMOSINHO, J. O. FORMOSINHO J. (ORG). **Associação criança** – um contexto de formação em contexto, Braga: livraria Minho, 2000. Cap. 3 p. 63-79

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: ____ **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999. Cap. 8, p 145-158.

GARCIA, C. M.. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: ____ NÓVOA, A. (org.) Formação de professores e profissão docente. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Temas de educação – 1. Dom Quixote Instituto de inovação educacional, nova enciclopédia 1997. Cap. 3 p.51-76.

GÓMES, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: ____ NÓVOA, A. (org.) Formação de professores e profissão docente. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Temas de educação – 1. Dom Quixote Instituto de inovação educacional, nova enciclopédia, 1997. Cap. 5, p.93-114.

HARMS, T., CLIFFORD, R.M., CRYER, D. **Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition (ECERS-R)**. Edição: Teachers College Press. ISBN: 0-8077-3751-8, 1998. Traduzida para o português, por Izabel Abreu Lima, Cecília Aguiar, Ana Madalena Gamelas, Teresa Leal, Ana Isabel Mota Pinto. Ano da edição traduzida: 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediações, 2008, 39ª edição revista.

HOLLANDA, M. P. de. **Formação em contexto de professoras da educação infantil**: um estudo de caso. 2007. 290f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza 2007.

HOHMANN, M., BANET, B. WEIKART, D. P. **A criança em ação**. Tradução de Rosa Maria de Macedo e Rui Santana Brito. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1995. 407p.

IBGE, Diretoria de pesquisa, coordenação de trabalho e rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**, 2009. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 10/01/2012.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008 (série pesquisa).

IMBERNÓN, F. Na formação é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo. In: ____ **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artemed, 2010. Cap. 5, p. 63 – 76

____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

IMAGENS DE BRONFENBRENNER. Disponível em www.google.com.br. Acesso em 06/07/2013.

LAERVES, F. **The Leuven Involvement Scale for Young Children**. Manual and Video Tape. Experiential Education Series N. 1. Leuven: Center for Experiential Education, 1994.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 140p.

KUHLMANN JUNIOR, M. Infância, história e educação. In: ____ **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: ____ PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-79.

LIMA, A. E. O. **A rotina na Educação Infantil e sua contribuição para a autonomia moral da criança**. Fortaleza: UFC, 2010, 173f. (Dissertação de mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

MELLO, S. Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. In: ____ **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil/ Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora LTDA, 2010. 205 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: **Proinfantil**. 2012. Disponível em www.portalmec.gov.br . Acesso em 18/1/2012.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME: **Bolsa família**. Disponível em www.mds.gov.br. Acesso em 7/6/2013.

MONTEIRO, P. **As crianças e o conhecimento matemático**: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. 2010. Disponível em www.mec.gov.br . Acesso em 20/5/2012.

NÓVOA, A. (Org.) Formação de professores e profissão docente. In: ____ **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Temas de educação – 1, Dom Quixote Instituto de inovação educacional, nova enciclopédia, 1997. Cap. 1, p. 15-34.

_____. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, edição 142, maio 2001. Disponível em www.revistaescola.abril.com.br . Acesso em 15/1/2013.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan./jul. 1999. Disponível em www.scielo.br . Acesso em 15/1/2013.

_____. Os professores e a história da sua vida. In: ____ **Vidas de Professores**. Porto Editora, 2009.

_____. O passado e o presente dos professores. In: ____ **Profissão professor**. Porto: Porto editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos de interação adulto/criança. **Infância e Educação**: investigação e prática, 2000, 1,153-173

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: ____ Oliveira-Formosinho e Kishimoto, T.M. (Orgs). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: ____ **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, M, K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: scipione, 1997.

PASCAL, C. BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**: nove estudos de caso. Portugal: Porto Editora LTDA., 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **CUCAS**. Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude [s.d.]. Disponível em www.fortaleza.ce.gov.br. Acesso em 22/2/2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Projeto de Lei n° 0109/2012**. Disponível em: www.cmfor.ce.gov.br . Acesso em 9/6/2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Proposta de formação continuada de professores da educação infantil**. Coordenação de Educação Infantil – COEI, Fortaleza, 2012. Trabalho não publicado.

ROCHA, L. A. B.; BHERING, E. Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de Santa Catarina, In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07, 2004, **Banco de Papers**. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2670, acesso em: 12/1/2011.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Promoção da qualidade e avaliação na Educação Infantil**: uma experiência. Cadernos de pesquisas (n° 105 p. 52-77), 1998. Fundação Carlos Chagas. São Paulo.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: ____NÓVOA, A. (Org.) Formação de professores e profissão docente. **Os professores e a sua formação**. Temas de educação – 1. Lisboa: Dom Quixote Instituto de inovação educacional, nova enciclopédia 1997. Cap. 4 p. 77-92.

SCHRAMM, S. M. O. **A construção do eu no contexto da Educação Infantil**: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo. Fortaleza: UFC, 2009, 269f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em 20/6/2011.

SILVA, A. P.; ROSSETI-FERREIRA, M.C. **Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais**: onde o discurso e a prática se encontram. São Paulo, 2000. Artigo. Disponível em www.anped.org.br acesso em: 1/6/2013

SILVA F. S.; SANTOS, C. O. **Qualidade de programas de Educação Infantil na perspectiva das professoras, das crianças e suas famílias**. Relatório de pesquisa submetido ao CNPq, 2008.

SILVA F. S.; FARIAS, K. C. F.; ANDRADADE, R. C. **Qualidade de programas de Educação Infantil em contextos diferenciados**. Projeto submetido ao CNPq, 2006.

SMITH, P. A.; CRAFT, A. et al. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Tradução Vinícios Figueira. Porto Alegre: Artemed, 2010.

SOUZA, T. N.; CARVALHO, M. C. Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 87-96, jan./abr. 2005. Disponível em: www.scielo.br acesso em 12/1/2011.

TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Tradução Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artemed, 2003

TONUCCI, F. **Frato**: 40 anos com olhos de criança. Tradução Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008. 248 p.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALZA, M. A. Os dez aspectos chaves de uma educação infantil de qualidade
In: ____ **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artemed, 1998. Cap. 3, p 49-62.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90.
In: ____ NÓVOA, A. (Org.) Formação de professores e profissão docente. In: ____ **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Temas de educação – 1, Dom Quixote Instituto de inovação educacional, nova enciclopédia, 1997. Cap. 6 p. 115-138.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Planejamento dos encontros com as professoras da creche “Brincar é Viver”

1º ENCONTRO (3/5/2012) quinta-feira

Hora de início: 17h: Hora do término: 21h

Tema: A Escala ITERS-REVISED: um instrumento que permite avaliar diversos aspectos do ambiente da creche.

Objetivos do encontro:

- Apresentar a pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida na creche “Brincar é Viver” e o instrumento utilizado para avaliar o ambiente dessa creche – a Escala ITERS-REVISED;
- Comparar os dados obtidos pela aplicação da Escala ITERS no âmbito local por meio desta pesquisa e aquela realizada no âmbito nacional, intitulada “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”;
- Escolher as dimensões da escala que serão o alvo de estudo e intervenção.

Metodologia utilizada: trabalho em grupo relacionado com a reflexão sobre os slides apresentados.

Recursos necessários: Material: *data show* e computador. Textos: A Escala ITERS-REVISED e o relatório final da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Breve apresentação da equipe da creche (15 min)	- Cada participante diz o seu nome e informa há quanto tempo trabalha na creche “Brincar é Viver”
Apresentação da pesquisa de doutorado (30 min)	- Breve relato do projeto de pesquisa de doutorado em Educação Brasileira: explanação dos objetivos e metodologia.
Apresentação da ESCALA ITERS-REVISED - um instrumento utilizado para avaliar o ambiente da creche. (30 min)	- Explicação, por meio de slides, sobre os itens que compõem a escala; - Explicação por meio de slides sobre como pontuar a escala;
Apresentação dos resultados da pesquisa - Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa. (1 hora)	- Explicação dos objetivos desta pesquisa, bem como a metodologia utilizada e seus resultados;
Apresentação dos resultados da aplicação da ESCALA ITERS-REVISED na creche “Brincar é viver”. (1 hora)	- Reflexão coletiva sobre os resultados obtidos; - Cada participante relata sua opinião sobre o resultado obtido em cada subescala; - Cada participante reflete e comenta como esta pontuação poderia ser elevada;
Encaminhamentos para a próxima	-Ler em casa o texto sobre as

reunião. (15 min)	características da escala; - Assistir ao vídeo sobre a escala; - Aplicar a escala na sala de outra professora; - Comentar a experiência.
----------------------	---

2º ENCONTRO (24/5/2012) quinta-feira

Hora de início: 17h. Hora do término: 21h

Tema: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009 e o planejamento das experiências descritas no artigo 9º.

Objetivos do encontro:

- Discutir e refletir sobre alguns artigos presentes nas Diretrizes: o 2º que explica o que são as Diretrizes e para que servem; o 3º que apresenta a concepção de currículo na Educação Infantil; o 4º que descreve a concepção de criança; o 8º que define a proposta pedagógica e o 9º que apresenta os eixos norteadores das práticas pedagógicas;
- Discutir as experiências apresentadas no artigo 9º;
- Integrar as experiências do artigo 9º contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no planejamento das professoras.

Metodologia utilizada: trabalho em dupla para a reflexão sobre os *slides* apresentados, a respeito de imagens que relatam as experiências do artigo 9º e sobre o vídeo “Nossa Creche Respeita Criança” (tempo do vídeo 12 min).

Recursos necessários: materiais, tais como *data show*, computador, caixa de som.

Documento: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Retomada dos encaminhamentos do encontro anterior. (10 min)	- Cada participante relata se aplicou ou não a escala; - Cada participante comenta sobre a leitura realizada e o vídeo assistido; - Cada participante apresenta sua opinião sobre a escala para avaliar o ambiente da creche.
Iniciando a reflexão sobre o tema: (20 min)	- Cada professora comenta sobre as afirmativas abaixo: - As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de qualidade;

	<ul style="list-style-type: none"> - O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa de qualidade a todas as crianças na Educação Infantil proposta pelo grupo de professores e gestores responsáveis por essa instituição.
<p>Apresentação do vídeo “Nossa Creche Respeita Criança”. (1h)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre os critérios que uma creche deve estabelecer para que os direitos fundamentais das crianças sejam respeitados. - Discutir se o vídeo apresentado reflete as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. - Refletir sobre os conhecimentos e competências que os profissionais de Educação Infantil precisam ter para garantir que os direitos apresentados tanto no vídeo como nas Diretrizes sejam respeitados nas creches.
<p>Apresentação e discussão dos artigos 2, 3, 4, 8 e 9 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /2009. (35 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada por meio de slides. - Refletir sobre o que cada artigo apresenta: 2º o que são as Diretrizes e para que servem; 3º a concepção de currículo na Educação Infantil; 4º a concepção de criança; 8º proposta pedagógica e 9º eixos norteadores das práticas pedagógicas. - Refletir: esses artigos estão voltados para uma prática educativa que articula experiências fundamentais para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças. Estabelecem que os eixos norteadores das práticas educativas podem proporcionar as aprendizagens das crianças por meio das experiências expressas no artigo 9º.
<p>Trabalho sobre as experiências que devem ser vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil (artigo 9º das Diretrizes). (1h30min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo será dividido em duplas: - Cada dupla receberá um ou mais incisos do artigo 9º das Diretrizes e duas imagens de crianças, vivenciando experiências diversificadas na Educação Infantil; - A dupla deverá analisar as imagens tentando responder às seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> a) Qual a relação entre a imagem e o inciso do artigo 9º das Diretrizes que vocês receberam? b) Que aprendizagens as crianças podem construir vivenciando a experiência expressa na imagem?

	c) O que a professora pode fazer para possibilitar às crianças a construção dessas aprendizagens?
Encaminhamento para o próximo encontro. (5 min)	- As professoras devem ler na íntegra as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

3º ENCONTRO (29/5/2012) terça-feira

Hora de início: 17h . Hora do término: 21h

Tema: Continuação do estudo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009 e sobre o planejamento das experiências descritas no artigo 9º.

Objetivos do encontro:

- Discutir e refletir sobre alguns artigos presentes nas Diretrizes: 2º: o que são as Diretrizes e para que servem; 3º: a concepção de currículo na Educação Infantil; 4º: a concepção de criança; 8º: proposta pedagógica e 9º: eixos norteadores das práticas pedagógicas;
- Discutir as experiências apresentadas no artigo 9º;
- Integrar as experiências do artigo 9º contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) ao planejamento das professoras.

Metodologia utilizada: trabalho em dupla para a reflexão sobre os *slides* apresentados e sobre o quadro de planejamento apresentado.

Recursos necessários: materiais, tais como: *data show*, computador. Documento: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
A organização das experiências de aprendizagem no planejamento da creche. (1h30min)	- Retomada da leitura do artigo 9º. - Discussão sobre a rotina atual da creche: cada professora descreve a rotina de sua sala de aula. - Reflexão sobre a rotina atual considerando as experiências descritas no artigo 9º; - Explicação dos tempos que não podem faltar na Educação Infantil por meio de <i>slides</i> que apresentam o quadro trabalhado pela Prefeitura Municipal de Fortaleza e pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: na primeira coluna do quadro estão discriminados os “tempos que não podem faltar” (chegada, roda de conversa, hora de alimentação e higiene, parque, exploração e construção do conhecimento de si e do mundo, roda de história e saída); a segunda coluna contém a pergunta “o que” (qual a experiência

	<p>proposta pela professora); na terceira está incluído o item “para que” (o que as crianças aprendem ao vivenciar tais experiências) e a quarta refere-se ao “como” (qual a metodologia a ser utilizada, descrição das atividades).</p> <p>- Exposição dialogada de <i>slides</i> sobre os tempos fundamentais para a Educação Infantil.</p>
<p>Discussão acerca de um planejamento de experiências. (2horas)</p>	<p>- Apresentação pela coordenadora do quadro de planejamento trabalhado pela prefeitura de Fortaleza que integra as experiências nos tempos que não podem faltar:</p> <p>- Discussão sobre pontos e questões importantes referentes ao planejamento das experiências (<i>slides</i>);</p> <p>- Inclusão das experiências sugeridas no Art. 9º – praticando com as professoras.</p>
<p>Encaminhamento para o próximo encontro (10 min)</p>	<p>- Planejamento de uma semana de experiências fundamentadas nas Diretrizes e distribuídas nos diferentes tempos da rotina da creche.</p>

4º ENCONTRO (12/6/2012) terça-feira

Hora de início: 14h - Hora do término: 18h

Tema: O planejamento que contempla o conteúdo do inciso VIII do artigo 9º: experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

Objetivos do encontro:

- Propor alternativas de organização da prática pedagógica das professoras por meio da inclusão de experiências nas quais as crianças possam observar fatos e fenômenos relacionados à natureza ao mundo social e ao tempo, formular hipóteses e tirar conclusões;
- Ampliar o repertório de situações de experimentação das crianças relacionadas às suas possibilidades de ação no mundo;
- Discutir o papel da professora na realização do planejamento de situações significativas de experiências e exploração do mundo físico, como possibilidade de construção de atitudes de curiosidade, encantamento, questionamento, cuidado e preservação da natureza.

Metodologia utilizada: trabalho em duplas, análise e reflexão sobre os *slides* apresentados e os vídeos que relatam as experiências do inciso VIII do artigo 9º.

Recursos necessários: materiais: *data show*, computador e caixa de som. Documento: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009; texto retirado do Manual de Orientações Técnico-Pedagógicas: Centros de Educação Infantil. Banco Interamericano de Desenvolvimento; Governo do Estado do Ceará, Proares II. Ceará: Governo do Estado do Ceará, 2011. Páginas 84-86; vídeo “Os Quatro Elementos” (tempo do vídeo 55 min). Figuras de Tonucci.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Retomada do encontro anterior (20 min)	<ul style="list-style-type: none"> - As professoras relatam as dificuldades e facilidades encontradas na realização do planejamento; - As professoras relatam quais as experiências incluídas no planejamento.
Conversa inicial sobre o tema (30 min)	<ul style="list-style-type: none"> - As professoras refletem sobre algumas cenas de Tonucci que retratam a relação das crianças e professoras com o mundo físico e social à sua volta;
Discussão do texto do Manual de Orientações Técnico-Pedagógicas: centros de Educação Infantil, enfatizando que o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza diz respeito aos conhecimentos de Ciências naturais e sociais e tem indiscutível relevância no mundo atual. (1hora)	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura paragrafada; - As professoras devem identificar qual o seu papel na elaboração de planejamentos que incluam situações em que as crianças possam vivenciar significativamente experiências de conhecimento e exploração do mundo físico e social, do tempo e da natureza; - As professoras devem identificar o que as crianças aprendem ao vivenciar tais experiências; - As professoras devem identificar o que elas necessitam realizar para que as crianças construam essas aprendizagens;
Análise e discussão do vídeo “os quatro elemento”. (1h40min)	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre a visão ampla, holística da natureza e do planeta transmitida pelo vídeo. - Reflexão sobre a importância de assegurar às crianças oportunidades de observar os fatos e fenômenos do mundo físico, social, da natureza e do tempo; - As professoras devem comentar o vídeo tentando identificar os elementos presentes no texto já discutido.
Encaminhamento para o próximo encontro (10min)	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão no planejamento semanal de experiências que possibilitem às crianças a construção de conhecimentos relacionados com o mundo físico e social, o tempo e a natureza.

5º ENCONTRO (19/6/2012) terça-feira

Hora de início: 14h - Hora do término: 18h

Tema: O planejamento que contempla o conteúdo do inciso IV do artigo 9º- experiências que recriem em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais.

Objetivos do encontro:

- Discutir o papel da professora na realização do planejamento de situações significativas de experiências que envolvam relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;
- Discutir a importância das experiências que envolvem relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais como ferramentas significativas do pensamento que possibilitam às crianças construir seus conhecimentos.

Metodologia utilizada: trabalho em dupla para a reflexão sobre os *slides* apresentados e sobre os vídeos Noções de Espaço e Noções de Tempo e trechos do vídeo “O Brincar e a Matemática”.

Recursos necessários: materiais, tais como data show, computador e caixa de som. Texto: “As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas”, de Priscila Monteiro; vídeos: “Noções de Espaço” (tempo do vídeo 7min), “Noções de Tempo” (tempo do vídeo 6min), “O Brincar e a Matemática” (tempo do vídeo 1h8min).

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
Retomada do encontro anterior (20 min)	- As professoras relatam as dificuldades e facilidades encontradas na realização do planejamento.
Introdução ao tema: reflexão sobre as práticas desenvolvidas nas salas com as crianças. (30 min)	- As professoras refletem como estão ocorrendo as práticas que envolvem a matemática em suas salas. - Cada professora descreve no papel o que trabalhou com as crianças durante a semana e quais as situações que envolveram as experiências descritas no inciso IV.
Discussão e análise dos vídeos: “Noção do Espaço” e “Noção do Tempo” (30 min)	- As professoras devem destacar como as crianças desenvolvem a noção do espaço e do tempo e relatar situações que favoreçam esse desenvolvimento.
Trabalho com o texto “As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas”, de Priscila Monteiro. (1h10 min)	- O texto deve ser dividido em três partes: - Leitura em duplas: - A 1ª dupla, composta por duas professoras, lê as páginas de 1 a 4; - A 2ª dupla, composta pela pesquisadora e pela coordenadora da creche, lê as páginas de 4 a 9; - A 3ª dupla, composta por duas professoras, lê as páginas de 9 a 16; - Todo o grupo lê a conclusão: páginas 16 a 18

	<p>- Cada dupla apresenta as principais ideias da parte do texto lido e em seguida discute com o grupo.</p> <p>- Apresentação em <i>slide</i> de uma síntese das principais ideias do texto discutido.</p>
Discussão e reflexão de parte do vídeo “O brincar e a matemática”. (1h)	- As professoras devem identificar as brincadeiras que envolvem a matemática e comentar sua relevância para a construção do pensamento lógico-matemático.
Encaminhamento para o próximo encontro (10 min)	- Todas as professoras devem ler o texto na íntegra e incluir no planejamento semanal experiências que possibilitem às crianças quantificar, identificar formas, medir e se situar no tempo e no espaço.

6º ENCONTRO (26/6/2012) terça-feira

Hora de início: 17h - Hora do término: 21h

Tema: Avaliação da prática pedagógica na Educação Infantil.

Objetivos do encontro:

- Discutir a concepção de avaliação apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009);
- Discutir a importância da avaliação no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e na prática pedagógica da professora;
- Discutir as principais ações avaliativas: observações, reflexões teóricas, registros, intervenções e elaboração de relatórios.

Metodologia utilizada: trabalho em grupo para a reflexão sobre *slides* e vídeos; leitura de textos.

Recursos necessários: materiais, tais como: *data show*, computador e caixa de som. Capítulo retirado do livro: “Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista”, de Jussara Hoffmann (2008), capítulos 4 – “Avaliação como mediação” (páginas 55 a 67), 5 – “Avaliação na Educação Infantil” (páginas 69 a 85) e 7 – “Imagens representativas de avaliação” (95 a 99). Capítulo retirado do livro: “Aprender e ensinar na Educação Infantil”, das autoras Bassedas, Huguet e Solé (1999), capítulo 5 – “A avaliação e a observação”, páginas 171 a 242. Vídeo: “Avaliação na Educação Infantil - legislação, pesquisa e prática” (tempo do vídeo 21 min.), de Jussara Hoffmann.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Retomada do encontro anterior (20min)	- As professoras relatam as dificuldades e facilidades encontradas na realização do planejamento.
Iniciando a reflexão sobre o tema (20 min)	- Cada participante deve desenhar imagens que elas acreditam que se relacionam ao processo avaliativo e explicar suas ideias; - Discutir as exposições de figuras

	representativas de avaliação apresentadas por Jussara Hoffmann no capítulo 7 do livro “Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista”.
A concepção da avaliação proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (30 min)	- Exposição dialogada; - O grupo deve identificar a concepção de criança, aprendizagem e de Educação Infantil no processo avaliativo proposto pelas Diretrizes; -As participantes devem compreender que a avaliação é parte da prática pedagógica.
Avaliação na Educação Infantil: uma introdução: discussão do livro: “Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista”, de Jussara Hoffmann. (1h30min.)	- Exposição dialogada dos capítulos 4 (avaliação como mediação) e 5 (a avaliação na Educação Infantil).
Análise do vídeo: “Avaliação na Educação Infantil - legislação, pesquisa e prática”. (50 min)	- Cada participante deve comparar as informações discutidas na exposição dialogada por meio dos <i>slides</i> com o vídeo apresentado; - As professoras devem comentar mediante as discussões já realizadas qual o papel do professor no processo avaliativo; - Cada professora deve refletir sobre a função da avaliação na Educação Infantil e expor suas ideias para a equipe.
Encaminhamento para o próximo encontro (10 min)	- Ler as pautas de observações da escola maternal e da Educação Infantil, contidas no livro “Aprender e ensinar na Educação Infantil”, das autoras Bassedas, Huguet e Solé (1999). Páginas 187 a 215.

7º ENCONTRO (10/8/2012) sexta-feira

Hora de início: 17h - Hora do término: 21h

Tema: Continuação do estudo sobre avaliação da prática pedagógica na Educação Infantil.

Objetivos do encontro:

- Discutir a concepção de avaliação apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009);
- Discutir a importância da avaliação no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e na prática pedagógica da professora;
- Discutir as principais ações avaliativas: observações, reflexões teóricas, registros, intervenções e a elaboração de relatórios.

Metodologia utilizada: trabalho em grupo para a reflexão de *slides* e vídeos; leitura de textos e de relatórios.

Recursos necessários: materiais, tais como: *data show* e computador. Textos retirados do livro: “Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança”, de Jussara Hoffmann (1996) - capítulo 6: “Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança” (páginas 47 a 55) e capítulo 8: “Delineando relatórios de avaliação” (páginas 65 a 80). Capítulo do livro: “Manual do portfólio: um guia passo a passo para o professor”, de Shores & Grace (2001). Texto retirado do livro: “Aprender e ensinar na Educação Infantil”, das autoras Bassedas, Huguet e Solé (1999), capítulo 5: “A avaliação e a observação”, páginas 171 a 242.

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Retomada do encontro anterior (20min)	<ul style="list-style-type: none"> - As professoras relatam se utilizaram as pautas de observações durante a rotina da classe; - Avaliam se as pautas ajudaram a direcionar as observações das crianças; - Relatam as dificuldades e facilidades encontradas ao observar as crianças para registrar.
Trabalho com o texto “Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança” (capítulo 6) do livro: “Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança”, de Jussara Hoffmann. (50 min)	<ul style="list-style-type: none"> - As participantes dividem-se em duplas para a leitura de todo o texto – páginas 47 a 55; - Em seguida socializam as principais ideias do texto para todo o grupo.
A elaboração do relatório. (1hora)	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada por meio de slides dos principais tópicos do capítulo 8: “Delineando relatórios de avaliação” (páginas 65 a 80); - As professoras refletem sobre os itens apresentados pela autora para a elaboração de um relatório geral ou individual.
Instrumentos de planejamento, acompanhamento e registro – os portfólios. (1h20min.)	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada sobre a montagem de um portfólio, baseada no livro “Manual do portfólio: um guia passo a passo para o professor”, de Shores & Grace (2001); - As professoras manuseiam exemplos de relatórios, portfólios e coletâneas de atividades de crianças de outra pré-escola.
Encaminhamento para o próximo encontro. (10 min)	<ul style="list-style-type: none"> - Ler o texto: “Os diferentes âmbitos da avaliação”, de Miguel Zabalza, publicado na revista <i>Pátio</i> - Ano IV - Nº 10 de Março a Julho de 2006. Leitura complementar.

8º ENCONTRO (12/9/2012) quarta - feira

Hora de início: 17h - Hora do término: 20h30min

Tema: Planejamento relacionado com o conteúdo do inciso III do artigo 9º: “Experiências que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

Objetivos do encontro:

- Refletir sobre a linguagem oral e escrita como práticas sociais na Educação Infantil;
- Ampliar o repertório de situações de experimentações das crianças com a linguagem verbal (oral e escrita);
- Discutir o papel do professor para garantir que as crianças vivenciem práticas sociais de oralidade, leitura e escrita.

Metodologia utilizada: trabalho em duplas para a reflexão de *slides*, vídeos e textos.

Recursos necessários: materiais, tais como computador, *data show*, caixa de som. Vídeo “O conto que as caixas contam (tempo do vídeo 8 min.)”; texto das Orientações Curriculares para a Educação Infantil, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (2011); texto “Amo segunda-feira”, incluído na revista *Nova Escola* (edição 228, dezembro 2009); texto “Roda de conversa - deficiência física, flexibilizações: espaço e tempo”, da revista *Nova Escola* (edição especial 26, julho de 2009); texto “A prática de ler histórias” páginas 22 a 26, capítulo do livro: “Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista”, de Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003); texto retirado do *Manual de Orientações Técnico-Pedagógicas: Centros de Educação Infantil*. Banco Interamericano de Desenvolvimento; Governo do Estado do Ceará, Proares II. Ceará: Governo do Estado do Ceará, 2011; texto: “Contribuições da Educação Infantil para a formação do leitor e produtor de textos”, de Suely Amaral Mello; texto: “O ambiente material e social e o papel do professor na sala de aula”, páginas 103 a 140, capítulo do livro: “Aprender a ler e a escrever uma proposta construtivista”, de Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003).

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Retomada do encontro anterior e conversa inicial sobre o novo tema. (10 min)	- Cada participante comenta o que mais lhe chamou atenção na leitura proposta pelo encaminhamento do encontro anterior; - Cada participante relata sobre sua prática envolvendo a linguagem oral e escrita para as crianças de sua sala.
Retomando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: artigo 9º, inciso III. (20 min)	- Leitura paragrafada das Orientações Curriculares para a Educação Infantil, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (2011) Páginas 48 a 52.
A roda de conversa (30 min)	- Discussão acerca dos objetivos e relevância da roda de conversa como prática permanente de oralidade indispensável para a Educação Infantil; - Apresentação de uma experiência de roda de conversa em uma turma de uma creche de São Paulo incluída na revista <i>Nova Escola</i> (edição 228, dezembro 2009); - Apresentação de um plano de aula que desenvolve a roda de conversa por etapas:

	fundamentando-se no texto “roda de conversa - deficiência física, flexibilizações: espaço e tempo”, da revista <i>Nova Escola</i> (edição especial 26, julho de 2009).
A roda de história (30 min.)	- Discussão do texto “A prática de ler histórias”, páginas 22 a 26, capítulo do livro: “Aprender a ler e a escrever uma proposta construtivista”, de Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003); - Apresentação do vídeo “o conto que as caixas contam”; - Apresentação de algumas referências de histórias infantis (apresentação em CD).
Características de um ambiente que proporciona experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (30 min)	Exposição dialogada por meio de <i>slides</i> do texto “O ambiente material e social e o papel do professor na sala de aula”, páginas 103 a 140, capítulo do livro: “Aprender a ler e a escrever uma proposta construtivista”, de Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003) e do texto retirado do <i>Manual de Orientações Técnico-Pedagógicas: Centros de Educação Infantil</i> , Proares (2011), páginas 66 a 68.
Trabalho com o texto: “Contribuições da Educação Infantil para a formação do leitor e produtor de textos”, de Suely Amaral Mello. (1h20min)	- O texto será dividido em duas partes: - a turma será dividida em duplas; - a 1ª dupla lê as páginas 43 a 47, e a 2ª dupla lê as páginas 48 a 51. - Em seguida, as duplas socializam as principais ideias de cada parte lida.
Avaliação do encontro (10min)	- Cada participante relata os pontos positivos e os negativos.

9º ENCONTRO (24/9/2012) segunda-feira

Hora de início: 17h. Hora do término: 21h.

Tema: Reflexão sobre a prática observada na creche “Brincar é Viver”: uma síntese dos itens trabalhados e a contribuição da formação para a melhoria da qualidade do programa da creche.

Objetivos do encontro:

- Retomar os pontos trabalhados desde o 1º encontro e analisar a contribuição das discussões para a prática pedagógica das professoras;
- Assistir às filmagens realizadas antes dos encontros e discutir as mudanças ocorridas;
- Avaliar o trabalho realizado.

Metodologia utilizada: reflexão sobre as filmagens realizadas; reflexão sobre o vídeo “Trocando em Miúdos”.

Recursos necessários: materiais, tais como computador, *data show*, caixa de som. Vídeo “Trocando em Miúdos” (tempo do vídeo 1h10 min). Vídeo das filmagens realizadas na creche “Brincar é Viver” (tempo do vídeo 30 min).

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
<p>Resumo dos encontros discutidos com base no vídeo “Trocando em Miúdos”. (1h40min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As professoras analisam o vídeo discutindo cada cena apresentada; - Em seguida, comparam essas cenas com os temas que foram o alvo de estudo durante os encontros. - As professoras deverão estabelecer relações entre as cenas do vídeo e os conhecimentos construídos por meio das leituras e discussões nos encontros. Os temas do vídeo foram: <ul style="list-style-type: none"> - 1º parte: o perfil do professor de Educação Infantil; - 2º parte: as brincadeiras; - 3º parte: o ambiente da creche; - 4º parte: cuidando e educando de 2 anos a 4 anos; - 5º parte: planejamento e avaliação.
<p>Análise das filmagens realizadas na creche (1h40 min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As professoras devem analisar e descrever cada cena, comentando sua percepção sobre as situações assistidas; - Em seguida, relatam como a situação poderia ser descrita, de forma a melhorar a qualidade da mesma; - Para finalizar, as professoras comentam como as situações registradas no vídeo estão sendo consideradas atualmente, destacando se houve ou não alguma mudança e por quê. - cena 1: a organização dos materiais; - cena 2: a organização da rotina; - cena 3: a hora do banho; - cena 4: as atividades sugeridas para as crianças.
<p>Avaliação dos encontros. (30 min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As professoras relatam oralmente suas avaliações sobre os encontros: pontos positivos e pontos negativos; - As professoras entregam por escrito uma avaliação de todos os encontros elencando os seguintes itens: elogiamos, criticamos e sugerimos; - As professoras respondem a um instrumental de avaliação com as seguintes questões:

	<ol style="list-style-type: none">1. Qual a relevância dos encontros para a sua prática pedagógica?2. Os encontros contribuíram para a melhoria de sua prática? Explique o porquê da sua resposta.3. Para você qual o tema abordado que mais ajudou na sua prática? Justifique sua resposta.
--	--

APÊNDICE B – Instrumental de avaliação

AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS

1ª Dê sua opinião sobre os encontros, elencando os seguintes itens: elogiamos, criticamos e sugerimos:

2ª Qual a relevância dos encontros para a sua prática pedagógica?

3ª. Os encontros contribuíram para a melhoria de sua prática? Explique o porquê da sua resposta.

4ª Para você qual o tema abordado que mais ajudou na sua prática? Justifique sua resposta.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário utilizado com as professoras (HOLLANDA, 2007).

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____

Local de nascimento (cidade): _____

Estado Civil: _____

Número de filhos: _____

2. SITUAÇÃO FAMILIAR:

Casa: () alugada () própria () cedida

Distância moradia/escola: () perto da escola () longe da escola

Bairro: _____

Com quem você mora (grau de parentesco) _____

Quantos trabalham (número): _____

Em quais ocupações: _____ ()

_____ ()

_____ ()

Renda familiar líquida (nº de salários mínimos): _____

3. FORMAÇÃO:

3.1 Formação inicial (pode assinalar mais de uma opção)

Curso normal. Instituição: _____ ano de conclusão: _____

Pedagogia. Instituição: _____ ano de conclusão: _____

Outros. Instituição: _____ ano de conclusão: _____

3.2 Formação posterior (pode assinalar mais de uma opção)

4. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Tempo de magistério: _____

Tempo de magistério na Educação Infantil: _____

Tempo que trabalhou nesta escola: _____

Atuou na rede privada: () sim () não

Tempo que trabalha na escola pública: _____

4.1 Experiências anteriores (três últimas)

A) Escola _____ () pública () particular

Período: de _____ a _____

Etapa(s) da educação na(s) qual(is) atuou:

- () Educação Infantil – função: _____
 () Séries Iniciais do Ensino Fundamental – função: _____
 () Séries Finais do Ensino Fundamental – função: _____
 () Ensino Médio – função: _____

Turno em que trabalhou: Manhã () Tarde () Noite ()

Vínculo empregatício: efetiva/contratada () Temporária () Aditivo ()

B) Escola _____ () pública () particular

Período: de _____ a _____

Etapa(s) da educação na(s) qual (is) atuou:

- () Educação Infantil – função: _____
 () Séries Iniciais do Ensino Fundamental – função: _____
 () Séries Finais do Ensino Fundamental – função: _____
 () Ensino Médio – função: _____

Turno em que trabalhou: Manhã () Tarde () Noite ()

Vínculo empregatício: Efetiva/contratada () Temporária () Aditivo ()

C) Escola _____ () pública () particular

Período: de _____ a _____

Etapa(s) da educação na(s) qual (is) atuou:

- () Educação Infantil – função: _____
 () Séries Iniciais do Ensino Fundamental – função: _____
 () Séries Finais do Ensino Fundamental – função: _____
 () Ensino Médio – função: _____

Turno em que trabalhou: Manhã () Tarde () Noite ()

Vínculo empregatício: Efetiva/contratada () Temporária () Aditivo ()

4.2 Experiência atual

A) Escola _____ () pública () particular

Período: de _____ a _____

Etapa(s) da educação na(s) qual (is) atuou:

- () Educação Infantil – função: _____
 () Séries Iniciais do Ensino Fundamental – função: _____
 () Séries Finais do Ensino Fundamental – função: _____
 () Ensino Médio – função: _____

Turno em que trabalhou: Manhã () Tarde () Noite ()

Vínculo empregatício: efetiva/contratada () Temporária () Aditivo ()

B) Escola _____ () pública () particular

Período: de _____ a _____

Etapa(s) da educação na(s) qual (is) atuou:

() Educação Infantil – função: _____

() Séries Iniciais do Ensino Fundamental – função: _____

() Séries Finais do Ensino Fundamental – função: _____

() Ensino Médio – função: _____

Turno em que trabalhou: Manhã () Tarde () Noite ()

Vínculo empregatício: efetiva/contratada () Temporária () Aditivo ()

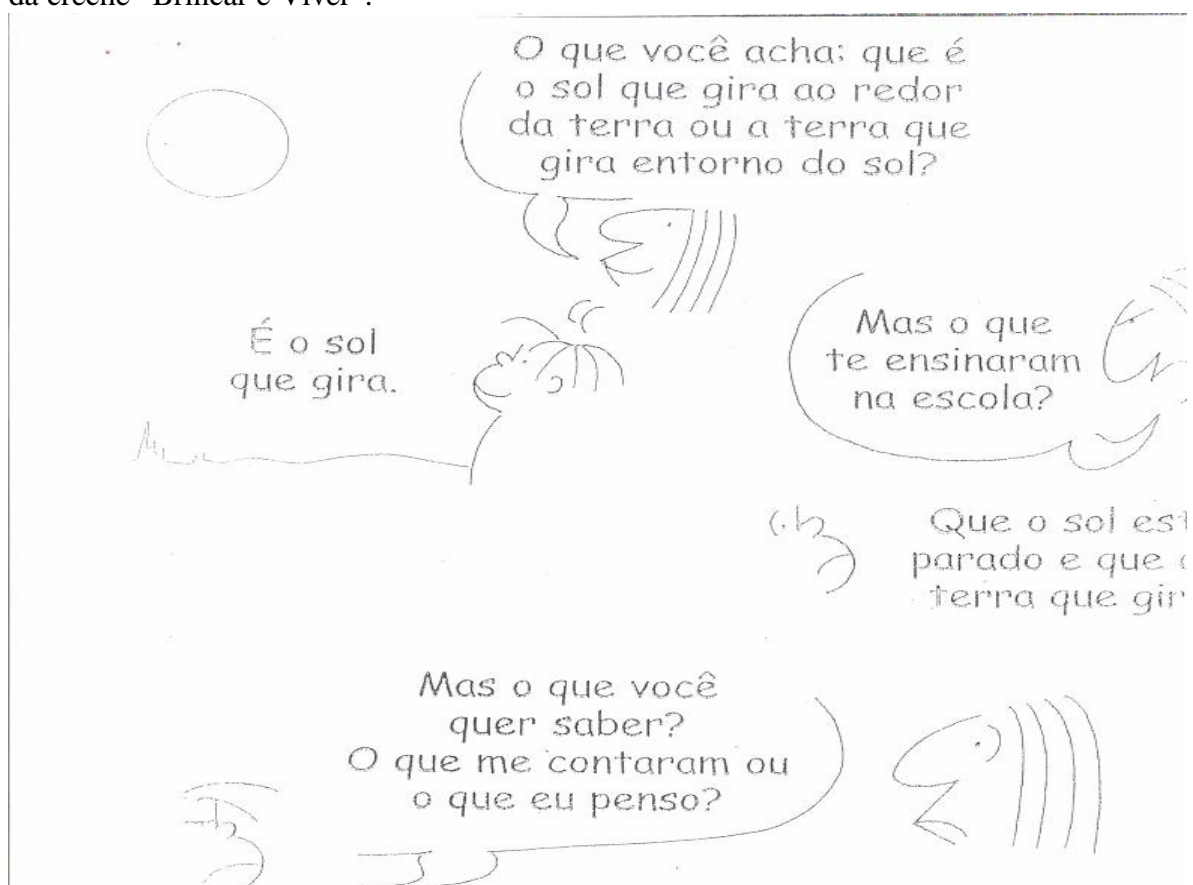
É sindicalizada () sim () não

5. OUTRAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS:

Realiza outra(s) atividade(s) profissional (is) () sim () não

Em caso afirmativo, qual (is)? _____

ANEXO B – Figura (1) do Tonucci que retrata a relação das crianças e professoras com o mundo físico e social a sua volta, utilizada para discussão no 4º encontro com as professoras da creche “Brincar é Viver”.




ANEXO C - Figura (2) do Tonucci que retrata a relação das crianças e professoras com o mundo físico e social a sua volta, utilizada para discussão no 4º encontro com as professoras da creche “Brincar é Viver”



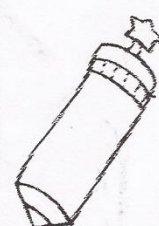
ANEXO D - Figura (3) do Tonucci que retrata a relação das crianças e professoras com o mundo físico e social a sua volta, utilizada para discussão no 4º encontro com as professoras da creche "Brincar é Viver"



ANEXO E – Grade de planejamento referente ao ano de 2010, utilizada pela Creche “Brincar é Viver” antes dos encontros de formação.

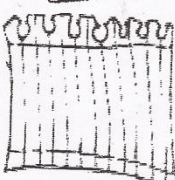


CRECHE MUNICIPAL _____
 PLANO DE AULA _____



PROFESSORA: _____ TURMA: Inf. I. A DATA: 12.05.10 /SEGUNDA () TERÇA () QUARTA () QUINTA () SEXTA ()

ACOINHADA: _____ ATIVIDADE: 01 <input checked="" type="checkbox"/> EM GRUPO () INDIVIDUAL () MOVIMENTADA / _____ ÁREA DO CONHECIMENTO: () LINGUAGEM () MATEMÁTICA () CIÊNCIAS NATURAIS E SOCIAIS () ARTES OBJETIVO: <u>Proporcionar momentos de descontração, bem como desenvolver a habilidade e a percepção visual e a sequência lógica das fotos.</u> CONTEÚDO: <u>Vídeo: a galinha pintadinha</u> ORIENTAÇÃO DIDÁTICA: <u>Assistir com as crianças o vídeo da galinha pintadinha, discutir as fotos e em seguida pedir um desenho livre.</u> HORA DO CONTO: _____ ATIVIDADE 2 () EM GRUPO () INDIVIDUAL () MOVIMENTADA / _____ ÁREA DO CONHECIMENTO: () LINGUAGEM () MATEMÁTICA () CIÊNCIAS NATURAIS E SOCIAIS <input checked="" type="checkbox"/> ARTES OBJETIVO: <u>Expor o aluno livremente, através do desenho, para desenvolver a criatividade e desenvolver motoras finas.</u> CONTEÚDO: <u>Desenho livre</u> ORIENTAÇÃO DIDÁTICA: <u>Na hora de contar uma história para as crianças entregar um pedrinha para contar a história e pedir que elas façam um desenho livre.</u>	OBS _____ Obj. DO DIA _____
---	--------------------------------



ANEXO G – Grade de planejamento utilizada pela Creche “Brincar é viver” depois dos encontros de formação.

	O quê?	DATA:25/09/2012 Para quê?	TERÇA-FEIRA Como?
Tempo de chegada	Experiências que promovam: - o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem a movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos desejos e ritmos das crianças. (Inclso I, Art. 09)	As crianças podem aprender a: - desenvolver a coordenação motora fina e ampla; - dividir brinquedos; - desenvolver a criatividade e a imaginação.	Receber as crianças com alegria, brinquedos variados para que elas possam trocar.
Tempo de roda de conversa e música	Experiências que promovam: - o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais e expressivas (Inclso I, Art.09) - recriem, em contextos, significativos para as crianças, relações quantitativas e orientações espacotemporais. (Inclso IV, Art.09)	As crianças podem aprender a: - desenvolver a identidade; - desenvolver a fala; - identificar o pré-nome - interagir com os colegas. - desenvolver noções matemáticas e noções de tempo.	Reunir o grupo na rodinha, oferecer espaço para as crianças contarem as novidades, falar sobre o trânsito. Distribuir as fichas com os nomes e a foto das crianças. Solicitar que cada criança pegue sua ficha com nome e a foto e coloque na calxinha dos nomes. Contagem de quantas vieram.
Tempo de exploração e construção do conhecimento de si e do mundo	Experiências que promovam: - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades coletivas. (Inclso V, Art.09)	As crianças podem aprender a: - visualizar as cores primárias; - Interagir com outras crianças.	Apresentar cartazes sobre o trânsito. Levar as crianças até o sinal de trânsito, em frente o CEI para vivenciarem a experiência do que ocorre no trânsito.
Tempo de roda de história	Experiências que promovam: - O relacionamento e a interação das crianças com a literatura. (Inclso IX, Art. 09) - e favoreça a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão (Inclso II)	As crianças podem aprender a: - Incentivar o gosto pela literatura; - Ampliar o vocabulário - Estimular a percepção auditiva e visual;	Realizar uma leitura prazerosa através da história apresentada em cartaz, colada na parede. Fazer a exploração dos personagens, onde se passa a história, quais desenhos aparecerem, etc.
Tempo do parque	Experiências que promovam a: - ampliação da participação nas atividades individuais e coletivas. (Inclso V, Art.09)	As crianças podem aprender a: - relacionar-se com os outros colegas; - desenvolver o equilíbrio, força e percepção do espaço.	Convidar o grupo para brincar no parque externo com os colegas da outra sala.

Tempo de Higiene e Alimentação	Experiências que possibilitem a: - exploração da autonomia, auto-organização, saúde e bem-estar. (Inciso VI, Art.09)	As crianças podem aprender a: - Desenvolver atitudes de boa higiene; - Ampliar gostos alimentares; - Ampliar a autonomia ao alimentar-se.	Levar as crianças para o banho, incentivar a limpeza das partes do corpo. Após o banho distribuir os pentes para que usem em si e nos amigos. Estimular para que se vistam sozinhas e levá-las para a mesa do almoço.
Tempo de repouso	Experiências que possibilitem: - a exploração da autonomia, auto-organização, saúde e bem-estar. (Inciso VI, Art.09)	As crianças podem aprender a: - relaxar, buscando aumentar a sensação de bem-estar; - compreender que o repouso é importante para a nossa saúde.	Com os colchões arrumados, solicitar que cada criança procure seu nome no lençol. Colocar uma música relaxante, para que todas deem aos poucos.
Tempo de Integração	Experiências que possibilitem: - o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música e instrumentos. (Inciso IX, Art.09)	As crianças podem aprender: - Desenvolver a socialização; - Trabalhar a coordenação dos movimentos; - Desenvolver a percepção auditiva.	Organizar no pátio, as placas de trânsito construída de manhã para brincar com as crianças explorando cada uma delas e apresentando alguns cuidados que devemos ter no trânsito.
Tempo de Higiene	Experiências que possibilitem a: - exploração da autonomia, auto-organização, saúde e bem-estar. (Inciso VI, Art.09)	As crianças podem aprender a: - Desenvolver atitudes de boa higiene; - Ampliar gostos alimentares; - Ampliar a autonomia ao alimentar-se.	Levar as crianças para o banho, incentivar a limpeza das partes do corpo. Após o banho pentear e estimular para que se vistam sozinhas. Quando o grupo estiver todo organizado levá-los para o refeitório e organizá-los à mesa.
Tempo de saída	Experiências que promovam a: - ampliação da participação nas atividades Individuais e coletivas. (Inciso V, Art.09)	As crianças podem aprender a: - Estimular a criatividade e a imaginação. - Desenvolver a socialização e Integração.	Distribuir carrinhos e bonecas pequenas para as crianças trocarem.

Anotações: Colocar na agenda informativo sobre o trânsito. Pintar o semáforo no rosto das crianças.

ANEXO H – Respostas da professora Raissa referentes ao instrumental de avaliação dos encontros de formação.

AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS

1ª Dê sua opinião dos encontros, elencando os seguintes itens: elogiamos, criticamos e sugerimos:

2ª Qual a relevância dos encontros para a sua prática pedagógica?

3ª. Os encontros contribuíram para a melhoria de sua prática? Explique o porquê da sua resposta.

4ª Para você qual o tema abordado que mais ajudou na sua prática? Justifique sua resposta.

1- Elogiamos ("elogio") a atenção, a disponibilidade, a escuta. Foi uma excelente oportunidade para aprendermos mais, tirarmos dúvidas e, de certa forma, relembra e reciclar conhecimentos já existentes. Os encontros aconteceram de forma leve e descontraída.

Como crítica colocaria apenas a questão do espaço em que os encontros aconteceram, que no caso foi na ^{vila da coordenação} creche. Mesmo tendo o lado prático, pois já estávamos no local, ouso que se tivéssemos uma sala ^{adequada} para estudos, seria melhor até para a formadora.

Sugiro que mais estudos desse tipo possam contemplar um maior número de professores!

Precisamos estudar e isso nos ajuda bastante.

2- Os encontros nos levaram a refletir sobre a nossa prática diária, sobre planejamento e sobre avaliação e registro. Pensando sobre tudo isso ficou fácil observar falhas e pontos

a serem melhorados. Também percebemos aspectos positivos da nossa prática. O que não estava "tão positivo assim", aos poucos, está sendo modificado. Várias questões refletidas durante os encontros foram levadas efetivamente para a minha prática pedagógica.

3- Como citei na questão anterior, levei muita coisa para a minha prática, buscando melhorar sempre. Aspectos como a disposição dos objetos na sala, dos brinquedos, acessibilidade em relação aos livros, imagens da família ^{das crianças} fixadas na parede em um mural, são exemplos das primeiras 'melhorias'. Depois veio uma melhor forma de planejar, a partir da compreensão da nova estrutura de planejamento; uma melhor forma de observar, a partir das reflexões sobre observação e avaliação, dentre outras melhorias que acredito que ainda estão por vir.

4- Acho que todos apudaram bastante, porém, vou citar a questão do planejamento pois era uma necessidade urgente e que nos deixou bastante apreensivos. Hoje já conseguimos realizar o planejamento ("novo") de forma mais tranquila e buscamos nos aperfeiçoar cada vez mais.

ANEXO I – Respostas da professora Lana referentes ao instrumental de avaliação dos encontros de formação.

AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS

1ª Dê sua opinião dos encontros, elencando os seguintes itens: elogiamos, criticamos e sugerimos:

2ª Qual a relevância dos encontros para a sua prática pedagógica?

3ª Os encontros contribuíram para a melhoria de sua prática? Explique o porquê da sua resposta.

4ª Para você qual o tema abordado que mais ajudou na sua prática? Justifique sua resposta.

1ª) Os encontros foram muito importantes para a nossa formação. Elogiamos o desempenho da formadora, que sempre se mostrou muito empentada e conhecedora dos assuntos trabalhados, disponibilizou muitos materiais novos e interessantes. Os encontros de formação foram muito ricos, motivadores e nos impulsionou a refletir sobre nossa prática em sala de aula.

Não tenho o que criticar e sugerir, pois o nosso caso foi bastante específico, por se tratar de uma hora não convencional (noite). A única crítica poderia ser essa, mas por se tratar de uma formação "extra", não há do que reclamar. Sugiro então que continue a desempenhar a formação do modo como nos foi apresentada.

2ª) Os encontros foram bastante relevantes para a nossa prática, pois nos fez refletir e percebermos assim, onde podemos melhorar. No meu caso, especifico, na minha formação não tive disciplina de educação infantil, pois essas não eram obrigatórias e não coincidiam com o meu horário. Então contribuiu muito para a minha formação, estes encontros que tivemos.

3ª) Os encontros contribuíram para percebermos onde podemos melhorar, mas não modifiquei muito a prática a partir disso, mas agora tenho consciência de que posso fazer para melhorar e tudo fazê-lo.

4ª) Os temas abordados mais relevantes foram: ciências, o planejamento em si, e a avaliação.

Planejamento e avaliação porque são sempre importantes nos atuarmos. E ciências porque nunca estudei muito sobre o assunto.

ANEXO J – Respostas da professora Joana referentes ao instrumental de avaliação dos encontros de formação.

AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS

1ª Dê sua opinião dos encontros, elencando os seguintes itens: elogiamos, criticamos e sugerimos:

2ª Qual a relevância dos encontros para a sua prática pedagógica?

3ª Os encontros contribuíram para a melhoria de sua prática? Explique o porquê da sua resposta.

4ª Para você qual o tema abordado que mais ajudou na sua prática? Justifique sua resposta.

1ª - Critico somente os horários, por serem tão conservadores.

- Elogio a metodologia e o rico material apresentado.
- Que possa desenvolver em outras creches

2ª Ajudou muito na compreensão de vários temas e a desenvolver melhor as atividades com essas crianças.

3ª Contribuíram bastante para abrir minha mente para novas ideias e implantar no meu trabalho.

4ª Ajudou muito na realização desse novo planejamento, pois foi exposto de maneira prática e prazerosa. (o tema foi: planejamento)

ANEXO K – Respostas da professora Nádia referentes ao instrumental de avaliação dos encontros de formação

AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS

1ª Dê sua opinião dos encontros, elencando os seguintes itens: elogiamos, criticamos e sugerimos:

2ª Qual a relevância dos encontros para a sua prática pedagógica?

3ª Os encontros contribuíram para a melhoria de sua prática? Explique o porquê da sua resposta.

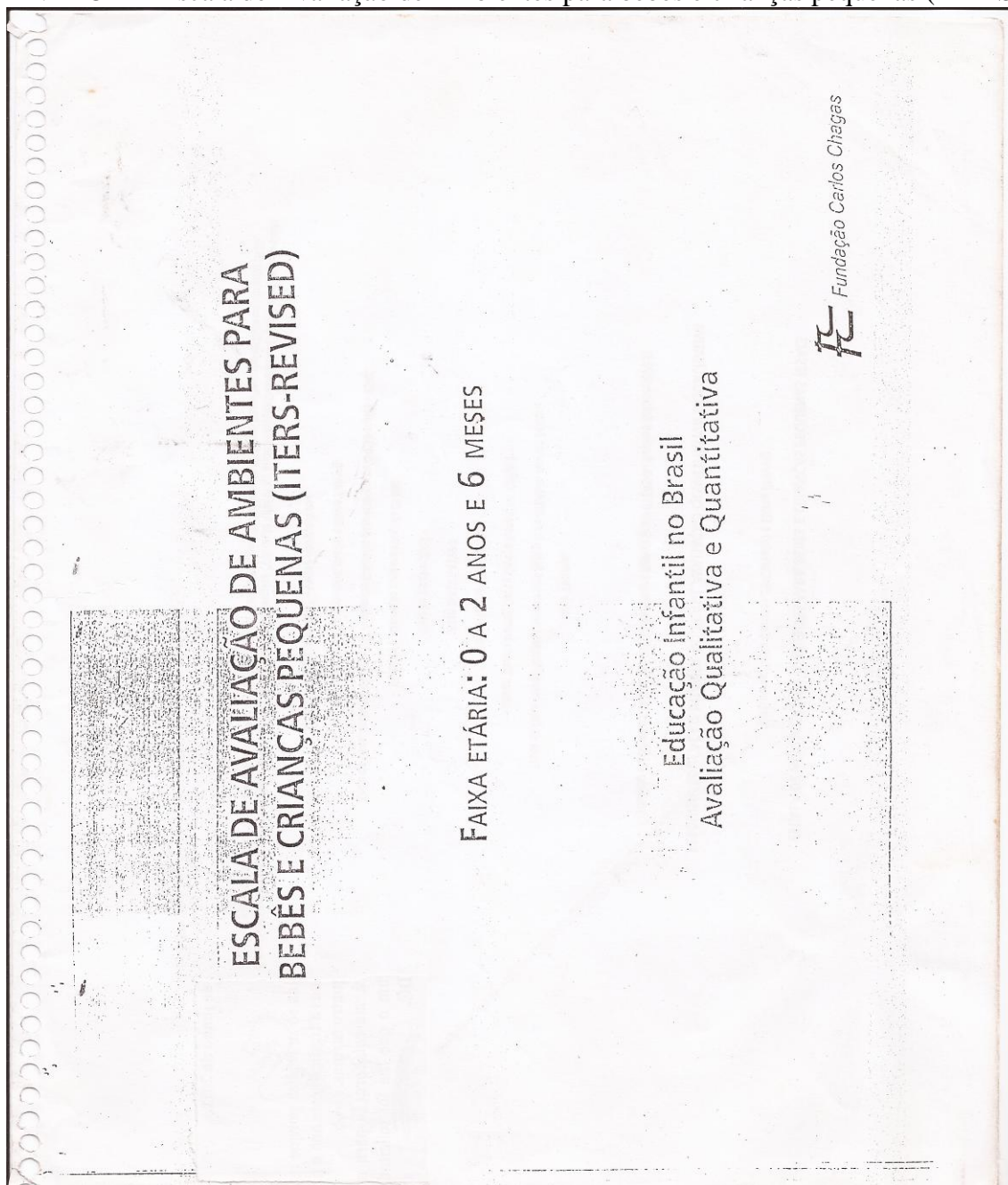
4ª Para você qual o tema abordado que mais ajudou na sua prática? Justifique sua resposta.

1. O material apresentado permitiu uma boa assimilação do conteúdo, tornando os encontros prazerosos e produtivos. Esperamos outras oportunidades e outros momentos, com um período maior de observação.
2. O conhecimento de práticas pedagógicas novas, que me levaram a avaliar a minha prática, possibilitando assim mudanças significativas no meu fazer pedagógico, bem como, despertando uma vontade de aproveitar o que aprendi para fazer diferente, uma motivação

3) contribuíram bastante, só que aproveitou várias ideias para realizar em sala, mudanças na organização do tempo e dos espaços, da acessibilidade do material usado pelas crianças e fazer pedagógico propriamente dito.

4) sobre as experiências e o planejamento, a avaliação, que ajudaram a direcionar a observação e os relatos das crianças, permitindo maior facilidade para realização desse trabalho.

ANEXO L – Escala de Avaliação de Ambientes para bebês e crianças pequenas (ITERS)



**ESCALA DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES PARA
BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS (ITERS-REVISED)**

FAIXA ETÁRIA: 0 A 2 ANOS E 6 MESES

Educação Infantil no Brasil
Avaliação Qualitativa e Quantitativa

FC
Fundação Carlos Chagas

ESCALA DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS (ESAC)

Tradutores: Mara Campos-de-Carvalho e Eliana Bhering

PESQUISA: EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL AVALIAÇÃO QUANTITATIVA E QUALITATIVA

Traduzido e adaptado: Infant Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R- Revised Edition, 2003)

Ficha Técnica:

Título da Obra: Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R- Revised Edition)

Autores: Thelma Harms, Deczy Cryer e Richard M. Clifford

Edição: Teachers College Press

ISBN: 0-8077-4299-6

Data da Edição: 2003

Tradução e adaptação para o português (Brasil)

Título da Obra: Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para crianças de 0 a 30 meses - ESAC.

Tradutores: Mara Campos-de-Carvalho e Eliana Bhering.

Data: Abril/2006 - Versão não publicada.

Nota: Versão em Português (Brasil) autorizada pelas tradutoras para utilização na pesquisa "Educação Infantil No Brasil: Avaliação Quantitativa e Qualitativa", desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, a pedido do Ministério da Educação do Brasil (MEC), com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

INTRODUÇÃO PARA A ESCALA DE OBSERVAÇÃO NA CRECHE

PESQUISA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AVALIAÇÃO QUALITATIVA E QUANTITATIVA

Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (ITENS-Revised)

Cara pesquisadora,

Você participa de um conjunto de equipes de pesquisa que vão visitar 150 instituições de educação infantil, situadas em seis capitais de todas as regiões do país - Belém, Fortaleza, Teresina, Campo Grande, Rio de Janeiro e Florianópolis - como parte de um estudo sobre a qualidade dessa etapa da educação básica brasileira.

Sabemos que houve, nos últimos anos, uma expansão de matrículas em creches e pré-escolas, porém não contamos com muitas informações a respeito da qualidade da educação que está sendo oferecida nessas instituições.

Esta pesquisa tem como objetivo colher dados a respeito de diversos aspectos do funcionamento dessas instituições, utilizando diferentes tipos de abordagens: observações na unidade e nas salas dos grupos de crianças com ajuda de nossos entrevistados, questionários para dirigentes municipais de educação, diretores/coordenadores/supervisores pedagógicos de unidades, professores/tutoriais de classe, famílias de alunos e coleta de documentos pertinentes.

Sua participação, portanto, é fundamental para a obtenção de dados planejados sobre as instituições selecionadas para a amostra em sua cidade. Será através de seus olhos e de sua sensibilidade e capacidade de observação e registro que poderemos traçar um retrato da educação que está sendo oferecida nessas instituições, para, a partir desse diagnóstico, poder contribuir com políticas públicas que visem obter ganhos significativos de qualidade nessa primeira etapa da educação básica.

Quem está promovendo esta pesquisa?

O Ministério da Educação - MEC, em conjunto com o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, promoveu uma parceria internacional para selecionar uma instituição de pesquisa que fosse credenciada para a pesquisa. A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - FAPESP, em parceria com o BID, a pesquisa tem um prazo previsto de um ano de duração, a partir de abril de 2009. Uma equipe de pesquisa, coordenada por Maria Maira Campos, vai trabalhar em conjunto com equipes de pesquisadores locais em sua cidade.

Como será acesso aos resultados da pesquisa?

No âmbito do projeto, está prevista a realização de reuniões locais nas seis capitais, de um seminário nacional com a participação dos coordenadores locais e de um seminário internacional, nos quais serão apresentadas e discutidos os resultados parciais e finais da pesquisa. Essas também planejamos a elaboração de relatórios contendo uma síntese dos resultados para as instituições que fizeram parte da amostra nas seis cidades.

Esta Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas foi cuidadosamente selecionada para uso em nossa pesquisa.

Inicialmente, definidos os objetivos do projeto, a equipe responsável coletou o maior número de modelos de escalas e de outros instrumentos de observação disponíveis, no Brasil e no exterior, para obter um leque amplo de possibilidades de desenvolvimento desse instrumento.

Também foi examinada a bibliografia especializada que analisa os estudos que utilizaram diferentes tipos de escalas em suas observações de instituições de educação infantil.

Em seguida, foi realizado um mapeamento das dimensões de avaliação adotadas na organização dos diferentes instrumentos, para verificar se estavam de acordo com as orientações da política nacional de educação infantil, principalmente no que se refere aos documentos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.

Após diversos ensaios e demoradas análises e discussões, decidimos adotar esta Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas, pelos seguintes motivos:

- seu conteúdo é bastante coerente com os critérios de qualidade definidos nos documentos oficiais citados acima;
- ela foi traduzida para o português e vem sendo utilizada em diversas pesquisas e trabalhos de formação no contexto brasileiro, por diversas equipes;
- como é amplamente utilizada em diversos países, permite que dados sobre as instituições brasileiras sejam comparados com aqueles de outros países, enriquecendo a discussão sobre a qualidade de nossas creches e pré-escolas;
- esta versão está adaptada para as particularidades de creches que atendem crianças até os 3 anos;
- há um material de treinamento que a acompanha que exemplifica situações que serão observadas nas instituições selecionadas para a pesquisa.

Para sua maior comodidade no momento da observação e no registro das informações, realizamos algumas pequenas modificações no documento original.

Equipe da Pesquisa Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa

Instruções para o Uso da Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas

Administração da Escala

1. A escala foi elaborada para ser utilizada em uma sala ou um grupo por vez, para crianças com até 30 meses de idade. Se você for um observador externo, isto é, alguém que não é membro da equipe (tal como diretores da instituição, consultores, pessoal do credenciamento e pesquisadores), pelo menos três horas devem ser reservadas para a observação e registro.
2. Antes de começar a observação, complete as informações de identificação contidas na penúltima página deste caderno - Folha de Identificação de sala. Você precisará pedir algumas informações ao educador, especificamente as datas de nascimento da criança, mais velha e da mais nova, o número de crianças inscritas no grupo e a idade das crianças com necessidades especiais.
3. **Atenção:** No final da observação, assegure-se de que todas as informações de identificação listadas na última página foram preenchidas.
 - Utilize alguns minutos no início de sua observação para se orientar dentro da sala.
 - Se quiser, você pode começar com os itens de 1 a 5, de Espaço e Mobilidade, porque alguns dos indicadores são fáceis de serem observados e geralmente não mudam durante a observação.
 - Alguns itens exigem observação de eventos e atividades que acontecem somente em horas específicas do dia (isto é, itens 6 a 9, de Rotinas de Cuidado Pessoal, Item 16, Atividade Física). Fique atento a esses itens, de modo que possa observá-los e pontuá-los à medida em que ocorrem.
 - Atribua 5 (sim) N (não) aos itens que avaliam aspectos de relacionamento somente após ter observado por tempo suficiente para obter um quadro representativo (isto é, itens 13 e 14 sobre linguagem, itens 25 e 28 sobre interações).
 - O item 14 "Uso de livros" e os itens 19 a 24, da sub-escala Atividades exigem tanto a inspeção dos materiais como a observação do uso dos mesmos.
4. Tome cuidado para não interromper as atividades em andamento, enquanto você estiver observando.
 - Mantenha uma expressão facial agradável, mas neutra.
 - Não interaja com as crianças, a menos que você detecte algo perigoso que deva ser resolvido imediatamente.
 - Não converse com e nem interrompa a educadora ou outro membro da equipe. Se uma criança iniciar interação com você, diga que você agora não pode conversar porque está trabalhando.
 - Seja cuidadoso ao escolher o lugar na sala onde você se posicionará, para evitar perturbar o ambiente.
5. Combine um horário com o educador para lhe perguntar a respeito de indicadores que você não conseguiu observar. O educador não deve estar com as crianças, enquanto responde às perguntas. Serão necessários aproximadamente 60 minutos para responder às perguntas. Para melhor aproveitamento do tempo para as perguntas:
 - Utilize os modelos de perguntas fornecidos, sempre que for pertinente.
 - Se você tiver que fazer perguntas sobre itens para os quais não foram fornecidos modelos, anote suas questões no espaço disponível para anotações de cada item, antes de falar com o educador.

6. As observações devem ser registradas antes de sair da instituição ou imediatamente após. Não confie na sua memória para fazer a pontuação depois.
 - Complete uma avaliação, incluindo qualquer informação necessária, antes de realizar uma outra observação.
 - É aconselhável usar um lápis e uma boa borracha ao realizar os registros durante a observação, de modo que mudanças possam ser realizadas facilmente.

Sistema de Registro

1. Leia cuidadosamente a escala completa, incluindo os Itens, Notas de Esclarecimento¹ e Perguntas. Para fins de precisão, todos os registros devem se basear, tão exatamente quanto possível, nos indicadores fornecidos nos itens da escala.
2. Todas as sub-escalas e seus itens devem ser lidos consistentemente durante toda a observação. Para se ter certeza de que os registros (S ou N) estão sendo atribuídos com precisão, ressaltamos que nenhum indicador pode ficar sem registro.
3. Para decidir se S (sim) ou N (não), podem ser utilizados outros exemplos que diferem daqueles incluídos no indicador, desde que atendam ao objetivo do indicador.
4. Os registros devem se basear na situação atual que é observada ou relatada pela equipe e não em planos futuros. Na ausência de informação observável, você pode utilizar respostas dadas pela equipe, durante o período dedicado a perguntas, para atribuir S (sim), N (não) ou NA quando permitido.
5. Os requisitos da escala se aplicam a todas as crianças do grupo em observação, a menos que uma exceção seja percebida em um item.
6. Para registrar S ou N em cada indicador, comece sempre lendo a pontuação 1 (Inadequada) e avance até alcançar o último indicador do escore 7 (Excelente), verdadeiro para a situação que está sendo observada. Não (N) é registrado ao lado de cada indicador quando ele não for verdadeiro. (Para cada indicador numerado, pergunte a si mesmo "isto é verdadeiro, sim ou não?").
8. O registro de NA (não se aplica) somente pode ser dado aos indicadores ou a itens inteiros quando "NA permitido" aparece na escala. Os indicadores que são pontuados com NA não são contabilizados quando se calcula a pontuação de uma sub-escala ou escala total. Este trabalho de pontuação e indicação dos escores de cada sub-escala e da escala total será feito pela equipe de pesquisa da Fundação Carlos Chagas.
9. Os registros dos indicadores são S (sim), N (não) e NA (não se aplica) este último sendo permitido, como já dito, apenas para indicadores selecionados. Os escores de qualidade de item vão de 1 (Inadequada) até 7 (Excelente), e NA (não se aplica). Como as anotações são particularmente úteis para orientar a equipe, sugerimos realizar anotações utilizando o espaço disponível após cada item.

Explicação dos Termos Utilizados na Escala

Acessível: As crianças têm acesso fácil e livre é permitido utilizar brinquedos, materiais, móveis e/ou equipamentos. Os brinquedos em prateleiras abertas devem ser de fácil acesso para as crianças. Não devem existir obstáculos que impeçam as crianças de alcançá-los. Por exemplo, os brinquedos não estarão acessíveis se estiverem em caixas com tampas que as crianças não conseguem abrir, a menos

¹ **NOTA DAS REVISORAS:** As Notas de Esclarecimentos são identificadas no material original em inglês por " e, quando incluídas apenas na versão brasileira, são identificadas por "1".

devem existir várias indicações de que os materiais exigidos estão acessíveis, em variedade e número, em vários momentos durante o dia.

Alguns e Muitos: Utilizados na escala toda para denotar quantidade ou frequência. Orientações espaciais podem ser dadas em vários itens. "Alguns" denota presença no ambiente e pelo menos um exemplo, enquanto "muitos" denota presença em vários locais. Para pontuar "muitos", o critério deve ser observado, a menos que as orientações exijam mais exemplos. Para pontuar "algunas", as crianças devem ter acesso, em longos períodos de espera ou competição desnecessária. A questão: "Algunas" com outro conceito que não seja relativo a quantidade está presente, como por exemplo, no item 2, indicador 5.4 e no item 4 indicador 3.1.

Equipe: Geralmente refere-se aos adultos que estão diretamente envolvidos com as crianças, ou seja, a equipe de ensino. Quando membros individuais da equipe manuseiam as coisas de modo diferente, é necessário chegar a uma pontuação que caracterize o impacto geral dos membros da equipe nas crianças. Por exemplo, numa sala onde um membro da equipe fala muito e o outro fala pouco, a pontuação é determinada pelo sucesso com que as necessidades infantis de estímulo verbais estão sendo atendidas. Em todos os itens envolvendo qualquer tipo de interação, "equipe" refere-se à(s) equipe(s) adultas que estão na sala e que trabalham com as crianças diariamente (ou quase diariamente), na maior parte do dia. Isto pode incluir voluntários, se eles permanecerem na sala pelo período diariamente exigido. Os adultos que estão na sala por curtos períodos de tempo, ou que não estão diretamente envolvidos com as crianças na sala, não são considerados na avaliação, mesmo que os requisitos do item sejam satisfeitos. Por exemplo, se um terapeuta, pais, diretor, ou proprietário da instituição estão na sala e interagem com as crianças por períodos de tempo curtos ou irregulares, estas interações não são consideradas no registro do item, a menos que elas tenham um impacto negativo substancial no funcionamento do grupo, ou em uma ou mais crianças específicas. Quando membros da equipe, tais como funcionários voluntários, que desenvolvem diferentes atividades) ou assistentes de ensino não são regularmente designados para trabalhar em uma sala durante períodos específicos do dia, mas estão presentes diariamente, estas interações devem ser consideradas no registro. Em instituições que operam como Cooperativas de Pais ou Escolas/Colégios de Aplicação, cujo padrão de recrutamento usual inclui diariamente pais e/ou outros voluntários como assistentes do educador, estes assistentes devem ser considerados como equipe com poucas falhas.

que a equipe dá indicativos de que, regularmente, os materiais estão acessíveis para as crianças, ao longo de várias horas durante o período de observação. Se os materiais estão guardados fora de alcance, e eles devem ser colocados ao alcance das crianças para serem considerados acessíveis. Por exemplo, se os brinquedos são guardados fora do alcance de crianças em fase pré-locomotora, o bebê deve ser deslocado para que os alcançe ou os materiais devem ser colocados perto destes bebês. Durante uma observação, há evidência de que a equipe normalmente torna acessível uma variedade de brinquedos exigidos para um item ou indicador, pode-se creditar como "acessível".

Apropriação: Utilizado em vários itens com o significado de apropriado em termos de idade e desenvolvimento das crianças, no grupo que está sendo observado. Por exemplo, item 5. Exposição de materiais para as crianças, item 7. Refeições / Merendas e item 14. Uso de livros, utilize a palavra "apropriado" no contexto do item. Para determinar se os requisitos de "apropriado" estão sendo atendidos dentro do contexto de um determinado indicador, o observador deverá considerar se as necessidades infantis de proteção, estimulação e relacionamento positivo estão sendo satisfeitas de modo apropriado e significativo.

Lavagem das mãos: Para bebês, crianças pequenas e equipe, as mãos devem ser lavadas com sabão e água corrente de 5 a 10 segundos (cantando uma música infantil relativo ao tempo). As mãos devem ser secas com toalhas individuais de papel ou de tecido, que não sejam compartilhadas. A utilização de lenços umedecidos ou anti-sépticos não pode substituir a lavagem das mãos, porque não eliminam completamente os germes. Entretanto, para bebês bem pequenos, com pouco controle do corpo e da cabeça, a utilização de lenços umedecidos descartáveis é um substituto aceitável. A utilização de luvas não elimina a necessidade de a equipe lavar completamente suas mãos após terminar uma troca de fraldas. Ver instruções detalhadas para lavagem das mãos nas Notas de Esclarecimento para o item 7. Refeições / Merendas, item 9. Troca de fraldas / Uso do banheiro e item 10. Práticas de higiene.

Bebês / crianças pequenas: Bebês se referem às crianças do nascimento até 11 meses. Crianças pequenas são aquelas entre 12 e 30 meses. Em todos os itens ou indicadores, em que uma idade máxima específica é dada (por exemplo, "Registre NA quando todas as crianças tem menos de 12 meses"), é permitida certa flexibilidade. Se há apenas uma criança no grupo que exceda a idade máxima e esta criança tem até um mês a mais da idade máxima, o item/indicador pode ainda ser registrado como NA. Mas se a criança tem mais de um mês acima da idade permitida, ou se houver duas ou mais crianças que atendam a exigência da idade, então o item/indicador deve ser avaliado. O item ou indicador em questão devem ser pontuados, mesmo que há o plano de mudar a criança para um grupo de crianças mais velhas, porque as avaliações devem ser baseadas na situação atual. A exceção desta regra se aplica quando uma criança com necessidades especiais está inscrita. Neste caso, para que as necessidades especiais sejam contempladas, ao avaliar cada item, considere as habilidades e o nível de habilidades da criança. Por exemplo, se uma criança tem um problema na fala ou linguagem e não possui limitações físicas, então a avaliação normalmente os itens que se referem a habilidades físicas, como por exemplo, a presença de certos móveis ou atividades que não sejam relacionadas à fala ou linguagem.

Maior parte do dia: Refere-se ao tempo durante o qual os materiais estão acessíveis às crianças. Maior parte do tempo significa que, para qualquer criança quando acordada, poderá brincar com os materiais. Como várias crianças muito pequenas terão programações individuais, o acesso deve estar disponibilizado quando qualquer criança estiver acordada. Se as crianças não puderem utilizar os materiais por períodos longos, devido a rotinas longas, a atividade de grupo ou por ficarem em lugares onde o acesso não é possível (por exemplo, em cabedias altas, chuveiros/terceiros/quadrados, ao ar livre onde os materiais não estão disponíveis, crianças em idade pré-locomotora com acesso somente a um número limitado de brinquedos), então a pontuação para "Maior parte do dia" não pode ser dada. Para bebês em idade pré-locomotora, todos os brinquedos e materiais exigidos não precisam estar acessíveis ao mesmo tempo durante toda a observação, devido a desorganização. Entretanto,

***NOTAS DE ESCLARECIMENTO**

- 1.1 O espaço deve ser avaliado de acordo com o número de vagas permitidas para aquela turma. [NOTA DAS REVISORAS: Sugere-se consulta ao Encarte dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC, 2005), o qual indica 1,50 m² por criança de 0 a 6 anos.]
- ** 1.2, 3.2 Para controle de temperatura ver indicador 7.2 à sua nota de esclarecimento. Para materiais a prova de som, considere-se qualquer material que impeça a passagem do som.
- 3.1 Espaço interior adequado significa que a equipe pode circular para atender às necessidades de cuidado rotineiro das crianças (tais como, acesso fácil aos bebês nos berços, separação de áreas de trocas de fralda e preparação das refeições) e que não haja excesso de crianças brincando para o tamanho do espaço. Deve haver espaço suficiente para todos os adultos, crianças e móveis na sala, sem ficar lotado.
- ** 3.3 Ver indicador 1.3 como exemplos opostos.
- 3.4 É esperada alguma sujeira decorrente das atividades diárias. "razoavelmente limpo" quer dizer que há evidências de limpeza diária, tais como piso aspirado

ou lavado, e que uma grande sujeira, como comida no chão depois da alimentação, seja limpa imediatamente.

3.5.5.3 Para pontuar acessibilidade, a sala e o banheiro devem ser acessíveis aos indivíduos com necessidades especiais. As portas devem ter largura de pelo menos 80 cm. As maçanetas das portas devem ser manuseáveis por pessoas com uso limitado das mãos. A soleira da porta de entrada deve ter altura de 1 cm ou menos e, se tiver mais que 0,5 cm, deve ser inclinada para permitir acesso mais fácil para cadeira de roda. Se houver outros obstáculos óbvios para acesso

de indivíduos com necessidades especiais (como compartimentos estreitos nos banheiros, escadas sem rampa ou ausência de elevador), não se deve pontuar. Para o espaço interior destinado às crianças ser considerado minimamente aceitável (3.5), deve ser acessível a crianças e adultos com necessidades especiais que fazem parte do programa. Para a pontuação 5, a acessibilidade é necessária, quer indivíduos com necessidades especiais façam parte ou não do programa.

7.2 Portas que dão para a parte externa somente contam como ventilação se puderem ficar abertas sem risco à segurança (por exemplo, se há uma porta interior de tela ou uma grade

1. ESPAÇO INTERNO

de segurança, para evitar que as crianças saiam da sala sem supervisão).

PERGUNTA

7.2 A ventilação na sua sala pode ser controlada? Se a resposta for sim, perguntar: Como isto é feito?

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

2. MÓVEIS PARA CUIDADOS DE ROTINA E BRINCADEIRAS

daquelas que observei?
Se a resposta é sim, perguntar: Onde eles estão guardados? Poderia me mostrar, por favor?

7.1 Se berços ou colchonetas não estão visíveis durante a observação, perguntar: Onde estão guardados os berços ou colchonetas das crianças?

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

colocadas nas mesinhas por um adulto.

5.5, 7.4. Por vezes, os educadores utilizam cadeiras pequenas ou outros móveis (como blocos ou cubos bem grandes) para se sentarem, enquanto alimentam as crianças que estão sentadas em cadeiras altas de alimentação ou em mesas muito baixas. Uma pontuação 5 pode ser dada se estes assentos forem maiores do que as mobílias infantis e se os educadores conseguem se sentar neles. Porém, para tais arranjos improvisados não se pontua 7, pois para esta pontuação, os móveis devem ser confortáveis e adequados ao tamanho dos adultos.

O assento dos adultos deve estar próximo aos móveis infantis, para não prejudicar a sua coluna enquanto auxilia as crianças nos cuidados e atividades (ex.: troca de fraldas / banheiro, refeições, brincadeiras).

** 7.3 Lugar conveniente e organizado para guardar brinquedos extras são locais específicos para guardar apenas brinquedos (por ex. almofadado, armários fechados dentro da sala, dentro de recipientes em prateleiras altas, etc.).

PERGUNTAS

5.4, 7.3 Você usa qualquer outro brinquedo ou material além

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

1.1 Exemplos de móveis para cuidados de rotina incluem: assentos para bebês, cadeiras altas de alimentação, mesas e cadeiras baixas para refeições, berços ou colchonetas para dormir, mesa para trocar fraldas e lugar para guardar os materiais para troca. A menos que todas as crianças recebam as refeições ao mesmo tempo, não há necessidade de ter uma cadeira de alimentação por criança.

1.2 Exemplos de móveis para brincadeiras incluem: assentos para bebês, mesas e cadeiras baixas, prateleiras baixas abertas ou engradados/caixas para guardar os brinquedos.

3.2 Para pontuar este indicador, deve haver: a) número suficiente de prateleiras abertas e baixas e/ou outro tipo de lugar para guardar os brinquedos; b) local suficiente para guardar todos os brinquedos excessivos (sem haver brinquedos amontoados em um espaço pequeno).

3.3 Firmeza é uma característica do próprio móvel (quer dizer, não vai quebrar, cair ou desmontar quando em uso). Se os móveis firmes estão em um lugar onde podem ser facilmente derrubados, é um problema de segurança e não de firmeza dos móveis. Não seja perfeccionista demais

na avaliação deste indicador. Se houver somente um problema insignificante, que provavelmente não vai criar risco à segurança, pontue este indicador. Por exemplo, se uma cadeira ou mesa estiver um pouco instável, mas não houver perigo de desmontar, ou se um sofá coberto de vinil estiver levemente desgastado, mas a espuma não está visível, então não leve em conta estes aspectos, a menos que haja um número substancial dos referidos problemas.

3.4 Se a maioria das crianças estiver confortável nas cadeiras de alimentação, pontue, mesmo que uma criança não esteja tão confortável quanto as outras.

5.2, 7.2 Cadeiras de tamanho adequado às crianças permitem que as mesmas sentem-se encostadas nas cadeiras e com os pés no chão (mas não necessariamente com toda a planta dos pés no chão). A criança não deve ser obrigada a sentar-se na ponta da cadeira para que os pés alcancem o chão. Uma mesa de tamanho adequado às crianças permite que os joelhos da criança cabam embaixo da mesa, com os cotovelos confortavelmente na superfície da mesa. Não considere de tamanho adequado às crianças pequenas, cadeiras altas de alimentação ou mesas para alimentação em grupo, nas quais as crianças pequenas precisam ser

3. RECURSOS PARA RELAXAMENTO E CONFORTO

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

1.1 Refere-se à maderaz fornecida além daquela encontrada em berços, chiqueirinhos (terceirinhos, quadrados) ou outros móveis acolchoados para cuidados de rotina.

3.2 Exemplos de brinquedos macios: blocos de espuma cobertos de tecido ou vinil, bonecas de pano, bichos de tecido, marionetes de pano e assim por diante. Observa-se os brinquedos macios estão ao alcance das crianças e se podem ser usados pelas mesmas.

5.1 A área acolchegante deve fornecer bastante conforto para as crianças. Somente um tapete fino, carpete ou uma almofada não atendem a este requisito. Normalmente, uma área acolchegante inclui uma combinação de mobiliário macio, mas um único item, como um colchão ou sofá-cama, pode atender às necessidades, desde que forneça conforto substancial e necessário para crianças.

5.2 "Protegida" significa que a área acolchegante fica afastada dos equipamentos para brincadeiras ativas e que há (através de uma barreira) proteção para as crianças que estão engatinhando ou andando. A área acolchegante não deve ficar no centro da sala, onde há muito movimento. A equipe deve assegurar que as

crianças que estão correndo ou pulando não incomodem as que estão relaxando na área acolchegante.

A área acolchegante pode ser usada por períodos curtos como um espaço para o grupo (Ex.: para dançar ou na hora do círculo), mas deve ficar protegida das brincadeiras ativas na maior parte do dia. Se há 2 ou mais áreas acolchegantes, não é necessário que cada área atenda aos requisitos dos indicadores. Porém, sempre deve haver uma área que não seja usada para brincadeiras físicas ativas. Uma combinação de todas as áreas pode ser usada para avaliar se uma área acolchegante pode ser usada na maior parte do dia.

5.3 Para atender ao requisito de "muitos", deve haver pelo menos 10 brinquedos macios e pelo menos 2 por criança, caso haja mais de 5 crianças.

7.2, 7.3 Para pontuar, pelo menos um caso deve ocorrer durante a observação.

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

I. ESPAÇO E MOBILIÁRIO

4. ORGANIZAÇÃO DA SALA

	1	2	3	4	5	6	7
	INADEQUADO	MÍNIMO	BOM	EXCELENTE			
1.1. Mobiliário ocupa a maior parte do espaço, deixando pouco espaço para brincadeiras (Ex.: espaço lotado com mobiliário para os cuidados de rotina, as crianças brincam principalmente em espaços pequenos, entre c/ embaixo dos berços ou mesa de alimentação).	3.1.1 <input type="checkbox"/> 3.1.2 <input type="checkbox"/>	Mobiliário colocado para fornecer algum espaço aberto para brincadeiras.	5.1 <input type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/>	Áreas para cuidados de rotina convenientemente organizadas (Ex.: disposição dos berços para facilitar acesso, materiais para troca de fraldas a mão; água morna corrente disponível quando necessário; mesas de alimentação em local com piso fácil de limpar).	7.1 <input type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/>	Espaço adequado para diferentes tipos de experiências (Ex.: amplo espaço aberto para brincadeiras ativas; espaço pequeno e acolhedor para livros ou brincadeiras mais calmas; superfícies fáceis de limpar para uso em artes ou brincadeiras que sujam).*	
1.2. Graves problemas com organização da sala impedem uma supervisão adequada das crianças (Ex.: não é fácil supervisionar visualmente o sono em sala separada; área oculta, em uma sala em forma de L, usada para rotinas ou brincadeiras).*	3.2 <input type="checkbox"/> 3.3 <input type="checkbox"/> 3.4 <input type="checkbox"/>	Organização da sala permite supervisão visual das crianças sem maior dificuldade (Ex.: sala de sono separada sempre supervisionada; não há cantos fora de visão ou estantes altas que escondam as crianças).*	5.3 <input type="checkbox"/> 5.4 <input type="checkbox"/>	A organização da sala permite que a equipe veja todas as crianças de imediato (Ex.: todas as áreas de brincadeiras são facilmente visíveis durante a troca de fraldas ou preparo das refeições).*	7.3 <input type="checkbox"/> 7.4 <input type="checkbox"/>	Materiais de uso similar são guardados juntos para criar áreas de interesse (Ex.: bebês: área de chocalho ou brinquedos macios, área para engatinhar; crianças pequenas: livros, música, brinquedos para empurrar, brinquedos para manusear, área de atividade motora global).*	
NOTAS DO/A PESQUISADOR/A							

1

4. ORGANIZAÇÃO DA SALA

para o item 2, perguntar: Onde estão guardados os berços ou colchonetes das crianças? Poderia me mostrar, por favor?

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

Handwritten notes and lines for the 'RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A' section.

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

1.2, 3.2, 5.2 Se há mais de um membro da equipe com o grupo o tempo todo, não é necessário que cada um possa ver todo o espaço de imediato. Porém, todas as crianças devem estar dentro do campo de visão de pelo menos um dos membros de equipe. Lembre-se de que se houver dois membros da equipe em uma sala durante a observação, mas somente um em determinados horários (Ex.: no início ou final do dia), este fator deve ser levado em consideração na avaliação do item.

7.1, 7.2 As áreas de interesse devem facilitar as brincadeiras das crianças. Os espaços e superfícies usados para brincar devem ser adequados ao tipo de material em uso. Por exemplo, blocos precisam de uma superfície estável, desenhar ou rabiscar requer uma superfície dura embaixo do papel e espaço para as crianças mexerem livremente os braços. Bebês precisam de um número menor de áreas de interesse mais flexíveis, enquanto crianças pequenas precisam de uma diversidade maior de espaços para brincar.

PERGUNTA

5.1 Se berços ou colchonetes não estão visíveis durante a observação e a informação necessária não foi obtida durante as perguntas

Handwritten notes and lines for the 'PERGUNTA' section.

5. EXPOSIÇÃO DE MATERIAIS PARA AS CRIANÇAS

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

3.1 Quando o único item exposto é o papel de parede com estampas coloridas ou um mural pintado na parede, marcar este indicador, mas não o 5.1.

5.2 Para pontuar este indicador, os componentes de móveis e objetos pendurados devem poder se movimentar no ar. Desenhos planos pendurados na parede (ex.: colchas coloridas, desenhos feitos com recortes) não devem ser levados em consideração nesse indicador. Plantas suspensas podem ser consideradas.

5.4 Para pontuar, pelo menos uma ocorrência deve ser observada.

7.4 Qualquer trabalho feito pelas crianças pode ser considerado, inclusive páginas de livros para colorir ou de desenhos com figuras já prontas, em que as crianças pequenas tenham rabiscado.

PERGUNTA

7.3 Você acrescentam ou trocam os materiais expostos na sala, tal como os desenhos na parede? Se a resposta for sim, perguntar: Com que frequência?

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

7. REFEIÇÕES E MERENDAS

RESPOSTAS DO(A) PROFESSOR(A)

- 1.5. 3.5 NÃO é permitido se não há nenhuma criança com alergia na turma observada ou se os pais fornecerem todas as refeições/merendas para as crianças.
- 3.1 As necessidades calóricas variam bastante de uma criança para outra. Se a refeição principal não for suficiente, a merenda (a terra a principal refeição, então ambas devem ser bem nutritivas. Água potável deve ser oferecida entre refeições para as crianças que consomem alimentos sólidos. O número de crianças em um grupo bem pequeno dependerá da idade e habilidades das crianças. Bebês menores devem ter alimentos individuais. Para bebês maiores, um pequeno grupo seria no máximo de 2 a 3 crianças. Para crianças pequenas, um pequeno grupo seria no máximo de 5 crianças. Ao determinar se um grupo é suficientemente pequeno, considere para descobrir se o tamanho do grupo é adequado para as crianças receberem em um bom ambiente. Porém, não contenda os bebês do tamanho do grupo com outros bebês que possam influenciar a satisfação das necessidades das crianças, tais como características da equipe ou ruídos e materiais presentes na sala. Bebês e crianças pequenas nunca devem receber refeições em ambientes em que muitos grupos de crianças fazem as refeições em conjunto, como um refeitório.
- 5.5 NÃO se os pais fornecerem todas as refeições/merendas para as crianças.

PERGUNTAS

- 1.2. 3.2 O que você faz se os pais fornecerem alimentos indelicados para seus filhos ou se os alimentos por eles fornecidos não são adequados às necessidades das crianças?
- 1.5. 3.5 O que você faz se as crianças têm alergias a certos alimentos?
- 7.2 Você tem oportunidades de falar com os pais sobre a nutrição da criança? Se a resposta for sim, perguntar: Sobre o que vocês conversam?

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

- 1.1. Ver exemplos no indicador 3.1.
- 1.2. 3.2. Determinação da adequação nutricional refere-se às orientações para bebês e crianças pequenas contidas em orientações dos órgãos competentes. Além de observar as refeições servidas, verifique também o cardápio da semana. A pontuação não deve ser influenciada por casos eventuais, nos quais as refeições não seguem as orientações, por exemplo, bolos servidos em uma festa de aniversário ao invés da merenda regular. Se não houver cardápio disponível, pedir ao educador para descrever as refeições/merendas servidas durante a última semana. Caso os pais forneçam os alimentos, a equipe deve verificar a adequação nutricional e suplementá-la se necessário. São considerados inadequados alimentos muito quentes, tal como alimentos ou mamadeiras aquecidos no forno de microondas ou em banho-água acima de 45 graus.
- 1.3. 3.3. 3.3. Para pontuar o que você considera as condições higiênicas dos alimentos para as crianças, considere o que você espera em termos de higiene em um restaurante. Você comeria alimentos que tivessem caído na cadeira ou no banco do restaurante, ou gostaria que o garçom lhe servisse alimentos que já tivessem passado pela boca de sua amiga? O perigo de disseminação de bactérias é o mesmo, ou até pior para bebês e crianças pequenas, cujo sistema imunológico é imaturo. Procedimentos básicos para higiene: a) A equipe lava as mãos, mesmo quando usa luvas, antes e depois de oferecer mamadeiras ou preparar e servir alimentos às crianças. Para alimentar, a equipe deve lavar as próprias mãos em qualquer situação em que sua pele possa ter sido contaminada (Ex.: depois de pegar no colo uma criança babando ou brincando que uma criança colocou na boca, ou alimentar uma criança com os dedos). b) As crianças que se alimentam sozinhas
- (quando os dedos ou colher, por exemplo), devem lavar as mãos antes e depois de comer. Deve ser minimizada a recontaminação das mãos após lavar, por exemplo, levando as crianças à mesa imediatamente depois de lavar as mãos. c) Superfícies usadas para alimentos (como a bandeja da cadeira da bebê ou o tempo da mesa) são limpas e higienizadas antes e depois das refeições. d) Nenhum alimento contaminado deve ser servido à criança (Ex.: alimentos perecíveis trazidos de casa que não estão refrigerados, comida / bebida deixada em água morna por mais de 5 minutos; alimentos caídos no assento da cadeira de bebê ou que foram tocados por outras crianças). Para cortar os alimentos ou alimentar as crianças, devem ser usados talheres e não as mãos. e) Para que o leite e o suco em mamadeiras sejam considerados higiênicos, não podem ficar fora da geladeira por mais de uma hora. f) Qualquer alimento servido em recipiente usado um garfo ou colher, não pode ser usado novamente em uma refeição subsequente. g) As áreas de preparação dos alimentos devem ficar separadas das áreas usadas para comer, brincar, das áreas dos banheiros, dos animais, dos corredores e das áreas de banho. h) Para informações sobre o modo adequado de armazenar e servir o leite em pó e o leite materno, consulte as orientações da vigilância sanitária e de outros órgãos competentes. i) Quando há mais de um educador no grupo, o responsável pelo preparo dos alimentos não deve se envolver na troca de talhas até que os alimentos já estejam prontos. j) As pás destinadas à preparação dos alimentos não devem ser usadas para outros propósitos (Ex.: para lavar as mãos depois da troca de talhas). Se for necessário usar a mesma pás para diferentes propósitos, a mesma deve ser desinfetada antes do preparo dos alimentos. k) Bebês e crianças pequenas que podem se sentar independentemente e segurar as

10. PRÁTICAS DE SAÚDE*

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

Item 10. Práticas de saúde associadas com troca de fraldas/uso de banheiros, refeições/merendas e sono são cobertas pelos Itens 7, 8 e 9. Deste modo, estas práticas não devem ser consideradas ao pontuar este item.

1.3 As razões válidas para a exclusão incluem: (1) febre com mudança de comportamento, indicando que a criança está incapacitada de participar no programa; (2) a criança requer mais cuidado do que o educador pode fornecer enquanto cuida das outras crianças; (3) a criança tem um problema, tal como diarreia, que requer exclusão para proteger as outras crianças do contágio de doenças infecciosas transmissíveis. O resfriado comum é mais transmissível antes dos sintomas aparecerem e durante a fase inicial da coriza (nariz escorrendo). Muco verde ou amarelo não é sinal de doença infecciosa transmissível.

3.1 "Geralmente" significa que não há problemas importantes com os procedimentos sanitários, apenas um descuido ocasional, tal como não limpar imediatamente o nariz de uma criança ou descartar um lenço inapropriadamente.

3.2 Ver a definição de lavar as mãos na página 11. Esta porcentagem deve ser calculada separadamente

para a equipe e para as crianças. Neste item, os exemplos de quando é necessário lavar as mãos de adultos e crianças incluem:

- Na chegada ou quando a criança é transferida de um grupo para outro.

- Quando brincam com água utilizada por mais de uma pessoa.
- Após limpar o nariz, manipular ou tocar em fluidos corporais, tais como muco, sangue, vômito, saliva.
- Após brincar em caixas de areia.
- Após limpar ou lidar com lixo.
- Após mexer com animais de estimação ou outros animais.
- Ao administrar medicamentos (adultos).
- Após aplicar protetor solar em cada criança.
- Após brincadeiras que sujaram as crianças.

3.4 A equipe somente pode administrar medicamentos que tenham sido prescritos pelo médico de cada criança em particular. A equipe só administra medicamento retirado da embalagem original e com instruções de um profissional da saúde. NA se não houver crianças requerendo medicamentos prescritos por um médico.

5.1 As crianças devem estar vestidas de modo que não sintam nem frio nem calor (Ex.: moleton que não seja quente ao ar livre quando o tempo estiver muito frio, roupas molhadas são trocadas nos dias

frios); há áreas com sombra para as brincadeiras e as crianças usam proteção, como protetores solares, chapéus e roupas, quando ao ar livre entre 10:00 e 14:00 horas em dias nublados ou ensolarados.

7.2 Pontuar NA nos programas de 6 horas ou menos por dia e se não houver crianças pequenas no grupo. Se for utilizada pasta de dente, esta deve ser colocada primeiro num papel descartável e posteriormente uma pequena quantidade nas escovas de cada criança, evitando deste modo a contaminação da pasta com as escovas.

PERGUNTAS

1.2 É permitido fumar em áreas infantis internas ou externas?

3.3 Há roupas extras disponíveis para as crianças, se necessário?

7.3 Você disponibiliza informações sobre saúde aos pais? Se a resposta for sim, perguntar: Você pode me dar alguns exemplos.

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

12. AUXÍLIOS CRIANÇAS PARA COMPREENSÃO DA LINGUAGEM

Blank lined area for notes or observations.

Blank lined area for notes or observations.

crianças, apenas escutando, sem olhar.

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

Blank lined area for teacher responses.

* NOTAS DE ESCLARECIMENTO

Item 12. Ao mesmo tempo em que os indicadores de qualidade neste item se mantêm verdadeiros em uma diversidade de culturas e indivíduos, o modo em que são expressos pode variar. Por exemplo, o tom da voz pode variar, com alguns indivíduos utilizando um tom de voz exaltado enquanto outros podem ser mais quietos. Seja qual for o estilo de comunicação pessoal dos membros da equipe em observação, as exigências dos indicadores devem ser satisfeitas, embora possa haver alguma variação de forma. Como a frequência de interações usando a linguagem é muito importante na influência do desenvolvimento de capacidades linguísticas da criança, pontue os indicadores com base no que é observado como prática regular durante toda a observação. Exemplos de satisfação das exigências podem ocorrer durante toda a observação, não apenas em casos isolados.

5.1. Embora possa haver variação na quantidade de conversa pelos diferentes membros da equipe, todos devem utilizar um tom neutro ou agradável.

5.4. Para determinar se a linguagem é descritiva, pergunte a si próprio se você seria capaz de entender o que a equipe está falando com as

Blank lined area for additional notes or clarifications.

13. AUXÍLIO PARA O USO DA LINGUAGEM PELAS CRIANÇAS

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

3.1 Refira-se aos itens 1.1 e 5.1 para esclarecimentos sobre quantidade moderada.

5.1 Assegure-se que a equipe está prestando bastante atenção e respondendo a todas as crianças no grupo, incluindo aquelas que menos exigem atenção.

7.2 NA permitido quando não há presença de crianças que falam.

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

15. MOTORA FINA

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

1.1, 3.1, 5.1 Exemplos de materiais apropriados para atividades motoras finas:

- Bebês: brinquedos de agarrar, caixa de atividades*, potes em tamanho decrescentes para serem encaixados um no outro, recipientes para serem enchidos e esvaziados; brinquedos com textura, argolas musicais que ficam suspensas sobre o berço.

- Crianças pequenas: jogos de formas, cordão de contas comprido, tabuleiro para encaixe de peças, quebra-cabeças simples, contas que se encaixam uma na outra, jogo de argolas, brinquedos que cabem um dentro do outro, blocos grandes ou médios que podem ser enfiados um dentro do outro, giz de cera.

5.1 "Muitos" quer dizer materiais em número suficiente para as crianças usarem sem haver competição excessiva.

"Variados" quer dizer materiais que requerem diferentes habilidades (tais como agarrar, mexer, virar, puxar, empurrar, tocar com o dedo, alinhar, segurar em pinça, rabiscar). Os materiais devem variar também na cor, tamanho, forma, textura, som e ação.

(N. do T.) Uma caixa de atividades (busy box em inglês) é um grande

cubo, com cada lado contendo uma "atividade" para a criança, como botões para apertar reproduzindo sons de animais, chaves para abrir portas, buracos com formas geométricas para as mesmas formas, relógio de brincadeira, pequenas contas que se mexem, etc.

PERGUNTA

7.1 Você tem algum material extra para atividade motora fina que usa com as crianças? Se a resposta for sim, pergunte: Você poderia mostrá-los para mim, por favor?

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

Blank lines for student responses to the question and teacher answers.

18. MÚSICA E MOVIMENTO

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

- 1.1 Exemplos de materiais para uso em experiências musicais / de movimento: vitrola / toca-fitas / aparelho de CD; variedade de fitas, discos e CDs; caixas de música; brinquedos e instrumentos musicais; instrumentos musicais caseiros, desde que seguros, tais como chochalhos de areia ou de pedrinhas feitos com garrafas de plástico com tampas fechadas de modo seguro.
- 5.1 "Vários" quer dizer pelo menos 10 brinquedos musicais.
- 5.2 Para pontuar, este indicador deve ser observado pelo menos uma vez durante as observações.

PERGUNTAS

- 3.2, 5.3 Vocês usam alguma música com as crianças? Se a resposta for sim, pergunte: De que maneira? Com que frequência?
- 7.1 Vocês têm algum outro instrumento ou brinquedo musical que as crianças possam usar? Eu poderia vê-lo, por favor?
- 7.2 Que tipos de músicas são usados com as crianças? Você poderia me dar alguns exemplos?

19. BLOCOS

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

Item 19. Pontue NA, se todas as crianças do grupo tiverem menos de 12 meses de idade.

1.1, 3.1, 3.2, 5.1, 7.1. Exemplos de materiais para brincadeiras com blocos: blocos macios; blocos leves de diversos tamanhos, formas, cores; grandes blocos de cartolina; acessórios tais como recipientes para encher e esvaziar, caminhões ou carros e animais de brinquedo.

(NOTA DAS REVISORAS: Entende-se por blocos peças tridimensionais, vazadas ou não, para brincadeiras de construções e faz de conta, ressaltando-se a importância de tamanho e peso adequados para a faixa etária.)

Lembre-se que blocos que se fixam uns aos outros, como Lego, são considerados no item 15 (Atividade motora fina) e não devem ser levados em

7.3 Para pontuar, este indicador deve ocorrer pelo menos uma vez durante a observação.

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

20. BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

1.1, 3.1, 5.1. Exemplos de materiais para brincadeiras de faz de conta:

- Bebês; bonecas; animais macios, potes e panelas, telefones de brinquedo.
- Crianças pequenas: roupas e fantasias para vestir; mobília de casa do tamanho da criança; equipamento para cozinhar e comer, tal como potes e panelas, pratos, colheres; comida de brinquedo; bonecas e seus mobiliários; animais macios; pequenas casas de brinquedo com acessórios; telefones de brinquedo.

5.1 Para bebês, "muitos" significa a presença de 3 a 5 dos exemplos da lista de material acima. Para crianças pequenas, significa dois ou mais de cada exemplo de brinquedo mencionado na lista de material. No entanto, pode haver menor número de um tipo de brinquedo e maior de outro tipo, desde que a maioria esteja representada.

7.3 Para pontuar, este indicador deve ocorrer pelo menos uma vez durante a observação.

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

21. BRINCADEIRA COM AREIA E ÁGUA*

água; utensílios de cozinha, pá e balde, carrinhos e caminhões, brinquedos que flutuam, recipientes de plástico.

PERGUNTAS

- 1.1 As crianças brincam com areia ou água? Se a resposta for sim, pergunte:
- 3.1, 5.1, 7.1 Com que frequência?
- 3.3, 5.2 As crianças usam brinquedos durante as brincadeiras com areia ou água? Poderia descrevê-los, ou mostre-os para mim, por favor?
- 7.2 Algum outro material ou atividade é utilizado para as brincadeiras com areia ou água, além do que eu já vi hoje? Você poderia falar sobre isso, por favor?

RESPOSTAS DO(A) PROFESSOR(A)

***NOTAS DE ESCLARECIMENTO**

- Item 21. Registre NA se todas as crianças tiveram menos do que 18 meses. As possíveis consequências, para a saúde, segurança e supervisão, de se usar areia ou água com crianças abaixo de 18 meses, devem ser lavadas em consideração nos itens 10, 11 e 25.
- Além da areia, podem ser considerados outros materiais de grãos finos, que permitem facilmente cavar e despejar, tais como terra esterilizada ou palha finamente picada. Materiais que oferecem perigo para crianças nestas idades, tais como feijão, pedras pequenas, bolinhas de isopor, milho e farinha, não devem ser considerados como substitutos para areia.
- Brincadeiras com água podem ser oferecidas usando-se mangueiras, regadores, ou recipientes para água.
- Brincadeiras com areia e água exigem que a equipe forneça materiais apropriados para tais atividades. Permitir que as crianças brinquem em poças de água ou cavem na lama do pátio, não preenchem os requisitos deste item.
- 3.2 Se não for observado, baseie a pontuação em supervisões observadas em outras atividades.
- 3.3, 5.2 Exemplos de brinquedos que podem ser usados com areia e

22. NATUREZA/CIÊNCIAS

* NOTAS DE ESCLARECIMENTO

3.3 A intenção deste indicador é que as crianças tenham oportunidades para interagir com a natureza. Isso pode ocorrer seja levando as crianças para fora, para verem ou vivenciarem coisas naturais como árvores, grama e pássaros, seja através de experiências com a natureza na área interna, tais como através de plantas, um aquário, animais de estimação do grupo, ou observando pássaros bebendo água em um bebedouro na janela.

5.1 Para pontuar este indicador, as experiências infantis em áreas externas devem incluir plantas e/ou animais vivos.

5.3 Para pontuar este indicador, pelo menos uma ocorrência deve ser notada durante a observação.

PERGUNTA

5.1 Com que frequência as crianças são levadas para fora? Você poderia descrever alguma experiência delas com a natureza quando estão lá fora?

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

23. USO DE TV, VIDEO E/OU COMPUTADOR

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

Item 23. Tanto em vista que bebês e crianças pequenas aprendem principalmente por meio de interações e experiências práticas com o mundo real, o uso de TV, vídeo e computador não é exigido. Se TV, vídeo e computador não são usados, pontue NA para este item. Se não foi observado, pergunte sobre o uso de TV, vídeo e computadores, desde que geralmente são compartilhados por várias turmas, mas poderia não estar presente durante o período de observação. Como novos produtos audiovisuais são constantemente desenvolvidos, considere todos os materiais ou equipamentos audiovisuais usados com as crianças, mesmo se não explicitamente citados. Por exemplo, materiais em DVD e jogos eletrônicos poderiam ser considerados para a pontuação. O uso de programas de rádio também é levado em consideração neste item.

1.3. 3.3. Pontue o escore 1 quando esses materiais são usados com crianças abaixo de 12 meses. Qualquer uso destes com crianças pequenas deve ser limitado.

PERGUNTAS

1.1. 3.1. 5.1. 7.1 Você usa TV, vídeo, computadores ou outros materiais audiovisuais com as crianças? Se a

resposta for sim, pergunte: Como eles são usados? Como você escolhe os materiais?

1.2. Há alguma outra atividade acessível para as crianças, enquanto a TV ou vídeos estão sendo usados?

3.3. Com que frequência você usa TV, vídeo ou computadores com as crianças? Durante quanto tempo eles ficam disponíveis?

5.3. Como é feita a supervisão enquanto as crianças assistem TV ou usam o computador?

7.1. Algum material usado encoraja o envolvimento ativo das crianças? Você poderia me dar alguns exemplos, por favor?

7.2. O uso da TV, vídeo e computadores está relacionado aos tópicos da turma ou a outras coisas que as crianças se interessam? Você poderia explicar, por favor?

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

Blank lines for recording responses to the questions above.

24. PROMOÇÃO DE ACEITAÇÃO DA DIVERSIDADE

***NOTAS DE ESCLARECIMENTO**

Item 24. Ao avaliar a diversidade nos materiais, considere todas as áreas e materiais usados pelas crianças, incluindo figuras e fotos que estejam à mostra, livros, quebra-cabeças, jogos, bonecos, personagens usados para brincadeiras com blocos, fantoches, fitas cassetes ou CDs, programas de computador, vídeos.

3.1. 5.1 Se os materiais são difíceis de achar ou observar na instituição, pontue os indicadores 3.1 e 5.1 com Não.

5.1 O observador deve encontrar pelo menos 10 exemplos de diversidade em livros, figuras e materiais que possam ser facilmente usados pelas crianças (excluindo os bonecos do item 5.2).

PERGUNTA

7.2 Há alguma atividade que sirva para ajudar as crianças tornarem-se conscientes da diversidade? Se a resposta for sim, pergunte: Você poderia me dar alguns exemplos?

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

Handwritten notes and responses in the table area, including the number '1' in the right column.

25: SUPERVISÃO DO BRINCAR E DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM*

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

Item 25. Para este item, considere a supervisão nas áreas interna e externa. Para pontuar este item, na supervisão em áreas externas, onde há vários grupos sendo supervisionados juntos, considere: todos os educadores que supervisionam atividades motoras globais; todas as crianças de idade / capacidades semelhantes àquelas do grupo que você está observando; número de adultos e crianças; se os adultos estão supervisionando adequadamente as áreas / atividades mais perigosas. Como a supervisão das mais variadas rotinas de cuidado pessoal são consideradas em itens específicos, não as leve em consideração aqui (veja os itens: 7. Refeições / Merendas; 8. Sono; 9. Troca de fraldas / Uso do banheiro).

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

26. INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

- 7.1 Para pontuar este indicador, pelo menos duas ocorrências devem ser observadas.
- 7.2 Para pontuar este indicador, pelo menos uma ocorrência deve ser observada.

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

Handwritten notes on lined paper, including the title '26. INTERAÇÃO CRIANÇA-CRIANÇA' and two columns of text.

Handwritten responses on lined paper under the heading 'RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A'.

***NOTAS DE ESCLARECIMENTO**

Item 27. Enquanto os indicadores de qualidade neste item podem ser geralmente verificáveis em várias culturas e indivíduos, as formas pelas quais eles se manifestam podem variar. Por exemplo, contato visual direto é considerado um sinal de respeito em algumas culturas, em outras, um sinal de desrespeito. De modo semelhante, alguns indivíduos manifestam-se mais e sorriem mais que outros. Entretanto, os requisitos deste indicador devem ser alcançados pela equipe, mesmo havendo alguma variação na maneira como isto é feito.

3.2 Responder de maneira solidária significa que a equipe nota e considera os sentimentos de uma criança, mesmo que esta criança demonstre emoções que geralmente são consideradas não aceitáveis, tais como raiva ou impaciência. Os sentimentos devem ser aceitos, mas comportamentos inadequados, como bater ou jogar coisas, não devem ser permitidos. Responder de uma maneira solidária deve acontecer na maioria dos casos, mas não necessariamente sempre. Se as crianças são capazes de, rapidamente, resolverem pequenos problemas por si mesmas, então a resposta do educador não é necessária. O observador precisa obter uma impressão geral das respostas da

equipe. Se pequenos problemas persistem e são ignorados ou se a equipe responde de uma maneira negativa, não pontue este indicador.

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

27. INTERAÇÃO EQUIPE CRIANÇA

28. DISCIPLINA

***NOTAS DE ESCLARECIMENTO**

**5.2 Parada forçada é tradução do termo "time-out": o adulto interrompe uma atividade da criança e a afasta momentaneamente do local por um certo período de tempo.

PERGUNTAS

- 1.1 Você acha necessário o uso da disciplina? Por favor, descreva como você mantém a disciplina.
- 7.3 O que você faz se uma criança apresenta um comportamento extremamente difícil? Você pede ajuda de outros profissionais? Se a resposta for sim, pergunte: Você pode dar alguns exemplos de para quem você pediria ajuda?

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

20. PROGRAMACAO

voce lida com isso?

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

Item 29. "Programação" significa seqüência de eventos diários vivenciados pelas crianças. Baseie a pontuação na seqüência real de eventos observada, e não em uma programação escrita atixada.

- 1.1. "Eventos diários" referem-se ao tempo para atividades internas e externas, assim como às rotinas de refeições/merendas, sono, higiene e chegada / saída.
- 5.2. Modo equilibrado depende das idades das crianças, suas necessidades e humores e do clima. Todas as crianças devem passar um período em áreas externas diariamente, caso o tempo permita. Período em áreas externas pode incluir atividades ativas e calmas.

- 5.4. Marque Não se as crianças têm que esperar mais do que 3 minutos sem terem nada para fazer, ou se o período de espera resulta em problemas ou perturbações óbvias para as crianças.

PERGUNTA

- 5.1. O que você faz se uma criança pequena parece cansada antes do horário do sono, ou com fome antes do horário da refeição? Os horários para o sono e para as refeições são flexíveis? Se a resposta for sim, pergunte: Como

30. ATIVIDADE LIVRE

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

Item 30. "Atividade livre" significa que se permite que a criança selecione materiais e parceiros e, na medida do possível, controle independentemente sua brincadeira. A interação com o adulto ocorre como resposta às necessidades da criança. Com crianças que não se locomovem, há a necessidade de oferecer os materiais para que elas escolham e de levá-las para diferentes áreas, facilitando o acesso.

3.2 Pontos: Não somente quando a supervisão é extremamente necessária.

3.3, 5.2 Brinquedos, materiais e equipamentos aqui se referem àqueles que possibilitam o controle independente da criança.

5.1 Exemplos de clima que não permite atividade externa seriam: dias de chuva forte, temperaturas extremamente frias ou quentes, ou dias com níveis de poluição perigosamente elevados.

7.1 Pelo menos duas ocorrências devem ser observadas.

PERGUNTA

7.2 Você tem alguns materiais adicionais para as crianças usarem? Se a resposta for sim, pergunte: Com que frequência você muda os materiais na sala?

31: ATIVIDADES EM GRUPO*

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

Item 31. Este item refere-se às brincadeiras e às atividades que têm como objetivo a aprendizagem de conteúdos específicos, e não às atividades de rotina. Pontue NA se atividades em grupo nunca são usadas. As atividades em grupo são iniciadas pela equipe e espera-se que as crianças participem. Este item não se aplica para as atividades em grupo menos formais que geralmente ocorrem durante uma atividade livre, na qual as crianças participam dos grupos porque estão interessadas em fazer a mesma atividade ao mesmo tempo. Exemplos de atividades menos formais feitas em grupo, incluem: leitura de um livro por várias crianças junto com um educador ou quando algumas crianças estiverem brincando isoladamente com blocos de montar, perto uma das outras, sob supervisão de um educador.

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

32. PROVISÕES PARA CRIANÇAS COM NE*

***NOTAS DE ESCLARECIMENTO**

Item 32. Este item deve ser usado somente quando uma criança com necessidade especial identificada estiver incluída no programa. Caso contrário, pontue NA para este item.

3.2 "Pequenas modificações" para permitir que as crianças frequentem a instituição, podem incluir mudanças limitadas no espaço (tais como uma rampa), na programação ou nas atividades, cujas ainda incluir visitas periódicas de um terapeuta para trabalhar com as crianças.

PERGUNTAS

Descreva como você tenta satisfazer as necessidades de crianças com necessidades especiais no seu grupo.

1.1. 3.1 Você possui alguma informação de avaliações feitas com as crianças? Como esta informação é usada?

1.2. 3.2. 5.2 Você precisa fazer alguma coisa especial para satisfazer as necessidades das crianças? Por favor, descreva o que você faz.

1.3. 3.3. 5.3 Você e os pais da criança estão envolvidos para ajudar a decidir como satisfazer as necessidades das crianças? Por favor, descreva como.

5.1. 7.1 Como você lida com serviços de intervenção, como por exemplo, terapia?

7.3. Você se envolve na avaliação da criança ou no desenvolvimento de planos de intervenção? Qual é o seu papel?

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

Handwritten notes and responses on lined paper, including a large '1' in the right column.

33. ESTRATEGIAS PARA O ENVOLVIMENTO DOS PAIS.

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

3.1, 5.2 Os materiais devem ser facilmente entendidos por todos os pais. Por exemplo, traduzir o material para outra língua, se necessário.

los?

7.3 Os pais são chamados a tomar decisões sobre o programa? Como isso é feito?

PERGUNTAS

1.1, 3.1, 5.2 Alguma informação por escrito a respeito do programa é dada aos pais? O que está incluído nesta informação?

1.2, 3.3, 5.4 Existem maneiras pelas quais os pais podem se envolver com o grupo de sua criança? Por favor, poderia dar algum exemplo?

3.2, 5.3 Você e os pais dividem informações sobre a criança? Como isso é feito? Com que frequência?

3.5 Normalmente, como é o seu relacionamento com os pais?

5.1 Os pais podem visitar o grupo antes da criança ser inscrita? Como isso é feito?

7.1 Os pais fazem parte da avaliação do programa? Como isso é feito? Com que frequência?

7.2 O que você faz quando os pais parecem estar passando por problemas? Se a resposta for incompleta, pergunte: Você indica outros profissionais para ajudá-

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

34. ESTRATÉGIAS PARA AS NECESSIDADES PESSOAIS DA EQUIPE

Handwritten notes in a spiral notebook, consisting of several lines of text that are mostly illegible due to blurring and low contrast. The text appears to be organized into sections corresponding to the printed labels on the page.

***NOTAS DE ESCLARECIMENTO**

5.3 Essas exigências baseiam-se em uma rotina de trabalho de 8 horas por dia, devendo ser ajustadas para períodos mais curtos.

PERGUNTAS

1.2, 3, 4, 5.3 Há algum momento durante o dia no qual você tem algum intervalo longe das crianças? Se a resposta for sim, pergunte: Quando isso acontece?

3.3, 5.2 Normalmente, onde você guarda seus pertences pessoais, como seu casaco ou bolsa? Como isso funciona?

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

Blank lines for the teacher's responses to the questions listed above.

5. ESTRATÉGIAS PARA AS NECESSIDADES PROFISSIONAIS DA EQUIPE

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

5.2 Para pontuar este indicador, o espaço para uso da administração deve se localizar na instituição, estar aberto durante o período de atendimento e prestar serviços administrativos para o programa.

PERGUNTAS

1.1. 3.1 Você tem acesso ao telefone? Onde?

1.2. 3.2. 5.1 Você tem acesso a algum arquivo ou espaço para guardar materiais? Você poderia descrevê-lo, por favor?

1.3. 3.3. 5.3. 7.2 Há algum espaço que você possa usar para reuniões com os pais / educadores ou para reuniões de grupo, quando as crianças estão presentes? Você poderia descrevê-lo, por favor?

5.2. 7.1 Há uma sala para uso da administração na instituição? Você poderia descrevê-la, por favor?

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

36. INTERAÇÃO E COOPERAÇÃO ENTRE A EQUIPE*

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

Item 36. Pontue este item se dois ou mais membros da equipe trabalharem com o grupo que está sendo observado, mesmo se eles trabalharem com o mesmo grupo em horários diferentes. Pontue NA se somente um membro da equipe trabalha com o grupo.

PERGUNTAS

1.1. 3.1. 5.1. Você tem oportunidade de compartilhar informações sobre as crianças com outros membros da equipe que trabalham com o seu grupo? Quando e como isso acontece? De que tipo de coisas vocês conversam?

7.1 Há algum momento planejado para reunião com o colega que trabalha com seu grupo? Com que frequência?

7.2 Como você e este seu colega decidem o que cada um fará?

7.3 O programa organiza eventos nos quais você e outros membros da equipe participam juntos? Você poderia me dar alguns exemplos?

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

VII. PAIS E EQUIPE

37. ESTABILIDADE DA EQUIPE

	1	2	MÍNIMO	3	4	5	BOM	6	7	EXCELENTE
1.1	As crianças têm que se adaptar a muitos membros da equipe sem uma pessoa constante para cuidar delas (Ex.: as crianças mudam frequentemente de um grupo para outro, com diferentes membros da equipe, muitos membros diferentes da equipe trabalhando com um mesmo grupo, muito "vai-e-vem" da equipe).	3.1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Permanência de 1-2 membros da equipe que cuidam do grupo todos os dias (Ex.: educador principal sempre presente com os diferentes assistentes; educador principal e assistente organizam a programação de modo que pelo menos um deles esteja sempre presente).	5.1.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Poucas pessoas (2-3) trabalham com as crianças, além dos membros fixos da equipe (Ex.: número de voluntários ou estagiários é limitado; o mesmo "volante" trabalha com o grupo constantemente).	7.1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Um membro da equipe é responsável por um pequeno grupo de crianças (Ex.: a maioria das rotinas acontece com o membro da equipe preferido da criança; o adulto responsável pela criança planeja as atividades e se comunica com os pais).			
1.2	A maioria das crianças é mudada para novos grupos mais de duas vezes por ano (Ex.: dentro do mesmo ano, as crianças mudam de grupo, passando por três turmas; grupos são frequentemente reorganizados para atender as inscrições e o número de crianças por grupo).	3.1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Raramente se muda as crianças para novo grupo ou novo membro da equipe mais que duas vezes por ano.	5.1.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Crianças geralmente ficam com o mesmo membro da equipe e com o mesmo grupo por pelo menos um ano.	7.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Há a possibilidade de a criança permanecer com a mesma pessoa e no mesmo grupo por mais de um ano.			
1.3	Transições para novos grupos ou para novos membros da equipe são abruptas e sem preparação das crianças (Ex.: não há momentos para que as crianças conheçam o novo membro da equipe antes da mudança; não há momentos para tornar mais fácil uma nova programação ou espaço).	3.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Algumas medidas para facilitar as transições das crianças para um novo grupo ou membro da equipe.	5.2 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Orientação para um novo grupo ou para um novo membro da equipe ocorre gradualmente e com um adulto familiar presente (Ex.: educador familiar vai com a criança ao novo grupo durante pequenos períodos de atividade, durante várias semanas; visita dos pais com a criança à nova sala; novo membro da equipe trabalha no grupo junto com o membro familiar, antes deste deixar o grupo).	7.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Há número suficiente de funcionários, de modo que só membros da equipe são usados como substitutos (Ex.: "volantes" disponíveis para uso como substitutos sem comprometer a razão "número de adultos para número de crianças").			
1.4	Uso frequente de substitutos que não conhecem as crianças ou o programa.	3.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	São raros os substitutos que não conhecem o programa ou as crianças e, raramente, eles ficam responsáveis pelo grupo.	5.3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Um grupo estável de substitutos, familiarizados com as crianças e com o programa, está sempre à disposição.	7.4 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>				

NOTAS DO/A PESQUISADOR/A

37. ESTABILIDADE DA EQUIPE

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

PERGUNTAS

1.1, 3.1, 5.1 Quantos membros da equipe trabalham com este grupo todos os dias? Quem são os membros principais que trabalham com este grupo?

1.2, 3.2, 5.2 Como as crianças são designadas para os grupos? Com que frequência as crianças são mudadas de grupo?

1.3, 3.3, 5.3 Como é feita a transição para um novo grupo?

1.4, 3.4, 5.4, 7.3 Com que frequência é necessário o uso de substitutos? Quem são os substitutos? Como eles são treinados para serem substitutos?

7.2 Uma criança pode permanecer com a mesma pessoa da equipe ou no mesmo grupo por mais de um ano?

NOTA DAS REVISORAS:

"Volante" é um membro da equipe que desenvolve diferentes atividades.

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

Handwritten notes and answers in a lined notebook format, corresponding to the questions above.

VII. PAIS E EQUIPE

38. SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DA EQUIPE*

INADEQUADO	MÍNIMO	BOM	EXCELENTE
1	2	3	4
<p>1.1 Não há supervisão da equipe.*</p> <p>1.2 Não há retorno ou avaliação sobre o desempenho da equipe.</p>	<p>3.1 Alguma supervisão da equipe (Ex.: diretor observa informalmente; observação feita no caso de uma reclamação).</p> <p>3.2 Algum retorno sobre o desempenho da equipe.</p>	<p>5.1 É feita observação anual para subsidiar a supervisão.</p> <p>5.2 Avaliação escrita do desempenho é compartilhada com a equipe pelo menos uma vez por ano.</p> <p>5.3 Aspectos positivos da equipe, assim como áreas que precisam ser melhoradas, são identificados na avaliação.</p> <p>5.4 Ações são desenvolvidas para implementar as recomendações da avaliação (Ex.: treinamento para melhorar o desempenho; compra de novos materiais, se necessário).</p>	<p>7.1 Membros da equipe fazem auto-avaliação.</p> <p>7.2 Observações e retornos frequentes são dados à equipe, além da observação anual.</p> <p>7.3 Retorno da supervisão é dado de maneira construtiva e com apoio.</p>
<p>NOTAS DO/A PESQUISADOR/A</p>			



38. SUPERVISAO E AVALIACAO DA EQUIPE*

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

Item 38. Pontue NA para este item somente quando o programa for desenvolvido por uma única pessoa, sem nenhum outro membro.

1.1 Obtenha informações para pontuar este item fazendo perguntas para a pessoa supervisionada e não para o supervisor. Nos casos em que a equipe responsável pelo grupo não sabe as respostas para as suas questões, pergunte ao coordenador / diretor.

PERGUNTAS

- 1.1, 3.1, 5.1, 5.2 O seu trabalho é supervisionado de alguma forma? Como isso é feito?
- 1.2, 3.2, 5.2, 7.3 É dado algum retorno sobre o seu desempenho? Como isso é feito? Com que frequência?
- 5.4 Se há a necessidade de melhorias, como isso é feito?
- 7.1 Você participa sempre de auto-avaliação?

RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A

Handwritten notes and answers on lined paper, including a large '1' in the right column.

39. OPORTUNIDADES PARA CRESCIMENTO PROFISSIONAL*

RESPOSTAS DO(A) PROFESSOR(A)

*NOTAS DE ESCLARECIMENTO

Item 39. Para pontuar este item, faça perguntas para os membros da equipe responsáveis pelo grupo. Se os membros da equipe afirmarem que não sabem a resposta, pergunte ao coordenador / diretor.

PERGUNTAS

- 1.1, 3.1, 3.2, 5.1, 5.2 Há algum treinamento oferecido para a equipe? Você poderia descrevê-lo? O que é feito com os novos membros da equipe?
- 1.2, 3.3, 5.3 Você tem reuniões de equipe? Com que frequência? Geralmente, o que é tratado nessas reuniões?
- 5.4, 7.2 Há algum recurso dentro da instituição que você pode usar para obter novas ideias? Quais?
- 7.1 Você tem algum apoio para frequentar conferências ou cursos? Por favor, descreva o que você tem a sua disposição.
- 7.3 Há alguma exigência para que membros da equipe, com formação inferior ao grau universitário, continuem seus estudos? Por favor, descreva estas exigências.

VISÃO GERAL DAS SUB-ESCALAS E ITENS DA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

I – Espaço e Mobiliário

1. Espaço interno
2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras
3. Recursos para relaxamento e conforto
4. Organização da sala
5. Exposição de materiais para as crianças

II – Rotinas de Cuidado Pessoal

6. Chegada/Saída
7. Refeições/Merendas
8. Sono
9. Troca de fraldas/uso do banheiro
10. Práticas de saúde
11. Práticas de segurança

III – Falar e Compreender

12. Auxílio às crianças para a compreensão da linguagem
13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças
14. Uso livros

IV – Atividades

15. Motora fina
16. Atividade física
17. Arte
18. Música e movimento
19. Blocos
20. Brincadeira de faz de conta
21. Brincadeira com areia e água
22. Natureza/Ciências
23. Uso de TV, vídeo e/ou computador
24. Promoção de aceitação da diversidade

V – Interação

25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem
26. Interação criança-criança
27. Interação equipe-criança
28. Disciplina

VI – Estrutura do Programa

29. Programação
30. Atividade livre
31. Atividades em grupo
32. Provisões para crianças com necessidades especiais

VII – Pais e Equipe

33. Estratégias para o envolvimento dos pais
34. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe
35. Estratégias para as necessidades profissionais da equipe
36. Interação e cooperação entre a equipe
37. Estabilidade da equipe
38. Supervisão e avaliação da equipe
39. Oportunidades para crescimento profissional

FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO DA SALA

Observador (a):
Unidade:
Sala:
Educadores:
Número de membros da equipe presentes na sala:
Número total de crianças da sala:
Número de crianças presentes no dia da observação:
Data da observação:

Número de crianças com necessidades especiais:

Tipos de necessidades especiais:

- Físico/sensorial.
- Cognitiva/linguagem.
- Social/emocional.
- Outros: _____

Datas de nascimento das crianças que frequentam a sala:

Mais nova:
Mais velha:

Horário de início da observação:

Horário de término da observação: