

**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação**

# **Formação profissional específica no contexto da Educação Infantil de qualidade**

**Fernanda Amaral Almeida**

Brasília, março de 2009

**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação**

# **Formação profissional específica no contexto da Educação Infantil de qualidade**

**Fernanda Amaral Almeida**

Brasília, março de 2009

# **Formação profissional específica no contexto da Educação Infantil de qualidade**

**Fernanda Amaral Almeida**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de concentração: Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fatima Guerra de Sousa**

Brasília, março de 2009

**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação**

**Formação profissional específica no contexto da Educação  
Infantil de qualidade**

**Banca examinadora:**

---

**Professora Dr<sup>a</sup> Maria de Fatima Guerra de Sousa  
Orientadora**

---

**Professora Dr<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira cerqueira  
Faculdade de Educação/ UnB**

---

**Professora Dr<sup>a</sup> Diva Maria Moraes Maciel  
Instituto de Psicologia/UnB**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Norma Lúcia Neris de Queiroz  
Faculdade de Educação/UnB  
Suplente**

A todos os pequeninos que nesses anos de docência tanto me ensinaram e significam o estímulo maior para que chegasse até aqui.

## Agradecimentos

À minha família que sempre me incentivou a percorrer este caminho e superar obstáculos. Em especial aos meus pais, Nina Rosa e Fernando os quais sempre me mostraram a força dos livros e me ensinaram que o caminho para o sucesso está muito próximo a eles.

À Fafá, meu maior exemplo de superação.

Ao meu amado Gustavo, que a todo instante esteve ao meu lado me apoiando e me reerguendo nos momentos mais difíceis. Companheiro e grande amor.

À professora Dra. Fatima Guerra pelo apoio e paciência e por me mostrar que sempre é possível crescer e melhorar.

As minhas colegas do mestrado, Núbia, Charlene e Rosy com quem dividi tantos momentos bons, e outros não tão bons assim. Em especial, à Margarida, grande amiga que a academia me trouxe.

À Sandra Maia, grande exemplo de pessoa e de amizade.

Aos meus colegas da Regional que foram sempre compreensivos nas minhas ausências e no meu distanciamento por conta das inúmeras leituras e trabalhos que precisava realizar.

À direção da instituição pesquisada, que me abriu suas portas de maneira tão acolhedora.

À supervisora pesquisada, pela sua atenção e disponibilidade.

Às professoras pesquisadas por permitirem que adentrasse em suas salas e conhecesse suas histórias.

**Muito obrigada!**

## Resumo

O presente trabalho teve por objetivo discutir as relações entre a formação profissional específica e a qualidade na educação infantil. Entender que contribuições trazem essa formação a uma educação infantil de qualidade e como se constrói esse processo, foram focos centrais de todo o estudo. A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil pertencente à Secretaria de Educação do Distrito Federal, localizado em uma Região Administrativa do DF. Participaram do estudo duas professoras do segundo período, turmas de cinco anos e a supervisora pedagógica. A pesquisa tratou da formação específica na Educação Infantil por ser considerada como um importante parâmetro de qualidade, tendo em vista que o profissional com essa formação possui maiores aportes para realizar uma docência com qualidade. Utilizou-se a metodologia qualitativa e, como instrumentos para a construção das informações, um questionário exploratório, entrevistas com as duas professoras e com a supervisora, observação participante nas duas turmas em que as professoras pesquisadas eram docentes e análise documental do Projeto Político Pedagógico. Construiu-se nesse sentido indicadores de qualidade da formação específica divididos em três grupos: formação inicial, formação em serviço e prática pedagógica docente. Cada grupo trouxe indicadores que foram utilizados como parâmetros em toda a pesquisa de campo e foram discutidos individualmente na análise. A análise das informações construídas mostrou que alguns dos indicadores foram amplamente contemplados e outros não. Nesse sentido, é possível afirmar que a discussão sobre a formação específica na educação infantil é terreno a ser ainda muito explorado, tendo em vista que os profissionais pouco têm clareza sobre essa temática e ainda possuem dificuldades em unir a teoria e a prática. Compreendeu-se, também, que a prática refletida é ferramenta fundamental para uma docência de qualidade e deve estar presente em toda instituição de Educação Infantil preocupada com a qualidade.

**Palavras-chave:** educação infantil, qualidade, formação profissional específica.

## Abstract

This study aimed to discuss the relationship between professional training and the quality in early childhood education. Understand that contributions bring this training to a quality early childhood education and how to build this process, were central parts of the whole study. The study was conducted in a Childhood Education Center of the Education Department from the Federal District, located in an Administrative Region of DF. As object of study, we used two teachers of the second period, groups of five year-old children, the educational supervisor, as well as the Pedagogical Political Project. The research dealt with the professional training in Childhood Education; hence it is to be considered as an important measure of quality. Therefore, the professional with this vocational training has more conditions to achieve a desired quality in teaching. As tools for this paper, we used qualitative methodology, and, as tools for the construction of information, interviews with both teachers and the supervisor. In addition to the above said participant observation in two classrooms where the teachers were the surveyed ones and, also, documentary analysis of the Political Pedagogical Project was also done.

In that sense of quality, indicators were divided into three groups: initial training, training in practice and pedagogical quality teaching. Each group has indicators that were used as parameters in the whole field research and discussed individually in the analysis. Based on the analysis of information collected, it could be noticed that some of the indicators have been widely covered and others not. Therefore, it is possible to say that the discussion on specific training on childhood education has, still, a long path to be explored, since professionals have very little clarity on this issue and still have difficulties in putting the theory and practice together. In conclusion, it was also reflected that reflected practice is a fundamental teaching tool and should be present in a qualified institution of child education.

Keywords: early childhood education, quality, specialized professional training.



## Lista de figuras

**Figura 1** – Grupos de indicadores.

**Figura 2** – Grupos de indicadores de qualidade detalhados.

**Figura 3** – Procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados.

**Figura 4** – Percurso metodológico.

## **Lista de quadros**

**Quadro 1** - Distribuição de professores por atuação.

**Quadro 2** – Quantitativo de professores efetivos e temporários da instituição.

**Quadro 3** – Situação do quadro de professores efetivos

**Quadro 4** – Organização da coordenação dos professores segundo a Portaria Nº27.

**Quadro 5** - Organização da coordenação dos professores do turno matutino.

**Quadro 6** - Organização da coordenação dos professores do turno vespertino.

**Quadro 7** – Caracterização das professoras.

**Quadro 8** – Caracterização da supervisora pedagógica.

**Quadro 9** – Caracterização turma L.

**Quadro 10** – Rotina da turma L.

**Quadro 11** – Caracterização turma P.

**Quadro 12** – Rotina da turma P.

**Quadro 13** – Indicadores de qualidade detalhados.

## Lista de abreviaturas

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

**INEP** – Instituto nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**UnB** – Universidade de Brasília.

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura.

**EAPE** – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação.

**BIA** – Bloco Inicial de Alfabetização.

**PPP** – Projeto Político Pedagógico.

**APM** – Associação de Pais e Mestres.

**ZDP** – Zona de desenvolvimento proximal.

**SE** – Secretaria de Educação.

**SUBEB** – Subsecretaria de Educação Básica.

## **Lista de anexos**

**Anexo I** – Questionário exploratório.

**Anexo II** – Roteiro para entrevista com o supervisor pedagógico.

**Anexo III** – Roteiro para entrevista com as professoras.

**Anexo IV** – Diário de campo.

**Anexo V** – Roteiro de observação.

## SUMÁRIO

<b>Dedicatória.....</b>	<b>V</b>
<b>Agradecimentos.....</b>	<b>vi</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>vii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>viii</b>
<b>Lista de figuras.....</b>	<b>ix</b>
<b>Lista de quadros.....</b>	<b>x</b>
<b>Lista de abreviaturas.....</b>	<b>xi</b>
<b>Lista de anexos.....</b>	<b>xii</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo I – A educação infantil e a trajetória de seus profissionais.....</b>	<b>19</b>
1.1-Educação Infantil: primeira etapa da educação básica.....	19
1.2-Formação de professores de educação infantil: realidades e desafios.....	22
1.3-A formação específica para educação infantil.....	28
<b>Capítulo II – Qualidade no contexto da educação infantil.....</b>	<b>32</b>
2.1-Conceitos e aspectos da educação infantil de qualidade.....	32
2.2-Qualidade na educação infantil e as relações com a formação específica.....	35

## **Capítulo III – Metodologia.....49**

3.1 – Procedimentos metodológicos de pesquisa: pesquisa qualitativa.....	49
3.2 - Procedimentos e instrumentos trabalhados na pesquisa.....	52
3.2.1-Questionário.....	52
3.2.2-Observação.....	52
3.2.3-Entrevista            semi-estruturada:            aplicação            e	
características.....	53
3.2.4 – Análise documental.....	55
3.3-Contextualizando a instituição.....	55
3.3.1 – Dados gerais da instituição.....	57
3.3.2 – Projeto Político Pedagógico.....	64
3.4-Participantes.....	67
3.5-Characterização das turmas.....	71
3.5.1- Turma L – Professora Laís.....	71
3.5.2- Turma P – Professora Priscila.....	73

## **Capítulo IV – Análise das informações.....75**

4.1 – Formação inicial.....	79
4.1.1 – Indicador: A formação inicial é na área de educação, em nível superior.....	79
4.2 – Formação em serviço.....	80
4.2.1 - Indicador: A formação continuada é processual e se dá, por meio de cursos de aperfeiçoamento e de formação em serviço.....	80
4.2.2 - Indicador: A formação específica contempla as especificidades da educação infantil e da criança pequena.....	82

4.2.3 - Indicador: Na formação é possível identificar o conhecimento do desenvolvimento infantil e a vulnerabilidade social da criança pequena....	85
4.2.4 - Indicador: A formação específica considera a criança como centro de seu processo de desenvolvimento.....	88
4.2.5 - Indicador: A formação específica acontece, também por meio de uma prática refletida.....	90
4.2.6 - Indicador: A coordenação coletiva é um espaço de crescimento pessoal e profissional.....	93
4.3 – Prática pedagógica docente.....	95
4.3.1 - Indicador: A relação professor aluno ocorre por meio do diálogo e da mediação.....	95
4.3.2 - Indicador: Os aspectos emocionais da criança tem destaque no planejamento e na prática docente.....	99
4.3.3 - Indicador: O professor proporciona um trabalho diversificado, incluindo o ambiente onde ocorre, e as atividades.....	101
4.3.4 - Indicador: A rotina e espaço são organizados para atender as necessidades das crianças.....	103
4.3.5 - Indicador: As atividades são desenvolvidas de acordo com a fase de desenvolvimento das crianças.....	104
<b>Capítulo V – Considerações finais.....</b>	<b>106</b>
<b>Capítulo VI - Referências .....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da formação específica de professores como uma das dimensões da qualidade na educação infantil. Suas raízes situam-se nas inquietações surgidas em diversas vivências do âmbito da educação infantil na rede pública e privada de educação do Distrito Federal.

Desde o início da minha atuação como professora de educação infantil, percebi ser esta fase da educação básica a com que eu mais me identificava. No magistério, já havia realizado estágio em todas as outras. No entanto, meu primeiro emprego foi na rede particular em uma turma de educação infantil. À época, apesar do pequeno arcabouço teórico e nenhum prático, fui desenvolvendo minha docência concomitantemente com o curso de Pedagogia.

Ao longo do caminho, encontrei instituições preocupadas com a formação de seus profissionais, voltando-a para a educação infantil. Contudo, na maioria delas, isso não ocorria. Havia muito mais troca de idéias para a realização de atividades do que uma formação em serviço embasada em referenciais teóricos. Não que a prática cotidiana não seja importante, mas ela perde significado quando destituída de uma reflexão com base teórica que inclui dar a devida ênfase ao processo de desenvolvimento dos alunos. Tornando-se, assim, uma prática pedagógica de mera reprodução de outras.

Ao concluir o curso de Pedagogia, percebi que conhecia pouco sobre a educação infantil. Desconhecia o que vinha sendo pesquisado e produzido na área. Assim, eu me desafiei a fazer o mestrado. Vi que no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, diversas pesquisas já foram realizadas no campo da Educação Infantil, dentre elas: STOCO, 2001; NOVAES, 2002; PEREIRA, 2002; CHAVES, 2004; BASSO, 2004; CAPISTRANO, 2005; FELIPE, 2005; GALVÃO, 2005; SILVA, 2006; ARRUDA, 2007; CAMARANO, 2007; CORRÊA, 2007; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2008 e MOURA, 2009. Esses trabalhos tratam da qualidade na Educação Infantil pelos mais diversos ângulos e dimensões, mas apenas um deles tratava da formação do professor.

Precisava de respostas para os meus questionamentos, e, portanto, o mestrado se mostrou um caminho a trilhar nessa busca. Queria ainda, entender por que nossa formação profissional é tão pautada no ensino fundamental sem que se considerem as especificidades da educação infantil. Essa consciência aumentou quando identifiquei, em



mim e em colegas de profissão, uma necessidade crescente de maior aprofundamento e de uma formação mais específica em relação à Educação Infantil.

Não foi difícil identificar, entre os professores da Educação Infantil, um desconhecimento sobre as bases do desenvolvimento infantil. O mesmo se dava em relação à existência da vulnerabilidade infantil ao universo adulto. No geral, a maioria deles se preocupava, principalmente, com os conteúdos a serem vencidos e as habilidades a serem adquiridas pelas crianças. Não percebiam a possibilidade de se atropelar a fase de desenvolvimento da criança ou mesmo de se inibir a sua criatividade, a sua livre expressão ou o desenvolvimento da sua autonomia. Isso se evidenciava em práticas como o desenvolvimento, junto aos alunos, de trabalhos e atividades que não passavam de meras reproduções, atividades por atividades, sem objetivos definidos.

O observado na rede particular não se diferenciava do contexto da rede pública no que diz respeito à Educação Infantil. Nessa também foi possível observar muita reprodução e uma atuação profissional pautada em conteúdos, descontextualizada, como metas a serem cumpridas que longe estavam de uma adequação à realidade do público ali atendido. Preocupações com a formação profissional específica, quando existentes, refletiam apenas atitudes isoladas.

Verifiquei, então, que a Secretaria de Educação do Distrito Federal não tem priorizado os cursos de formação de professores na área da Educação Infantil. Este é o sentimento de muitos professores da área.

O quadro até aqui retratado permite classificar os professores da Educação Infantil em pelos menos dois grupos: um que desconhece, na sua prática e formação, a essência da Educação Infantil e um outro – a minoria - que busca uma formação mais específica seja por estudos e leituras, seja por práticas inovadoras.

As reflexões que fiz na análise desse cenário me levaram a muitos questionamentos. Um deles permaneceu em foco: Que contribuições a formação específica para a Educação Infantil e as suas especificidades trazem para os profissionais da Educação Infantil e em especial, para os seus professores? Como isto pode ser considerada uma dimensão da qualidade na Educação Infantil? Isto é, como isto pode promover uma Educação Infantil que faça a diferença - uma diferença positiva - na vida de cada criança que frequenta instituições de Educação Infantil, a primeira etapa da educação básica? Desta forma, passei a sistematizar meus questionamentos: Será que a formação específica de professores contribui para a qualidade na Educação Infantil? Quais as contribuições da formação específica de professores para essa qualidade na Educação Infantil?

Nesse sentido, os objetivos da pesquisa foram assim definidos:

Objetivo geral:

- Entender que contribuições a formação específica traz para a qualidade na Educação Infantil.

Objetivos específicos:

- Analisar as contribuições da formação profissional específica para qualidade na Educação Infantil;
- Analisar as relações da formação específica com a qualidade da Educação Infantil.

Desta maneira, o presente trabalho foi configurado da seguinte forma: o primeiro capítulo é iniciado pelo referencial teórico, que discute a Educação Infantil e os seus profissionais, trazendo a realidade e os desafios da formação desses profissionais, assim como a questão da formação específica para a Educação Infantil.

O segundo capítulo traz, ainda, o referencial teórico, tratando da qualidade no contexto da Educação Infantil, seus conceitos e aspectos e ainda as relações construídas entre a qualidade e a formação específica de profissionais de Educação Infantil.

O terceiro capítulo trata da metodologia e dos instrumentos utilizados e faz a contextualização das instituições e dos participantes da pesquisa.

No quarto capítulo estarão inseridas as análises das informações construídas no decorrer da pesquisa e, por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais sobre todo o objeto da pesquisa e também reflete sobre a formação específica e a qualidade na Educação Infantil.

## **Capítulo I – A Educação Infantil e a trajetória de seus profissionais**

### **1.1- Educação Infantil: primeira etapa da educação básica**

A Educação Infantil vem, paulatinamente, se expandindo. A cada dia é maior o número de crianças inseridas nessa etapa de ensino, apesar de, no entanto, haver ainda um longo caminho a percorrer para sua universalização em nosso país.

Essa expansão deve-se a inúmeros fatores, tais como o reconhecimento da importância da Educação Infantil no desenvolvimento da criança pequena e a ampliação do investimento na área, entre outros. No entanto, um desses fatores merece atenção: a inserção da mulher no mercado de trabalho. Com a emancipação feminina, a mulher que antes cuidava somente dos filhos, necessitou de um espaço que se preocupasse com o cuidado da criança pequena e sua educação.

A educação dessa criança, antes responsabilidade quase exclusivamente da família, da mãe ou das avós, passa a ser repartida com as instituições educativas, que inicialmente eram divididas principalmente em duas categorias: a escola para a classe menos favorecida, de caráter eminentemente assistencialista e a escola para uma classe mais favorecida e de caráter principalmente educativo.

Apesar de todas as transformações e evoluções sociais, tempo em que homens e mulheres a cada dia têm deveres e direitos sociais mais semelhantes, ainda percebe-se que a mulher está muito mais presente nas escolas com as crianças pequenas do que o homem. Haja vista que, conhecidamente poucos professores de Educação Infantil são do sexo masculino. Isso se deve à trajetória dessa profissão, que foi e ainda é muito ligada à figura da mulher-mãe, por se acreditar que ela tem maior capacidade e preparo para lidar com o cuidado da criança pequena. É necessário reconhecer os avanços quanto à profissionalização docente na Educação Infantil, que vem se rompendo a dicotomia entre o cuidado e a educação.

Outro fator importante foi o reconhecimento da criança como indivíduo de direitos, que passou a ser vista com características próprias e não apenas como um adulto em miniatura. Diferente de outros períodos da história, a criança, na idade moderna, representa uma série de preocupações e passa a ser foco de atenção da família e pela sociedade. As crianças nem sempre despertaram os sentimentos e preocupações que hoje despertam. Os valores e conceitos sobre elas vêm sendo construídos e transformados historicamente (CORREA, 2003).

Nesse sentido, é importante salientar que, mesmo com a discussão atual em torno da criança e da infância com características próprias da idade e com necessidades específicas de sua fase nem todas as crianças têm as mesmas oportunidades e direitos garantidos. Nesse sentido, surge a necessidade de repensar que conceito construiu-se de criança, pois nem todas têm as mesmas oportunidades. Muitas trabalham, moram nas ruas, em abrigos e até em prisões. O cotidiano das crianças não é homogêneo, igual para todas (PULINO, 2001).

Se a educação em toda sua trajetória nos mostra o quanto demorou a ser reconhecida por seu significado, quando nos atemos à Educação Infantil o quadro é muito mais grave. Na narrativa de Ariès, percebe-se como na idade média era entendida a criança e sua educação, e por ela, também é possível perceber em que bases esses conceitos foram construídos.

(...) as crianças de até 10 anos que eram mantidas fora do colégio. Dessa maneira conseguia-se separar uma primeira infância que durava até 9-10 anos de uma infância escolar que começava nessa idade. O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, "a imbecilidade", ou a incapacidade dos pequeninos (2006, p. 114).

Apesar de existirem críticas a Ariès, tendo em vista que ele pouco se dedicou ao estudo da infância da idade antiga e praticamente a ignorou afirmando que apenas recentemente surgiu um sentimento de infância, sua colocação sobre a educação da criança na idade média foi considerada um importante parâmetro, tendo em vista que além de um autor clássico foi um dos primeiros que se dedicou a estudar a história da infância.

A educação da criança pequena antes não entendida como uma necessidade, hoje é reconhecida como direito e paulatinamente vem se ampliando a idéia de que não é somente uma necessidade, mas é essencial em seu processo de desenvolvimento. Apesar de, em detrimento de outras etapas de ensino, a Educação Infantil tentar mostrar sua relevância, já é preciso reconhecer a existência de avanços recentes, especialmente quando do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, conforme reza o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, que, além de defini-la como primeira etapa, ainda discorre sobre sua finalidade que é em desenvolver integralmente a criança, atendo-se aos aspectos físico, psicológico, intelectual e social e é um complemento das ações da família e da comunidade.

Desta forma, no Brasil, passou-se a se configurar a Educação Infantil em outra perspectiva, ou seja, com um status diferenciado. Outro marco da valorização da

Educação Infantil tem-se no documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos pela educação (BRASIL, 2005). Isso se dá, principalmente, pela explicitação clara de uma política para essa etapa da educação. Nesse documento, diz-se que, a partir da LDB,

O trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender as especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania (BRASIL, 2005, p. 10).

Com a dimensão do trabalho com crianças pequenas ampliada, a Educação Infantil, passou a fazer parte do sistema educacional e devendo atender as especificidades do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a Educação Infantil tem características peculiares (NASCIMENTO, 2005). A idéia de que o cuidar era a sua única função perpetuou-se por muito tempo. Ainda hoje se encontram instituições que possuem dificuldades em associar o cuidar e o educar. Quando se verifica em que bases a Educação Infantil constituiu-se, é possível perceber que possui características diferenciadas, como afirma Faria (2005, p. 1021):

As instituições de educação infantil têm origens distintas da escola obrigatória, pública, laica e gratuita para todas as crianças de 7 anos. Como se sabe as primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras.

No surgimento da Educação Infantil, evidenciava-se um caráter assistencialista e compensatório em detrimento do educativo. Com o decorrer do tempo passou-se a unir o cuidar ao educar, bem como a Educação Infantil tornou-se uma etapa de ensino. Em consonância com as mudanças ocorridas, a construção da identidade do profissional de Educação Infantil também passou por transformações e mudanças nas concepções de infância e criança que acabaram influenciando no tipo de atendimento dado às crianças pequenas nas instituições educativas (OLIVEIRA, 2007).

Contudo, apesar de atualmente haver uma preocupação ampla com a formação dos profissionais da educação, no âmbito da Educação Infantil esse panorama se diferencia. Têm-se, ainda, um grande número de educadores leigos, sem ao menos uma formação inicial para o magistério em nível médio.

Conforme o Censo<sup>1</sup> realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 1997, a distribuição de docentes segundo o grau de formação apontou que 22,2% dos professores brasileiros atuantes na Educação Infantil possuíam apenas o primeiro grau. Apesar de ter sido realizado há mais de dez anos, esse é o único censo em que as informações sobre os profissionais da Educação Infantil são tratadas separadamente.

Em 2003 foi realizado outro censo, agrupando todos os professores da educação básica, sem dividi-los por etapa de ensino em que atuam, somente fazendo a divisão por regiões e estados brasileiros. Nesse, realizado pelo mesmo Instituto, foi delineado o panorama de formação dos professores brasileiros da educação básica que evidencia que mais de dezessete mil docentes são professores leigos, isto é, têm somente o ensino fundamental. Apesar de representarem somente 1,14% dos professores brasileiros, ainda é um número muito elevado de profissionais sem a formação mínima exigida por lei. O censo revelou ainda que 20,78% dos profissionais têm somente magistério em nível médio e que 65,88% têm licenciatura em nível superior.

Apesar da maioria dos profissionais terem nível superior, é preciso considerar que nesse número estão inseridos professores de Educação Infantil, ensino fundamental e médio, ao contrário do censo realizado em 1997, que, mesmo já defasado, é o único que trouxe especificamente dados relativos à Educação Infantil.

Estes dados reforçam a idéia de que há um avanço no nível de formação dos professores brasileiros. Este nível vem crescendo, no entanto ainda têm-se quase vinte mil docentes sem uma formação mínima.

A formação mínima que por muito tempo foi idealizada para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, assim como na Educação Infantil, foi o magistério em nível de segundo grau como exemplificado a seguir.

## **1.2 - Formação de professores de Educação Infantil: realidades e desafios**

A formação dos profissionais da educação tem sido um dos temas mais recorrentes nos estudos e pesquisas da área. No decorrer desse trabalho, o termo “profissional da educação” aparece algumas vezes em detrimento de “professor”, tendo em vista que todos os profissionais que atuam na Educação Infantil estão intrinsecamente ligados à educação da criança pequena e, ao se tratar desta etapa de ensino, os auxiliares ou

---

<sup>1</sup> Dados disponíveis em:  
[http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/profissionais\\_magis/default.htm](http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/profissionais_magis/default.htm).

monitores são bastante presentes em diversas salas de aula desse país. Contudo, fala-se ainda no geral da formação profissional e, paulatinamente, vem se diferenciando a necessária especificidade da formação de professores do ensino fundamental e dos da Educação Infantil.

A evidência disso é o fato de se encontrar com facilidade artigos, teses e dissertações sobre, principalmente, formação de professores. No que tange à Educação Infantil, já se tem alguns dados. No entanto, a temática da formação específica de professores não é tão recorrente, visto à dificuldade que há em se encontrar fontes para consulta de pesquisas realizadas sobre este tema.

A formação precisa ser entendida como uma necessidade e até um direito do profissional, pois ela é necessária para aprimorar a ação profissional e a prática pedagógica e, ainda, representa uma conquista da categoria em prol de uma escola pública de qualidade (KRAMER, 2002).

A formação de professores é um dos pilares que sustenta tanto uma escola quanto uma Educação Infantil de qualidade. Nenhuma dimensão da qualidade é mais ou menos importante que outra. A formação de professores, a organização do espaço e da rotina, o respeito à diversidade, a avaliação, todos são exemplos de dimensões que se complementam que devem caminhar juntas e de modo complementar a fim de alcançar uma Educação Infantil de qualidade. No entanto, como afirma Sousa (2006, p.109) a qualidade na educação tem diversas dimensões, segundo cada autor, mas a formação profissional sempre marca presença:

É certo que a qualidade da educação infantil supõe a integração de todas as suas dimensões. É certo, também, que a seleção dessas dimensões varia entre os diferentes autores. No entanto, algumas delas tendem a ser constantes. Este é o caso da formação e qualificação dos profissionais, que, de certa forma, é uma das dimensões mais críticas da qualidade de qualquer instituição de educação infantil, para não falar da sua importância nos outros níveis da educação.

Na Educação Infantil surge a necessidade de se diferenciar seu professor daquele do ensino fundamental por serem profissionais que trabalham com crianças em etapas diferentes da vida e com necessidades diferenciadas. No entanto, na Educação Infantil, a importância dessa diferenciação começa a aparecer nos estudos e pesquisas mais recentes, apesar de se reconhecer que estas duas instâncias de ensino têm características distintas assim como seus profissionais.

A docência na primeira etapa da educação básica se mostra pautada no ensino fundamental, quando, por exemplo, vêm-se práticas voltadas somente à alfabetização, priorizando quase unicamente o desenvolvimento cognitivo nas crianças. Outra

característica também ainda presente e que rememora muito a segunda etapa da educação básica é a necessidade que muitos profissionais têm em exigir uma disciplina e organização nas crianças pequenas que são impróprias a fase de desenvolvimento em que se encontram.

Nesse sentido é necessário se pensar em uma formação mais específica para o profissional da Educação Infantil, voltada às suas necessidades. As necessidades das crianças são as mais diversas e exigem do professor que atua nessa etapa de ensino que tenha uma postura polivalente, em que agregue conceitos e conhecimentos gerais e específicos e que utilize instrumentos essenciais a reflexão da prática, como a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Entre as especificidades da Educação Infantil, uma se destaca: a existência de uma maioria esmagadora de mulheres. Isso se deve principalmente à idéia de que a mulher tem maior capacidade de atuar com as crianças pequenas por estar mais próxima do papel maternal.

Esse fato tem influenciado a própria identidade dessas professoras. No cotidiano da Educação Infantil, ainda predominam termos que contribuem para descaracterizar o viés profissional do professor desta etapa de ensino. Termos como “professorinha” e “tia” pouco definem a característica profissional e oscilam entre o papel de mulher e de mãe e o trabalho de educar (ARCE, 2001).

Esses termos, muito comumente utilizados, acabam se remetendo não a uma profissão, mas a uma vocação e a um papel de substituta da mãe. É preciso superar o que foi historicamente construído e buscar a profissionalização desses professores, como afirma Corrêa (2003, p.102):

...há ainda muito a fazer para que se supere um antigo e arraigado entendimento de que para trabalhar com educação infantil basta ser paciente, “criativo” e gostar de crianças. Portanto, faz-se necessário reforçar que uma escola de qualidade precisa contar com profissionais especialmente preparados.

O trabalho na Educação Infantil exige do profissional não apenas o interesse e a identificação com crianças pequenas, mas exige formação e reconhecimento profissionais também. Esses profissionais, no entanto, têm uma trajetória de desvalorização em detrimento dos profissionais de outras etapas de ensino, como menos importantes, considerados trabalhadores manuais desvinculados de um trabalho intelectual. Como a criança pequena ainda muito necessita de cuidados de higiene e alimentação, muito associa-se também a um trabalho doméstico (KUHLMANN JR, 2000). O trabalho deles é considerado quase como sendo um trabalho artesanal, em que



habilidades motoras e a identificação com crianças pequenas é o suficiente em detrimento de uma formação e remuneração maior, como define Bonetti:

O trabalho intelectual é realizado pela professora que atende as crianças maiores, dentro de uma tradição escolar, sem realizar trabalhos de higiene e limpeza, com carga horária menor. Quanto maior a criança com que atuam os profissionais, maior é a exigência de formação, menos horas de trabalho e maior remuneração. A profissional é reconhecida como professora de pré-escola, porém, se comparada aos profissionais do ensino fundamental, ela ainda é vista como a “tia do prezinho” (2004, p. 42).

Apesar de muitas vezes considerar que a função do profissional de educação está sendo reconhecida, depara-se com um enorme retrocesso, pois a própria Secretaria de Educação do Distrito Federal insiste em conceber que as professoras que atuam em berçário, com crianças de quatro meses a dois anos, não recebam uma gratificação denominada regência de classe a qual todo o restante da classe profissional que atua como professor regente recebe.

Este fato, infelizmente, demonstra que visão essa Secretaria possui a respeito da profissionalização na Educação Infantil, minimizando as ações desses professores e as desconsiderando como educativas, não reconhecendo como professor aquele que atua com as crianças em uma fase tão singular de suas vidas.

Com essa postura, a Secretaria de Educação demonstra não ter superado a dicotomia entre o cuidado e a educação, remetendo aos primórdios da Educação Infantil, em que na creche era preconizado o cuidado em detrimento da educação da criança pequena. Essa atitude reitera ainda a desvalorização dos profissionais da creche e traz a visão de que esses profissionais são apenas “cuidadores”, como se o cuidado não estivesse intrinsecamente associado à educação dessas crianças.

Atitudes assim reforçam que o banho e a alimentação, momentos tão presentes no cotidiano da creche, são momentos unicamente voltados ao cuidado, como se nesses momentos a criança também não se desenvolvesse e aprendesse. Esse fato retoma a idéia que ainda é concebida em muitas partes desse país de quanto menor é a criança menor o salário e a formação do profissional que atua junto a ela (CAMPOS,1999). Mesmo no Distrito federal, unidade federada que conhecidamente possui um dos mais desenvolvidos sistemas de educação isso de certa forma se mostra presente.

Reforçam, também, a idéia de que não é preciso formação para atuar com crianças tão pequenas, ao contrário do que aqui é defendido. Quanto menor a criança, maior deveria ser o nível de formação do profissional quem com ela lida (SOUSA, 1998).

Reconhece-se porém avanços na valorização desse profissional e de sua formação a partir da LDB, que, em seu Art. 62, discorre:

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.

Contudo, os termos da lei contrastam com a realidade, visto que no Brasil, como apontado anteriormente, tem uma quantidade significativa de “professores leigos” atuando na Educação Infantil. Assim como evidencia Oliveira.

A nova dimensão da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, gerou uma valorização do papel do profissional que se dedica à criança de 0 a 6 anos, com um novo patamar de habilitação, derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. Sabemos, entretanto, que embora o nível de formação dos profissionais que atuam nas pré-escolas venha aumentando, ainda temos um percentual significativo de professores que não têm o 2º grau completo (2002, p. 39).

Nesse sentido, o Ministério da Educação - MEC criou o Programa Pro-infantil que é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Seu público-alvo são professores da Educação Infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, que não possuam formação mínima para atuar na Educação Infantil, ou seja, magistério em nível médio.

Em consonância com a LDB, o MEC buscou paliativamente diminuir o número de professores leigos no Brasil. Mesmo entendendo que essa é uma atitude apenas emergencial e inicial, mas necessária, é discutível se não competiria a esse órgão fomentar ao invés de fornecer diretamente a formação dos profissionais. E ainda, resta esperar para verificar se, no futuro, ações como essa também serão desenvolvidas para fomentar a formação em nível superior, haja vista que a Universidade tem maiores aportes para proporcionar a formação desses profissionais com qualidade.

Nesse sentido, o programa tem como objetivos<sup>2</sup>:

- valorizar o magistério;

---

<sup>2</sup> Informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=444>

- oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor;
- contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos;
- elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes;
- auxiliar estados e municípios a cumprirem a legislação vigente habilitando em Magistério para a Educação Infantil os professores no exercício da profissão.

Segundo dados do MEC<sup>3</sup>, na primeira etapa do programa foram formados cerca de três mil professores e, em 2008, o programa será ampliado a fim de atender mais cinco mil professores e contará com a parceria de universidades. O programa é voltado para aqueles profissionais que não têm o curso profissionalizante em magistério do ensino médio, habilitação mínima exigida pela legislação.

Ainda segundo o MEC, o programa objetiva atender o maior número de professores e o considera como uma ação emergencial, de caráter temporário, e deverá ser concluído até 2011.

Como o programa só preconiza a formação de professores em nível médio, torna-se contraditório, haja vista que, quanto mais formação um profissional tiver maiores são as chances de êxito em sua atuação profissional. É um passo para uma trajetória de formação destes professores, no entanto não se pode estagnar. É preciso que haja uma política de formação continuada para esses profissionais e um incentivo para a formação em nível superior também.

Como a LDB, no entanto, foi posteriormente modificada através do Decreto 3.554, de 7 de agosto de 2000, art 1º, que define que o § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa a vigorar com a seguinte redação:

"§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores." (NR)

Foi incluído, nesse sentido, o termo preferencialmente, que definiu que a formação deveria ser preferencialmente em nível superior, desobrigando, portanto, como pré-requisito à formação em nível superior, ou seja, aceitando como mínima a formação em nível médio, como o Curso Normal. A inclusão do termo "preferencialmente" representou um retrocesso em uma legislação que trazia inovações e buscava a valorização profissional. Mesmo entendendo a formação em nível superior como distante da

---

<sup>3</sup> Dados disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=1087>

realidade de todos os professores brasileiros, deve ser essa a formação mínima defendida por todos aqueles que prezam por uma educação de qualidade.

A formação específica para os profissionais da Educação Infantil foi defendida nesse trabalho como uma das necessidades para a qualidade da Educação Infantil. Aqueles inseridos nesta modalidade de ensino, ou seja, a criança pequena, além de estar em intensa formação de sua personalidade, é extremamente vulnerável ao universo adulto. O termo “criança pequena” será bem recorrente, pois entende-se que define bem aqueles que estão na Educação Infantil, ou seja, crianças de 0 a 5 anos.

### **1.3 - A formação específica para Educação Infantil**

Hoje, na educação, todo profissional, independentemente do seu nível de atuação, precisa buscar uma formação continuada. Essa formação não é apenas uma exigência do mundo moderno, em que mudanças e novas concepções surgem a todo momento, mas é uma necessidade ao profissional comprometido com a qualidade de seu trabalho e que deseja estar em constante processo de qualificação. No caso da Educação Infantil, essa formação precisa incluir uma compreensão da criança e do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, suas necessidades, tanto físicas quanto emocionais, o conhecimento que diversas disciplinas trazem para a educação, como a sociologia, filosofia e a psicologia, os processos de avaliação, o sentido que a brincadeira e o lúdico ocupam nessa fase de desenvolvimento, assim como o conhecimento a respeito da metodologia científica que torna esse professor um pesquisador e avaliador de sua própria prática.

Segundo o documento produzido pelo Conselho Nacional de Credenciamento de Creches, da Austrália (1993, p. 140):

A qualidade do programa de qualquer creche depende do fato de que a equipe tenha atualização de conhecimentos e compreensão sobre o desenvolvimento da criança. Cursos preparatórios e cursos paralelos ao serviço oferecem o treinamento necessário, e a participação nestes não deve ser apenas permitida, mas incentivada.

A formação em serviço, nesse sentido, deve ser amplamente incentivada para que seja promotora de uma docência de qualidade, em que o profissional não busque apenas sozinho sua qualificação, mas que seja um empreendimento de toda a equipe. Ela representa tudo àquilo que pode qualificar o profissional e é realizado dentro de seu período de trabalho, desde cursos, até debates, grupos de estudo, leituras, enfim tudo que contribui na formação desses profissionais.

O incentivo para a formação em serviço deve ser constante e de responsabilidade de toda a equipe, que deve buscar os aportes para que cada vez mais a docência se desenvolva com maior qualidade. Políticas públicas também precisam assumir a responsabilidade pela formação continuada e em serviço e assegurar programas, cursos e afins para a promoção da qualificação profissional.

A formação realizada no período do trabalho é importante ferramenta, haja vista que além de utilizar o espaço e o tempo para aprimoramento, permite que os professores caminhem juntos, na mesma direção, em um processo contínuo e construtivo de aprendizagem e qualificação profissional.

A formação para a Educação Infantil, seja ela uma formação inicial ou continuada, precisa contemplar o entendimento das necessidades das crianças dessa faixa etária e como atendê-las de modo adequado. Essa formação deve se deter nas especificidades do trabalho com crianças pequenas e não significar um preparo para copiar o modelo da escola de ensino fundamental (MACHADO, 2000).

Como muito do que se tem na Educação Infantil é pautado em modelos do ensino fundamental, com a formação de professores não é diferente, como afirma Cerisara (2002, p. 68):

Outro aspecto que vale a pena ser destacado diz respeito à falta de ênfase quanto à especificidade do professor de educação infantil nos cursos de formação, como se este pudesse ter como base a docência das séries iniciais do ensino fundamental. Falar de professor de educação infantil é diferente de falar do professor das séries iniciais, e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho dos professores junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas sejam viabilizadas.

Ao reconhecer que as interações entre o adulto e a criança são uma das importantes bases de seu desenvolvimento infantil é necessária a atenção do profissional à qualidade de tais interações, tendo em vista que o professor é um sujeito com importante papel nas interações de seu aluno com o mundo. Além desse reconhecimento, o profissional precisa estar preparado para desenvolver uma prática pedagógica de qualidade como destaca Machado (2000, p. 195).

Confere-se cada vez mais, um destaque ao papel das interações sociais precoces na ampliação do repertório de significados pelas crianças e ao papel mediador dos educadores. Nesse sentido, a formação específica exigida na LDB expressa uma consonância da lei com um movimento mais amplo no campo da educação infantil.

Há, pois, a necessidade de uma formação mais específica para o profissional da Educação Infantil. Isto não poderia ser diferente. Sem esta não é possível se ter uma

Educação Infantil de qualidade. A formação específica é essencial para a qualidade do trabalho pedagógico, conforme nos lembra Basso:

Da mesma forma como ocorre em outros níveis de ensino, é preciso formação específica para que qualquer profissional possa desenvolver com qualidade o trabalho pedagógico no âmbito da educação infantil (2004, p. 52).

Em estudo sobre as relações entre a avaliação e a qualidade na educação, desenvolvida no âmbito do Distrito Federal, Corrêa (2007) buscou identificar que concepções os professores de creche e pré-escola tinham sobre infância, criança e avaliação. Nas suas análises a autora concluiu, entre outras coisas, que:

As concepções apresentadas pelas professoras sinalizam para a importância da formação profissional específica para esta etapa da educação básica e uma possível fragilidade nos cursos de formação de professores, tanto em nível médio e superior... (p. 140).

A mesma autora afirma ainda que:

A formação docente específica, conjugando a formação inicial e continuada para atuar na educação infantil, foi um dos aspectos de qualidade da educação infantil que emergiram durante a trajetória de desenvolvimento dessa pesquisa no contexto investigado (CORRÊA, p. 192).

Do mesmo modo, Silva (2006), em estudo sobre as relações entre o diálogo e a qualidade na Educação Infantil, desenvolvido numa sala de aula da Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal, aponta a necessidade de se pensar sobre a formação de professores. Diz ela :

Uma possibilidade de estudo, que consideramos muito importante, refere-se ao processo de formação de professores para trabalhar com as especificidades da Educação Infantil. Nisto, inclui a formação inicial e a formação continuada. A compreensão das condições de vulnerabilidade e dependência da criança em relação ao adulto é necessária para uma relação professor-aluno baseada no diálogo (SILVA, 2006 p. 92).

Para definir a formação específica para a Educação Infantil muitos aspectos precisam ser relevados além do conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil. Essa definição traz inúmeros enfoques que são considerados em uma docência de qualidade, tais aspectos não podem ser estanques, precisam ser integrados e fazer parte tanto da formação quanto da prática pedagógica.

Essa formação engloba conhecimentos outros, como a importância da mediação e do diálogo, essenciais em todo o processo de desenvolvimento. O diálogo representa

uma importante ferramenta para o trabalho com crianças pequenas por meio dele muitos conceitos são construídos. A mediação é capaz de abrir leques para a aprendizagem e desenvolvimento, ampliando assim o conhecimento de mundo das crianças.

É necessário que se compreenda a vulnerabilidade social da criança pequena ainda que reconhecendo a sua capacidade psicológica. A criança pequena está em amplo processo de construção de sua personalidade necessitando inclusive de segurança física e emocional.

A promoção de espaços de iniciativa e autonomia é outro aspecto fundamental na formação específica, que mesmo ligado ao desenvolvimento infantil, são aspectos que precisam ser salientados na atuação dos profissionais.

É preciso ainda que o professor tenha um olhar sensível sobre a fala das crianças, com acolhimento, fundamental com crianças pequenas. O profissional precisa valorizar e se utilizar desse olhar sensível, pois ele permite que o professor, conheça, entenda e compreenda as necessidades de seu aluno.

Os processos de avaliação e observação também precisam fazer parte de uma formação específica, pois o profissional que é um observador de seus alunos e de sua prática tem maiores aportes para refletir sobre ela.

As interações também precisam ser evidenciadas em uma formação específica para a Educação Infantil. Essas interações contribuem muito para a construção da auto-estima e auto-conceito nas crianças.

O espaço do lúdico, do jogo simbólico e da brincadeira também precisam estar inseridos nessa formação. Eles devem pautar a base da atuação com crianças pequenas, que necessitam aprender e se desenvolver em um espaço atrativo e prazeroso.

A formação específica precisa contemplar os conhecimentos e necessidades da criança pequena, saberes e fazeres para promoção da qualidade na primeira etapa da educação básica.

A fragilidade da formação de professores, no entanto é outro tema importante a ser discutido, pois interfere diretamente na qualidade desta formação. Evidenciada em pesquisas recentes, a formação específica vem sendo cada vez mais discutida e se tornando uma necessidade urgente, para se ter uma Educação Infantil de qualidade no Brasil.

## Capítulo II – Qualidade no contexto da Educação Infantil

### 2.1 - Conceitos e aspectos: Educação Infantil e qualidade

A qualidade tem sido um aspecto bastante discutido em todas as instâncias sociais. É um processo contínuo, isto é, construído permanentemente e que está relacionado a crenças e valores.

Antes, no campo da educação a preocupação com as qualidades sociais e culturais centrava-se em demandas quantitativas. Mas agora vem se modificando e a cada dia vem ganhando espaço o discurso sobre uma educação de qualidade inclusive na Educação Infantil.

A recente publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil pelo MEC demonstra que diretrizes relacionadas a qualidade vêm tomando maior espaço. O próprio documento extrai algumas conclusões sobre a qualidade (2006, p. 24):

1. a qualidade 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 tensionada por essas diferentes perspectivas;

Segundo Peter Moss (2002, p.17), a qualidade é o “resultado de um modo específico de ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos.” Quando define-se qualidade tem-se a consciência que não é um conceito único e estático, como afirma Corrêa (2003, p. 87): “qualidade não se traduz em um conceito único, universal e absoluto”.

Nesse sentido, ao se tratar de Educação Infantil, quando se fala em qualidade, fala-se de uma educação que considere e privilegie, dentre outros aspectos, as características inerentes à fase de desenvolvimento da criança pequena.

A qualidade na Educação Infantil é um processo construído e complexo, como afirma Sousa (1998, p.4):

Falar em qualidade em educação infantil é ainda falar de num processo complexo, multidimensional e em permanente construção. É referir-se à ética e a valores. É organizar um conjunto de idéias, de sentimentos, de crenças e de atitudes, esforços e objetivos comuns. É igualmente, explicitar critérios e indicadores.



A autora ainda define nove aspectos da qualidade:

1. Qualidade é um processo complexo e multidimensional;
  2. Qualidade não resulta do acaso, é construída e conquistada;
  3. Buscar qualidade requer a explicitação de critérios e indicadores;
  4. A qualidade é sempre considerada a partir de um dado contexto;
  5. A qualidade será tanto maior quanto maior for a diminuição de suas próprias incertezas;
  6. A qualidade envolve credibilidade;
  7. Há sempre um grau de abertura ou de flexibilidade quando se fala de qualidade;
  8. A qualidade implica no envolvimento de idéias e pessoas e na diversidade de suas relações pessoais e profissionais;
  9. Há uma estreita relação entre qualidade e satisfação de necessidades;
- (SOUSA, 1998, p. 5).

Esses aspectos foram posteriormente ampliados em outro trabalho publicado pela autora:

1. A relatividade;
  2. A não neutralidade;
  3. A presença de componentes avaliativos;
  4. A presença de componentes subjetivos, daí a relevância da explicitação de critérios concretos e objetivos;
  5. A presença de elementos valorativos acordados e julgamentos éticos, que podem variar, conforme o contexto considerado;
  6. A presença, na sua efetivação, de fatores histórico-sociais, culturais e políticos;
  7. A necessidade de, no âmbito da educação, considerá-la tanto em termos de seus processos e resultados como em relação às suas metas e perspectivas, sem isso, fica difícil se pensar, objetivamente, na sua avaliação e na direção das perspectivas de melhoria;
  8. A necessária presença (e consideração) de uma coerência interna e da continuidade da qualidade, nos contextos educativos;
  9. A não linearidade da ocorrência da qualidade em uma dada instituição educativa, como tudo o mais que ocorre na dinâmica vida.
- (SOUSA, 2006 p. 99).

Uma das condições promotoras de qualidade na Educação Infantil é se ter ou se criar um contexto de qualidade para que a criança tenha seu universo ampliado e se desenvolva de forma integral. Conforme a argumentação nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nasçam. (BRASIL, 2006 p.15)

Segundo Sousa (2006, p. 100), “uma educação infantil de qualidade é aquela que proporciona à criança um estado mais permanente de bem-estar e a mantém envolvida, à

medida que experiencia as coisas e aprende”. A autora ainda complementa quando diz: “Não ter acesso a uma educação de qualidade, desde a infância, significa estar no manancial e nos caminhos da exclusão, com possibilidades reduzidas de trilhar a rota da reversão” (SOUSA, 2006 p. 123).

Sendo assim, é difícil falar em uma educação infantil de qualidade sem falar de uma docência de qualidade. Portanto, é indispensável, também, uma formação profissional que proporcione todo esse processo.

A docência de qualidade envolve aspectos diversos. Segundo Imbernón (2006, p. 98) “o conceito de qualidade educativa não é estático, não há consenso sobre seu significado nem existe um modelo único, já que depende da idéia de formação e ensino que se tem”.

Ainda definindo qualidade, Schmelkes (1994, p. 34) in Rios (2006, p. 91) afirma:

Qualidade é um conceito relativo e dinâmico. Não se pode definir em termos absolutos. E sempre é possível pretender mais qualidade. Um movimento de busca da qualidade é, por esta razão, um processo que, uma vez iniciado, nunca termina.

Uma prática pedagógica de qualidade é aquela que contempla uma formação integral e a fase de desenvolvimento em que a criança pequena se encontra. Que evidencie conhecimento de saberes e fazeres, de teorias e pesquisas sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena, bem como se utilize de métodos e materiais adequados e explicita procedimentos adequados de avaliação do desempenho infantil. Enfim, fala-se de uma prática refletida.

Zabalza (1998, p. 49) elenca dez elementos que considera aspectos-chave para uma educação infantil de qualidade. 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 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;

Em que pese a relevância de cada aspecto desse e do seu conjunto para uma educação infantil de qualidade, há uma enorme lacuna no pensamento do autor visto que

ele negligencia a formação de seus profissionais. Também não faz referência à formação específica. Tal lacuna fica ainda maior quando se pensa que, na base dos aspectos por ele referidos, há sempre a mediação do professor.

Sem uma formação específica, o profissional terá limitações e dificuldades para realizar uma prática pedagógica de qualidade, ou seja, uma prática refletida, capaz de contemplar as necessidades infantis e de mediar, adequadamente, o processo de crescimento e desenvolvimento da criança. A prática refletida é essencial para uma docência de qualidade. O professor sem uma prática refletida permanece reproduzindo práticas sem avaliá-las quanto à qualidade, como afirma Sousa (1998, p. 10):

Quando um professor ou professora não reflete sobre a qualidade da sua prática, e não tenta verificar indicadores, no comportamento das crianças, dos objetivos previamente definidos, tende a ficar numa rotina inseqüente.

A reflexão acerca da própria prática pedagógica é instrumento fundamental na construção de uma prática de qualidade. É necessário que o professor, a todo o momento, repense sua ação diante da importância que possui na mediação e na ampliação do universo infantil.

## **2.2 - Qualidade na educação infantil e as suas relações com a formação profissional específica**

A criança pequena possui características muito peculiares. Uma delas refere-se ao desenvolvimento das bases de sua personalidade.

Na educação infantil, cuidamos e educamos pessoas em fase muito especial da vida, a infância, onde se dá a sementeira das nossas bases como ser pessoal e social. Nesse período, residem e convivem os primórdios da nossa identidade e das aprendizagens sobre nós, o outro e o mundo mais amplo onde estamos inseridos, e de como nele nos comportar. Nesse espaço primeiro da vida começamos a nossa caminhada na direção da conquista da autonomia e do exercício da cidadania. (SOUSA,1998 p. 124)

Evidencia-se, assim, a importância de um profissional que, conhecendo as especificidades uma delas a vulnerabilidade que a criança pequena possui no sentido de estar em um processo construtivo e poder sofrer influências do universo adulto possa contribuir para a construção das bases para uma vida futura. Nesse sentido, a criança é psicologicamente competente, mas, dada à fase da vida em que se encontra, é

socialmente vulnerável, como bem define Oliveira-Formosinho (2002) a respeito da vulnerabilidade e a globalidade dessa criança:

A criança pequena tem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento e à sua vulnerabilidade. A globalidade da educação da criança pequena reflecte a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve (p. 135).

O profissional da educação infantil precisa ter uma escuta e um olhar sensíveis e refletido para perceber o que ocorre com as crianças em geral e com cada uma em particular, de modo que compreenda como se dão as diferentes interações da criança com o mundo, com o outro, bem como com os diferentes objetos do conhecimento. É necessário que tenha muita atenção à sua prática pedagógica, tendo em vista que nessa fase de desenvolvimento a criança está mais suscetível às suas ações mais que em qualquer outra fase de sua vida.

Nesse sentido, a mediação representa um importante papel no desenvolvimento infantil. Como o professor irá mediar inúmeras relações da criança com o mundo, ele deve se ater à importância dessas mediações para o desenvolvimento infantil bem como à qualidade dessas mediações. Para Vygotsky, “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada.” (OLIVEIRA, 1997, p. 27). A autora reitera ainda que, para Vygotsky, a interação social fornece matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Para Vygotsky (1998), a mediação é um atributo da cognição humana, que se refere à internalização de atividades e comportamentos sócio-históricos e culturais. A mediação compreende a utilização de ferramentas e de signos dentro de um determinado contexto social. A combinação da utilização desses instrumentos, chamados de mediação ou mediadores, permite o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (PPS) num processo que passa do social (inter) para o individual (intra) pela internalização. Para melhor explicar a relação entre os processos externos (inter) e internos (intra), o autor introduziu um outro conceito importante em sua teoria: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito foi assim definido por ele:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 1984 p. 97).

Nesse sentido, o desenvolvimento real é considerado por aquilo que a criança

sozinha já é capaz de realizar, enquanto a zona de desenvolvimento proximal é definida pela distância entre os desenvolvimentos real e potencial, que está próximo, mas que ainda não foi atingido por ela. O desenvolvimento potencial é assim determinado por aquilo que a criança ainda não domina, mas já consegue realizar com auxílio de alguém mais experiente. Ainda segundo o autor o mediador, que aqui é representado pelo professor, tem o papel de contribuir para que a criança atinja um desenvolvimento que ainda não atingiu (VYGOTSKY, 1998).

A aprendizagem, nesse sentido é considerada um processo social influenciado por outros sujeitos. É preciso que o professor interfira na zona de desenvolvimento proximal de seu aluno, provocando avanços e aprendizagens que não aconteceriam de maneira espontânea.

Para a criança na fase da educação infantil, os adultos, principalmente os pais e os professores, são vistos como espelhos. O que eles fazem junto às crianças reflete em suas vidas. No caso do professor, sua prática pedagógica precisa ser capaz de contribuir para o desenvolvimento integral de seus alunos, deixando neles marcas sempre positivas. Essas idéias estão bem sintetizadas por Oliveira-Formosinho: “O educador da criança pequena necessita de um saber fazer que incorpore ao mesmo tempo a globalidade e vulnerabilidade social das crianças e sua competência” (2001, p. 49).

A criança pequena tem sua capacidade de escolha e já muitas idéias e conceitos formados, no entanto, ela é vulnerável por estar em uma fase de desenvolvimento que sua personalidade está em construção e o adulto representa um papel fundamental em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Sabe-se o quanto a primeira infância marca nossas vidas tanto positiva quanto negativamente. Portanto, o professor que trabalha com os pequenos precisa ter uma formação profissional específica. De modo muito coerente essa idéia também está presente em Zabalza (1998, p. 40) ao destacar o sentido profissional do trabalho desses professores: “São profissionais que sabem fazer aquilo que é próprio de sua profissão: profissão vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança.”

Sem uma formação específica, não se pode esperar uma prática pedagógica de qualidade e, portanto, também uma Educação Infantil de qualidade. Ter uma formação específica e tornar-se especialista em Educação Infantil é saber como identificar as fases do desenvolvimento infantil, bem como estimulá-lo. É entender a vulnerabilidade da criança bem como compreender sua necessidade de formação integral e atendê-la de modo que ela cresça, se desenvolva e aprenda.

A formação específica pode ocorrer tanto na formação inicial, quanto na formação em serviço, numa perspectiva de educação continuada. A formação inicial precisa ser bem mais ampliada. Têm-se, no Brasil, poucos cursos disponíveis de licenciatura voltados para a educação infantil.

A formação em serviço é eficiente quando se reflete sobre a prática pedagógica de forma sistemática. Mas isto só não basta. É preciso que os professores de educação infantil tenham a possibilidade de acesso a outros cursos ao longo de suas carreiras.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal possui uma Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE que é responsável pelos cursos que são oferecidos aos professores da rede. No entanto, poucos cursos são ofertados na área de Educação Infantil. Exemplo disso é que, no ano de 2008, apenas um curso oferecido foi voltado à essa etapa de ensino. Esse curso está relacionado ao Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, criado com a implementação do ensino fundamental de nove anos, em que os três primeiros anos do ensino fundamental passaram a representar um bloco com características de avaliação e uma proposta próprias.

Esse curso, Alfabetização e Linguagem, foi ofertado pela Universidade de Brasília, (convênio SE-DF/ UnB), por meio do seu Centro de Formação Continuada de Professores – CFORM, vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada do Ministério da Educação - MEC. O curso usou tecnologias do ensino presencial e a distância, sendo que os tutores eram professores da própria Secretaria de Educação, os quais trabalhavam diretamente com os professores-alunos, nas várias Regionais de Ensino da rede pública do DF.

Na verdade, esse curso foi praticamente, uma adaptação de outro, que foi dirigido aos professores do ensino fundamental que iriam atuar no Bloco Inicial de Alfabetização-BIA, que engloba os três primeiros anos do ensino fundamental. Portanto, esse curso pouco trouxe sobre as características e as especificidades da educação infantil e acabou por privilegiar quase que somente o processo de alfabetização e o desenvolvimento cognitivo da criança.

Nesse sentido, lutar pela formação específica deve ser uma meta para todos que buscam uma educação infantil de qualidade. É preciso acreditar em mudanças e participar desse processo. Nem os pais, nem as crianças merecem ter “professores leigos” assumindo a responsabilidade de sua educação. Então, pensar na qualidade da educação infantil é lutar pela formação específica de seus profissionais.

Como não poderia deixar de ser, a formação específica é considerada como um parâmetro de qualidade inquestionável nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Neles se afirma que:

Um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e professores de Educação Infantil. Nesse caso, o indicador seria a série e o nível propriamente dito de formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p. 8)

Para os propósitos desse trabalho, foram elencados alguns indicadores que melhor poderiam definir a formação específica como um fator de qualidade para a educação infantil. Esses que foram considerados importantes para a análise da formação de professores da educação infantil. “Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (Indicadores da qualidade na educação, 2007, p. 5).

Para que fosse possível verificar as relações entre a formação específica dos profissionais e a qualidade na educação infantil, foram construídos indicadores objetivos que viabilizassem a construção de informações relevantes para a pesquisa. Os indicadores nortearam a análise tendo em vista que, para o trabalho com o conceito de qualidade, são necessários critérios claros, como afirma Sousa (1998, p. 2):

A idéia mais geral sobre qualidade é que, subjacente a esse conceito, há sempre uma dada avaliação. A qualidade de algo ou alguém é então considerada a partir de parâmetros preestabelecidos ou de juízos de valor. Portanto, ao se falar de qualidade há que se identificar e se explicitar critérios objetivos de análise e indicadores de qualidade. Isto diminui os efeitos negativos das tendenciosidades ou dos procedimentos ou avaliações subjetivas. Assim, se queremos analisar a qualidade de um programa de educação infantil precisamos saber quais os nossos parâmetros de análise e o que, na prática cotidiana, pode ser considerado os indicadores de qualidade.

Os indicadores foram divididos em três grupos interdependentes: formação inicial, formação em serviço e prática pedagógica de qualidade.



Figura 1 – Grupos de indicadores de qualidade

Para cada um desses grupos foram construídos indicadores julgados relevantes para a qualidade na educação infantil. Esses indicadores estão extremamente interligados, relacionando-se e complementando-se, no entanto, eles não cobrem a gama de possíveis indicadores da formação profissional específica em geral. Para a proposta desse trabalho, julgou-se que esses são os mais adequados para essa análise, e esses foram selecionados:



## Formação profissional específica



Figura 2- Grupos de indicadores de qualidade detalhados.

## **1 - Formação inicial**

### **1.1 - A formação deve ser na área de educação, em nível superior**

Considerando a necessidade de que um profissional tenha formação para exercer sua função, analisou-se a primeira formação das professoras. Essa formação precisava ser necessariamente na área de educação e em nível superior.

A partir de uma ampla discussão que vem ocorrendo em relação à formação docente, mesmo com a modificação da última LDB, que defende que o curso superior seja preferencial, no entanto, não obrigatório, optou-se por definir que o indicador fosse de formação em nível superior tendo em vista que “De fato, nada substitui um profissional qualificado na educação infantil.” (Sousa, 1998, p. 10)

Por ser considerado que a formação em nível superior traz mais aportes ao trabalho do profissional, optou-se por esta como a mínima para a qualidade na educação infantil.

## **2 - Formação em serviço**

### **2.1 - A formação continuada é processual e se dá por meio de cursos de aperfeiçoamento e de formação em serviço**

A formação em serviço é um aspecto crucial na qualificação e prática docente, como define Ongari & Molina (2003, p. 20): “A formação em serviço constitui um aspecto considerado fundamental para a qualidade do trabalho oferecido.”

A formação continuada, dentro da perspectiva da formação em serviço, é aqui considerada como uma necessidade tendo em vista que o profissional precisa estar em constante processo de qualificação, acompanhando as mudanças e as transformações em educação. A formação continuada, de forma processual, por meio de cursos de aperfeiçoamento, foi definida como um indicador de qualidade.

## **2.2 - A formação em serviço contempla as especificidades da educação infantil e da criança pequena**

Assim como em outras instâncias de ensino, é necessário que o profissional tenha qualificação compatível com a atividade que exerce. A educação infantil, que atende crianças pequenas, em um amplo processo de desenvolvimento, que possui características e objetivos distintos do ensino fundamental demanda um profissional com formação específica para atuar na educação infantil.

A formação específica para a Educação Infantil, como defendida nesse trabalho, traz indagações no sentido de definir o que é entendido por essa formação.

Em um primeiro momento, é possível pensar que basta fazer um curso superior com habilitação em Educação Infantil para possuir uma formação específica. Essa é, sim, uma das possibilidades, um dos caminhos dessa formação. No entanto, isto só não basta. Precisa-se de uma prática refletida, na qual se avalia e se buscam novos meios de atingir os objetivos propostos por meio de cursos, seminários, leituras também fazem parte de uma formação específica para a educação infantil.

Buscar os meios e materiais adequados para o desenvolvimento integral da criança pequena por meio da contínua qualificação é possuir uma formação voltada para essa etapa do ensino. Nesse sentido, a formação em serviço foi considerada fundamental por ser capaz de trazer uma formação específica e maiores aportes para que o profissional contemple as especificidades da educação infantil e da criança pequena.

## **2.3 - Na formação é possível identificar o conhecimento do desenvolvimento infantil e a vulnerabilidade social da criança pequena**

Pela característica de estar em amplo desenvolvimento e em uma fase em que as bases são construídas constantemente conforme afirma Sousa (1998, p. 1): “Os anos iniciais da vida são decisivos. Entre 0 e 6 anos as bases do nosso ser começam a se estruturar.” É necessário que o professor tenha amplo conhecimento do processo de desenvolvimento infantil para que possa fazer mediações adequadas nos momentos necessários conforme afirma Machado (1998, p. 40):

Se a formação em uma perspectiva educacional única para os profissionais da área é requisito evidenciado tanto no campo da pesquisa quanto das políticas públicas na área, no Brasil os temas apontados nos projetos de formação convergem para as teorias de desenvolvimento infantil, tendo em vista o pressuposto de que é a criança o alvo privilegiado da ação dos profissionais.

Esse profissional precisa perceber que a criança pequena se espelha nos adultos. Como é ele uma figura significativa para a criança nessa fase, é preciso atenção às interações tendo em vista que a criança é vulnerável socialmente apesar de ser psicologicamente capaz, é ativa em seu processo de desenvolvimento e possui anseios e vontades. Foi assim definido como indicador de qualidade o conhecimento do desenvolvimento infantil e da vulnerabilidade da criança pequena.

#### **2.4 - A formação em serviço considera a criança como centro de seu processo de desenvolvimento**

O processo educativo precisa estar centrado na criança, em seus interesses, necessidades e potencialidades. O professor precisa estar atento às demonstrações da criança, ao que ela precisa, ao que a agrada, em que fase de desenvolvimento se encontra para que possa mediar novas aprendizagens significativas e interferir, quando necessário.

O profissional que não parte da criança, que não a entende como centro de seu processo de desenvolvimento tende a desenvolver uma prática voltada a seus interesses e necessidades e não aos das crianças. Quando observa-se crianças repetidamente desenvolvendo atividades que para elas não são significativas, é possível observar que, nesse momento, o profissional não consegue perceber que é a partir da criança que ele precisa desenvolver sua prática.

Dessa maneira, julgou-se necessário que o professor entenda a criança como centro de seu processo de crescimento e desenvolvimento, tornando-se um indicador de qualidade.

## **2.5 - A formação em serviço acontece, também, por meio de uma prática refletida**

A prática refletida é essencial para que o professor constantemente avalie sua docência. O profissional que não reflete e analisa sua prática tende a reproduzi-la sem saber se ela está ou não sendo de qualidade, ou se está atingindo os objetivos propostos e atendendo as necessidades das crianças. É necessário que o professor conheça os indícios de uma educação infantil de qualidade para que repense suas ações, como afirma Sousa (2006, p.111):

Sob a perspectiva da qualidade aqui defendida, os professores poderiam ser melhores pesquisadores e observadores críticos de suas próprias práticas, o que os levaria, mais facilmente, à mudança de crenças e atitudes quando necessário.

Quando se observa práticas repetidas ano a ano, e a utilização de um mesmo planejamento pelo professor, percebe-se que esse profissional não reflete nem avalia o que faz, pois considera que sempre as crianças são as mesmas, têm as mesmas características e as mesmas necessidades. É importante que o professor tenha a postura de um professor pesquisador, ou seja, aquela que é autor de sua formação e da reflexão de sua prática. Ele constantemente precisa buscar meios que lhe proporcionem ser um profissional cada dia mais qualificado, crítico e reflexivo.

A prática refletida é pois, uma necessidade para a qualidade na educação infantil por isso foi definida aqui como um indicador.

## **2.6 - A coordenação coletiva é um espaço de crescimento pessoal e profissional**

O espaço da coordenação coletiva é primordial dentro da escola. É nesse espaço que reflexões são feitas e experiências e idéias são trocadas entre os profissionais. Esse espaço não deve apenas consistir em troca de atividades ou exercícios, mas deve, acima de tudo, ser um espaço de estudo, de reflexão e de crescimento profissional. Deve se caracterizar como sendo um momento fundamental na escola em que os professores devem se envolver e o utilizar para refletir sua prática.

Foi definida a coordenação coletiva, quando devidamente utilizada, como um espaço de trocas e reflexão de grande importância na escola, como um indicador de qualidade.

### **3 - Prática pedagógica de qualidade**

#### **3.1 - A relação professor-aluno ocorre por meio do diálogo e da mediação.**

Para que fosse possível definir uma prática pedagógica como prática de qualidade, foram elencados alguns indicadores que, dentre muitos, foram julgados necessários. O diálogo e a mediação representam importantes aspectos da prática pedagógica, tendo em vista que, por meio deles, a criança cresce, aprende, se desenvolve e amplia o conhecimento de si e do mundo. Por meio da mediação, o professor pode contribuir muito para o desenvolvimento de seu aluno, interferindo nos momentos necessários, buscando sempre aprendizagens significativas e novos desafios para as crianças.

O diálogo é uma das bases de uma docência de qualidade por representar um dos mais fortes vínculos de expressão que o profissional tem com a criança. Por meio dele, que a relação é construída e reconstruída a todo instante.

O professor precisa manter uma relação dialógica, pois esta é uma das formas mais adequadas para de conhecer seu aluno, seus interesses e necessidades. O diálogo representa muito dentro de qualquer relação. Ao se falar da relação entre adulto e criança e professor e aluno, o professor assume papel preponderante para uma relação alicerçada na confiança e no respeito.

#### **3.2 - Os aspectos emocionais da criança têm destaque no planejamento e na prática docente**

A criança pequena, devido às características de seu desenvolvimento e às bases em que está sendo construída, necessita de que os adultos que com ela interagem tenham atenção nos seus aspectos emocionais. Ou seja, que pode significar pouco ou mínimo a um adulto, muito pode significar para uma criança.

Muitos adultos já relataram experiências que tiveram na tenra idade e que a um adulto podem parecer insignificantes, mas que, para eles, quando pequenos, marcou-os bastante. Como defende Sousa (2006), as marcas que um adulto deixa em uma criança devem ser positivas, pois muitas vezes são levadas para toda vida. Muitas vezes medos e traumas construídos na infância

poderiam ter sido evitados ou minimizados, se os adultos interferissem de outra forma.

Os aspectos emocionais precisam ser muito bem considerados pelo professor. Ele precisa, em sua prática dar-lhes a devida importância, pois esta prática é considerada um indicador de qualidade.

### **3.3 - O professor proporciona um ambiente para um trabalho diversificado**

O professor que conhece as necessidades da criança pequena sabe que ela necessita de movimento e de constante variação de ambiente e atividades, tendo em vista que sua concentração ainda é limitada a um dado tempo e seu corpo necessita muito se movimentar.

É importante que a criança explore e conheça os mais diversos ambientes a fim de vivenciar experiências diversificadas para que assim vá se desenvolvendo e aprendendo. O trabalho diversificado é importante pois amplia o universo da criança e proporciona experiências diferentes. Uma característica inerente à fase de desenvolvimento da criança pequena é a necessidade de constantemente experienciar e movimentar-se. O trabalho diversificado é um indicador de qualidade.

### **3.4 - A rotina e espaço são organizados para atender as necessidades das crianças**

As necessidades das crianças devem se sobrepôr às dos adultos. Os espaços e a rotina não devem, atender ao adulto e trazer-lhe comodidade, mas devem principalmente, atender as necessidades das crianças.

A rotina deve trazer diversidade, mas também segurança. Deve ser organizada de forma que seja sempre atrativa para as crianças e variada. A rotina deve, também, representar segurança. A criança precisa saber o que acontecerá. Isto a ajudará a consolidar a idéia de tempo e espaço e sua inserção neles.

Os espaços devem permitir a autonomia das crianças. Devem ser organizados de forma que as crianças tenham acesso aos materiais, tenham liberdade de locomoção e sintam que estão em um lugar agradável e prazeroso. Nesse sentido, a atenção dada à organização do espaço e da rotina voltados para os interesses e necessidades das crianças, é um indicador de qualidade.

### **3.5 - As atividades são desenvolvidas de acordo com a fase de desenvolvimento das crianças**

As atividades precisam, ser planejadas segundo as necessidades das crianças e portanto, precisam ser condizentes com a fase de desenvolvimento em que se encontram. O professor precisa planejá-las com intuito de proporcionar aprendizagens significativas, mas sem atropelar o desenvolvimento de seus alunos.

Sabe-se que o universo da criança precisa ser ampliado. Sabe-se que ela precisa vivenciar novas experiências, contudo, isso deve ser gradativo. A criança deve ser desafiada constantemente, mas sem que sua fase de desenvolvimento seja desconsiderada. O desenvolvimento das atividades contemplando a fase de desenvolvimento da criança é considerado, aqui, como um indicador de qualidade.



## Capítulo III - Metodologia

### 3.1 – Procedimentos metodológicos de pesquisa: pesquisa qualitativa

Considerando a temática trabalhada a formação específica de professores e a sua relação com a qualidade na educação infantil foi proposta uma metodologia qualitativa. Esta metodologia foi escolhida por algumas características como sua mobilidade, elasticidade e validade. Segundo Trininões (1987, p. 118), a pesquisa qualitativa traz uma validade científica:

Sem dúvida alguma, muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística. Isto não significa que sejam especulativas. Elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico.

A pesquisa qualitativa tem idéias que se diferem bastante da pesquisa quantitativa. Flick (2004, p. 20) afirma que:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa com parte do processo de produção do conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

Na produção do conhecimento da pesquisa aqui relatada, foi possível contar com a explicitação do pensamento ou com a visão dos sujeitos participantes, profissionais da educação infantil que tiveram papel preponderante neste trabalho

Outro critério de escolha da pesquisa qualitativa é o fato de ela não possuir etapas tão rígidas quanto a pesquisa quantitativa. Os momentos de construção e análise de informações não precisam ser momentos divididos. Isto, inclusive, enriqueceu a pesquisa, já que, no momento em que o pesquisador constrói, ele já discute as informações e nessa discussão, podem surgir novos questionamentos e assim tornar a pesquisa mais completa.

Por coerência, o percurso metodológico considerou a construção e análise das informações, diferentemente da idéia de se fazer uma “coleta” e análise de dados. Procurou-se, assim, afastar-se da visão metodológica de natureza positivista. Em outras palavras: entendeu-se a pesquisa aqui relatada como um processo em construção e, portanto, as informações não estavam à espera de sua “coleta”.

Tendo em vista que se objetivou identificar a forma como os profissionais lidam com a necessidade ou não da formação específica para a educação infantil e analisar as relações entre a formação específica e uma educação infantil de qualidade, a pesquisa foi de natureza exploratória e utilizou, como fontes de construção da informação, um questionário exploratório, a entrevista semi-estruturada, a observação e a análise documental.

Como o objetivo foi estudar a formação específica e a qualidade na educação infantil e assim perceber como essa formação específica pode contribuir para a educação infantil na visão dos docentes, buscou-se responder a principal questão desta pesquisa: A formação específica de professores contribui para a qualidade na educação infantil?

A pergunta da pesquisa foi fundamental no processo de problematização e de construção dos objetivos. Surgiu de vivências pessoais para o campo pesquisado e foi responsável pela delimitação do problema, essencial em uma pesquisa qualitativa (DIONE & LAVILLE, 1999).

Nesse sentido, primeiramente foi utilizado um questionário objetivando identificar o perfil dos docentes da instituição pesquisada, para melhor caracterizá-los.

O propósito foi analisar quais contribuições à formação específica dos profissionais de educação infantil, em especial dos professores, podem trazer para que uma educação infantil seja de qualidade.

A formação dos professores de educação infantil é ainda bastante pautada em modelos do ensino fundamental. A busca da identidade destes docentes tem uma trajetória recente e sua formação é ainda pouco considerada como voltada às suas demandas. Apesar de se reconhecer que o ensino fundamental e a educação infantil têm necessidades diferentes e específicas, quase não se fala de uma formação que contemple as especificidades dessa última.

A necessidade de um profissional que busque uma contínua formação em qualquer que seja a modalidade de ensino em que atua já é de conhecimento público e considerado como uma necessidade. Ao se falar da Educação Infantil, faz-se necessário um profissional com uma formação específica e permanente que contemple todos os conhecimentos necessários a uma educação infantil de qualidade. É preciso ainda que esse profissional entenda a qualidade como algo necessário e tenha clareza não somente sobre sua importância, mas também consiga definir o sentido da qualidade na Educação Infantil.

É fundamental que o profissional tenha a criança como centro de seu processo de desenvolvimento. É preciso que ele tenha conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil e utilize o diálogo e a mediação como aportes para sua prática pedagógica.

A entrevista permitiu conhecer um pouco os professores e suas considerações sobre a formação específica, que foi o tema tratado dentro da educação infantil. Como elucida Trivinõs (1987, p. 146):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

A observação permitiu uma maior inserção no ambiente pesquisado, um contato maior com os participantes da pesquisa e ampliou o conhecimento acerca da estrutura e funcionamento da instituição. Facilitou, ainda, a percepção de como o que foi dito pelos profissionais na entrevista ocorrem na prática pedagógica cotidiana em sala de aula. No esquema abaixo estão explicitados os procedimentos e instrumentos utilizados no decorrer da pesquisa.

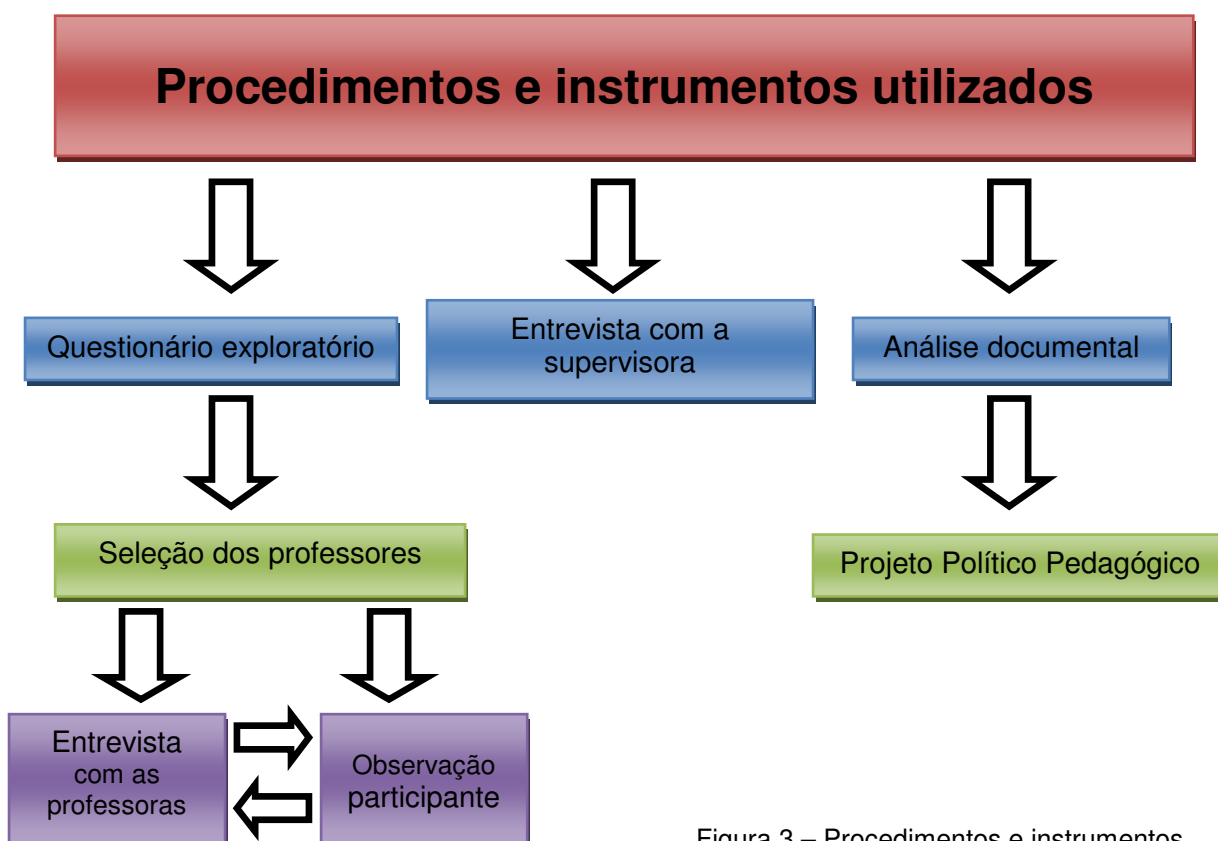


Figura 3 – Procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados

## **3.2 - Procedimentos e instrumentos trabalhados na pesquisa**

### **3.2.1 – Questionário**

O questionário utilizado no momento inicial, no primeiro contato, foi um instrumento que trouxe informações essenciais para a escolha dos participantes (anexo I). Por meio dele foi possível se ter um panorama das características dos profissionais da instituição, em especial dos professores. O questionário conta com questões relativas ao tempo de atuação profissional na instituição, na educação infantil, formação e turma em que o profissional atua.

Quanto à utilização do questionário, Trivínos (1987, p. 137) afirma que “Sem dúvida alguma, o questionário fechado, de emprego usual no trabalho positivista, também podemos utilizar na pesquisa qualitativa”. O questionário fechado apenas trouxe dados dos profissionais relativos ao tempo de atuação na educação infantil, ao tempo de docência, à formação inicial e ao interesse pela pesquisa. Estas informações que foram utilizadas para caracterizar o público participante da pesquisa.

### **3.2.2 – Observação**

A observação é uma importante ferramenta para a construção das informações. Constituiu-se do segundo instrumento utilizado. Dentre os tipos de observação, foi selecionada a observação participante, tendo em vista a inserção da pesquisadora no ambiente escolar. A observação participante é uma “estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 28).

Por meio da observação, foi possível investigar a prática pedagógica do professor para relacioná-la com sua formação profissional. Foi possível perceber que concepções ele possui da criança e de seu desenvolvimento, que função atribui à educação infantil e de que forma sua prática evidencia ou não uma formação específica para a educação infantil.

Nesse sentido, a inserção da pesquisadora foi relevante, pois permitiu-lhe obter informações sobre o cotidiano escolar e sobre as interações entre professor e aluno. É importante salientar que a pesquisadora já tinha contato com a instituição pesquisada,

onde foi docente em anos anteriores a gestão atual. Para Ludke e André (1986) há uma importante vantagem na observação participante, pois permite que o observador esteja mais próximo da perspectiva dos sujeitos, o que foi muito importante na construção das informações.

Para a realização das observações, foi utilizado um roteiro (anexo V), que serviu de guia para a observação de aspectos que foram relevantes à realização da pesquisa. Esse roteiro foi elaborado com questões que as nortearam baseadas nos indicadores construídos. Foram observados, principalmente, aspectos relativos à prática pedagógica do professor, como a relação professor-aluno, a organização da rotina e do espaço, a linguagem utilizada com as crianças e a elaboração do planejamento. O roteiro traz ainda questões sobre a instituição relativas à formação de seus profissionais à serem observados aspectos como o estímulo a formação em serviço, o papel do supervisor pedagógico nessa formação e como ocorrem os espaços de coordenação coletiva.

O período de observação ocorreu entre junho e julho de 2008 em diferentes momentos da rotina das duas turmas observadas.

Para o registro das informações, utilizou-se um diário de campo (anexo IV), em que foram anotadas as rotinas observadas, as interações entre as crianças e o professor e as percepções da pesquisadora. O diário serviu para que nele fossem registradas informações que serviram para análise e construção das informações.

### **3.2.3 - Entrevista semi-estruturada: aplicação e características**

A entrevista como construção das informações sobre um determinado tema é uma ferramenta muito utilizada no processo de trabalho de campo. Por meio da entrevista, os pesquisadores buscam as informações que lhe são relevantes.

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, nas quais o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões elaboradas previamente.

O entrevistador deve estar atento para dirigir a discussão para o ponto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou para ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o entrevistado não responda ou fuja àquilo que esteja sendo discutido, ou seja, o tema da entrevista.

Uma das vantagens da entrevista semi-estruturada é que é possível ter como alvo específico a população de interesse. Ao contrário dos questionários, que geralmente têm

um índice de devolução muito baixo, a entrevista tem um índice de respostas bem mais abrangente.

Outra vantagem diz respeito à dificuldade que muitas pessoas têm de responder por escrito. Nesta entrevista isso não gera nenhum problema, pois pode-se entrevistar pessoas que não sabem ler ou escrever caso seja interesse do pesquisador.

A entrevista semi-estruturada também tem como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, que pode variar de acordo com as necessidades surgidas no decorrer de sua realização, permitindo, assim, uma cobertura mais profunda sobre determinados temas.

Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados. Szymanski (2002, p. 11) revela o caráter social e interativo da entrevista:

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece.

Assim as respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão lhe ser úteis em sua pesquisa.

A preparação da entrevista é uma etapa importante da pesquisa, e exige alguns cuidados: o planejamento da entrevista, onde deve estar claro o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência e o guia de entrevistas que será o roteiro de entrevista e constará de questões a serem abordadas em seu decorrer.

O contato inicial é outro ponto a ser salientado, pois deve ser um momento de apresentação tanto do entrevistador quanto da pesquisa ao entrevistado ao qual se deve pedir autorização para que a entrevista seja gravada sendo garantida a ele o direito de anonimato. Szymanski (2002, p. 24) sugere que após a fase inicial da entrevista poderá haver um aquecimento, para o estabelecimento de um clima mais informal. “É nesse momento que se obtém os dados que se consideram necessários a respeito dos participantes que, eventualmente, poderão ser completados ao final.”

Dentre os tipos de entrevistas semi-estruturada, mais detalhados a seguir, escolheu-se a entrevista com especialistas (anexo IV), já que o público da pesquisa foi de

professores de educação infantil, portanto, representando uma categoria profissional específica.

### **3.2.4 – Análise documental**

Utilizou-se a análise documental para conhecer melhor a instituição, seus sujeitos e seu funcionamento. Por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), construído a cada ano letivo, procurou-se referências sobre a formação dos profissionais da instituição, em especial sobre a formação específica para a educação infantil e relacionou-se o conteúdo do documento à prática cotidiana escolar a fim de se ter informações mais específicas.

Como argumentam Ludke e André (1986), a análise documental é uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38).

Analisou-se, ainda, a Portaria nº 27 de 01 de fevereiro de 2008 da Secretaria de Educação do Distrito Federal (publicada no Diário Oficial do Distrito Federal de 11 de fevereiro de 2008, Ano XLII, Nº 27), que trata dos critérios para distribuição de carga horária dos professores da rede pública de ensino e instituições com cessão de professores, incluindo o funcionamento da coordenação, da supervisão e da formação continuada de seus professores. O supervisor pedagógico foi um dos participantes da pesquisa

Analisou-se a referida portaria juntamente com o PPP naquilo que diz respeito à formação profissional para identificar como os dois documentos tratam dessa temática.

A análise dos dois documentos trouxe relevantes informações para a pesquisa.

### **3.3 - Contextualizando a instituição**

Ao escolher a instituição a ser pesquisada, foram delineados inicialmente três critérios nessa seleção, que são:

- 1- pertencer à Secretaria de Educação do Distrito Federal;
- 2- possuir Educação Infantil;
- 3- manifestar interesse e abertura para a pesquisa.

Assim, foi escolhida uma instituição de Educação Infantil localizada em uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal, na Zona Urbana. A região em que está localizada é considerada de alto índice de criminalidade e pobreza.

O contato inicial com a instituição ocorreu no final do mês de maio de 2008. Nesse dia, foram explicitadas a direção da instituição, os objetivos e o tema da pesquisa e solicitado à supervisora uma entrevista que foi marcada posteriormente. A instituição mostrou-se muito aberta e receptiva à pesquisa. Nesse dia, foi agendado o próximo encontro, que seria com os professores regentes.

No segundo encontro, já no início mês de junho, antes ainda da observação, ocorreu o encontro com as professoras, no momento de coordenação, e foi solicitado que preenchessem o questionário. Nesse momento, foram esclarecidas as dúvidas relativas à pesquisa e informada a necessidade da entrevista. A maioria das professoras da instituição mostrou-se receptiva nesse momento.

No terceiro encontro, realizado ainda no mês de junho, que ocorreu com a supervisora e a diretora foi agendada a entrevista com a supervisora que solicitou conhecer o roteiro da entrevista previamente. Nesse encontro, foi solicitado o Projeto Político Pedagógico (PPP) e prontamente a diretora disponibilizou uma cópia (que foi posteriormente devolvida) para análise. Foi explicitado, nesse encontro, o objetivo em analisar o PPP e também foi garantido o anonimato da instituição, que teria o seu nome e localidade preservados.

Por meio do Projeto Político Pedagógico foi possível obter diversas informações acerca da escola, como o ano de sua criação, o número de alunos nela matriculados, público atendido, missão, seus objetivos, o número de funcionários entre outras, além de informações sobre o funcionamento da escola. Com a análise documental do PPP, foi possível perceber algumas idéias presentes na instituição, onde deteu-se principalmente naquelas relativas a formação de seus profissionais.

No quarto encontro, ocorreu a entrevista com a supervisora, ainda no mês de junho, que, no início, estava ansiosa e por isso foi reiterado seu anonimato e a pesquisadora tranqüilizou-a explicando que seria apenas uma conversa gravada com o roteiro que ela já havia lido e a entrevista transcorreu com sucesso. Nesse mesmo encontro, a pesquisadora comunicou à direção possíveis professores que participariam da entrevista, tendo em vista que a instituição deu liberdade de escolha aos profissionais, apenas apontando aqueles que provavelmente seriam mais acessíveis.

No quinto encontro, em meados do mês de junho, a pesquisadora esteve com as duas professoras por ela selecionadas e perguntou se as mesmas teriam interesse em



participar da pesquisa. Explicou que haveria observações das turmas em horários diversos da rotina das crianças e ainda uma entrevista. Uma das professoras solicitou, novamente, esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa, o que foi feito prontamente. As professoras, como a supervisora, solicitaram que tivessem acesso ao roteiro da entrevista previamente e os pedidos foram atendidos.

A partir do sexto encontro foram realizadas as observações com duração de três horas cada, em dias e horários alternados, a fim de se presenciar diferentes momentos da rotina das salas de aula. Foram realizadas três observações em cada uma das turmas, ambas no turno matutino e de segundo período, cinco anos, nos meses de junho e julho.

No décimo segundo encontro, já no mês de julho, aconteceram as duas entrevistas com as professoras, separadamente, e foi utilizado o roteiro de entrevista por elas já conhecido. Uma das professoras ficou um pouco insegura e, nesse momento, a pesquisadora a informou que seria apenas uma conversa gravada e que seu anonimato seria resguardado, assim como de todos aqueles que participariam da pesquisa, inclusive o nome e a localidade da instituição.

### **3.3.1 – Dados gerais da instituição**

#### **Histórico**

A instituição foi criada em novembro de 1998 e começou a funcionar no início do ano letivo de 1999, com a planta estrutural elaborada com instalações físicas para atender a creche e a educação infantil.

Quando iniciou suas atividades, em fevereiro de 1999, a escola ofereceu somente turmas de cinco e seis anos e o Programa de Estimulação Precoce, destinado a atender crianças de zero a três anos, com o atendimento educacional especializado, todos nos turnos matutino e vespertino.

Atualmente, a escola continua a atender exclusivamente a educação infantil. Neste ano letivo de 2008, há turmas de quatro e cinco anos e o atual Programa de Educação Precoce nos dois turnos.

## **Ambiente físico**

A instituição possui 1.483,12 m<sup>2</sup> de área construída. A área do terreno é de 2.819,10 m<sup>2</sup>. É dividida em três pavimentos. No pavimento superior estão localizadas a sala dos professores, a sala de educação precoce, a sala de recursos, a brinquedoteca, os banheiros masculino e feminino, a cozinha, o refeitório e a dispensa. O refeitório é amplo e comporta duas turmas por vez que seguem uma escala de horário do lanche.

No pavimento térreo estão a sala de direção, sala de supervisores, secretaria, sala de vídeo, dois depósitos, copa, banheiro infantil, banheiro para alunos com necessidades especiais, quatro salas de aula, sala de atividades aquáticas para alunos da educação precoce, pátio interno e externo e casa de máquina. Nesse pavimento as salas não têm banheiro e é nele que estão localizadas as turmas pesquisadas.

No banheiro coletivo não há portas ou cortinas no local dos vasos sanitários e não há a divisão de banheiro para meninos e meninas. Há apenas uma divisão lateral, que é feita por uma parede entre os vasos sanitários.

No pavimento inferior há seis salas de aula com banheiros conjugados, pátio interno, parque de areia e estacionamento. Nesse pavimento cada duas salas têm um banheiro. O pátio interno é um dos poucos locais para realização de atividades com maior movimento para as crianças.

Os pavimentos são ligados por rampas com cobertura, no entanto, quando chove, como as laterais são abertas, os que ali transitam se molham.

Apesar de ter um espaço físico harmonioso, inclusive pela pintura recente e pelos inúmeros painéis decorativos, tanto fixos quanto aqueles trocados mensalmente e quinzenalmente, e por contar com salas que proporcionam atividades diversificadas às crianças, a escola não possui locais adequados para as atividades ao ar livre. Os pátios são pequenos, assim como o parque de areia. No geral, as salas são pequenas para comportar o número de alunos que é de vinte e oito por turma, e as salas tem em média cerca de 25 a 30m<sup>2</sup>.

A escola não possui quadra de esportes nem uma área ampla gramada para atividades externas e, quando os professores realizam atividades na área externa, tem um espaço muito limitado. Um espaço que permite atividades com maior movimentação das crianças é quase inexistente nessa instituição, que nesse sentido nem parece ter sido planejada com intuito de atender crianças pequenas, que tanto necessitam de amplos espaços e de movimentar-se a todo instante.

## Funcionamento

A instituição atende exclusivamente alunos de educação infantil, segundo a demanda. No ano letivo de 2008, foi de crianças de quatro e cinco anos. Tem-se ainda na instituição o Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos/Precoce. A Precoce é um programa voltado à estimulação de crianças com necessidades especiais dessa faixa etária e a bebês prematuros e conta com profissionais especialmente qualificados para o tipo de atendimento que oferecem.

Todos os alunos do ensino regular são atendidos em dois turnos. O matutino vai de 7h30 às 12h30 e o vespertino das 13h às 18h. Todos os dias é realizado no início de cada período uma “acolhida” aos alunos que é preparado pelas professoras conforme uma escala da instituição. Nesse momento as crianças cantam, rezam, ouvem histórias e eventualmente as professoras proporcionam encenações e teatros.

O número de matrículas do ensino regular é definido pela Secretaria de Educação, que determina quantas turmas de que períodos haverá no ano. Dessa forma anualmente há modificações nas idades atendidas, que em dois anos anteriores chegou a atender exclusivamente crianças de seis anos, tendo em vista que a região administrativa em que a instituição se localiza possui apenas duas escolas que atendem a educação infantil.

Isso faz com que a demanda por educação infantil nessa região seja bem alta. Segundo levantamento realizado pela Secretaria de Educação, no ano de 2008 só cerca de 39% das crianças de dois a cinco anos foram atendidas e estão matriculadas. Isto significa que mais de oitocentas delas não tiveram a oportunidade de freqüentar a educação infantil.

Atualmente, a instituição atende cerca de quatrocentos e oitenta alunos no ensino regular e sessenta e sete alunos no Atendimento Educacional Especializado à criança de 0 a 3 anos/Precoce e conta com cinqüenta e nove funcionários entre direção, corpo docente, auxiliares de educação, monitores e terceirizados. Desses, trinta e seis são professores assim distribuídos: dezesseis atuam em turmas regulares, um em turma de “condutas típicas”, três em turma de inclusão, dois são coordenadores do ensino regular e doze atuam na Precoce.

<b>Atuação</b>	<b>Turma Regular</b>	<b>Turma de Condutas Típicas</b>	<b>Turma de inclusão</b>	<b>Coordenadores</b>	<b>Sala de recurso</b>	<b>Precoce</b>
<b>Número de Professores</b>	16	1	3	2	2	12
<b>Percentuais Professores</b>	44,4%	2,7%	8,3%	5,5%	5,5%	33,3%

Quadro 1 – Distribuição de professores por atuação

Dos vinte professores que atuam no ensino regular, em turmas regulares, de condutas típicas e de inclusão, seis são professores temporários e, portanto, não integram o quadro docente da Secretaria suprem carências existentes na instituição.

<b>Professores efetivos</b>	14 professores	70%
<b>Contratos temporários</b>	6 professores	30%

Quadro 2 – Quantitativo de professores efetivos e temporários da instituição

Por meio de um questionário (anexo I), foi possível conhecer as características profissionais dos professores do ensino regular os quais pertencem ao quadro de servidores da Secretaria de Educação onde foram observados o tempo de atuação na educação infantil na instituição e o nível de formação dos profissionais. Optou-se em trabalhar com os dados relativos aos profissionais efetivos tendo em vista que os temporários a cada ano são substituídos e, por isso, não pertencem a um quadro de profissionais que têm uma trajetória dentro da instituição.

<b>Tempo de atuação na instituição</b>	Menos de um ano	1 professor	7,1%
	De um a três anos	5 professores	35,7%
	Mais de três anos	8 professores	57,2%

<b>Tempo de atuação na Educação Infantil</b>	Menos de um ano	0 professor	0
	De um a três anos	3 professores	21,3%
	Mais de três anos	11 professores	78,7%

<b>Nível de formação</b>	Magistério	1 professor	7,1%
	Nível superior	11 professores	78,7%
	Pós-graduação	2 professores	14,2%

Quadro 3 - Situação do quadro de professores efetivos

A maioria dos professores 57,2%, tem mais de três anos na instituição e, portanto, também mais de três anos de atuação na educação infantil. Quanto ao nível de formação, a grande maioria, 78,7% dos profissionais, têm curso superior, mas apenas dois professores com pós-graduação, *latu-sensu*, o que se deve principalmente a uma ausência de incentivo e mesmo à promoção por parte da Secretaria de Educação para a formação profissional continuada.

Apesar de reconhecer-se os avanços nesse sentido, onde tem sido ofertada pós-graduação aos professores, o incentivo salarial ainda é irrisório. Se um professor recebe uma gratificação por possuir curso de pós-graduação e realiza posteriormente o mestrado, ele não recebe mais a gratificação da pós-graduação e somente a respectiva ao mestrado. Tal postura parece contraditória, já que, quanto maior a qualificação do profissional, maior foi seu investimento na carreira e em sua qualificação. Apenas um professor tem somente o nível médio, magistério.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico docente, o anexo único da Portaria nº 27 de 01 de fevereiro de 2008, publicada pela Secretaria de Educação no Diário Oficial do Distrito Federal no item 1 determina que a jornada dos professores de quarenta horas é de vinte e cinco horas de regência e quinze de coordenação, divididos da seguinte forma:

- a) Para os professores que atuam na Educação Infantil  
O professor com 40 horas, no diurno, coordenará no contra-turno ao de regência de classe 15 horas assim distribuídas:

<b>Número de horas/dia</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>3</b>	<b>A ser programada observada a proposta pedagógica</b>	<b>Coordenação pedagógica individual do professor regente</b>	<b>Coordenação pedagógica coletiva – todos os professores em conjunto</b>	<b>A ser programada e observada a proposta pedagógica</b>	<b>A ser programada observada a proposta pedagógica</b>

Quadro 4 – Organização da coordenação pedagógica segundo a portaria Nº 27

Em um dia da semana acontecerá a coordenação pedagógica individual, programada pelo professor, não necessariamente na instituição educacional, com a ciência da chefia imediata.

Os dias de formação continuada do professor regente, fora do âmbito da instituição educacional, serão às terças-feiras. Outro dia, em substituição a este, será autorizado mediante solicitação justificada do professor à chefia imediata.

A instituição, em concordância com a legislação, organizou a coordenação dos professores da seguinte forma:

#### **Turno matutino**

<b>Número de horas/dia</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>3</b>	<b>A ser programada e observada a proposta pedagógica</b>	<b>Coordenação pedagógica individual do professor regente. Dia para realização de cursos.</b>	<b>Coordenação pedagógica coletiva – participação de toda a direção da escola</b>	<b>Coordenação pedagógica individual do professor regente</b>	<b>Coordenação pedagógica coletiva com o coordenador pedagógico</b>

Quadro 5 – Organização da coordenação pedagógica dos professores do turno matutino

### Turno vespertino

Número de horas/dia	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
3	Coordenação pedagógica coletiva com o coordenador pedagógico	Coordenação pedagógica individual do professor regente.  Dia para realização de cursos.	Coordenação pedagógica coletiva – participação de toda a direção da escola	Coordenação pedagógica individual do professor regente	A ser programada e observada a proposta pedagógica

Quadro 6 – Organização da coordenação pedagógica dos professores do turno vespertino

No que diz respeito à realidade sócio-econômica da comunidade atendida pela escola, a mesma constatou que a maioria das famílias é constituída de muitos indivíduos, e, muitas vezes, há apenas um componente que possui algum tipo de renda.

A média salarial dos que estão trabalhando não é muito alta, segundo levantamento da própria instituição, realizado no início do ano letivo por meio de questionário entregue às famílias. Há um grande número de famílias em que todos os membros estão desempregados, usufruindo apenas de programas assistenciais do governo. Observou-se, ainda, que o nível de escolarização dos pais dos alunos é pequeno, muitos semi-analfabetos, e que há uma grande rotatividade do grupo de crianças atendidas, pois grande parte das famílias é oriunda de outras regiões do Brasil, principalmente do norte e do nordeste.

### Organização administrativa

A instituição é organizada de acordo com o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede pública, possuindo, assim:

- Conselho Escolar – órgão consultivo e deliberativo de apoio ao gerenciamento educacional;
- Direção – constituída pelo diretor, vice-diretor, assistentes e chefe de secretaria escolar;
- Secretaria Escolar – responsável pelas matrículas e gerenciamento dos dados dos alunos, escrituração da escola, arquivos e documentos;

- Associação de Pais e Mestres (APM) – entidade civil com personalidade jurídica própria, sem caráter lucrativo, formada por professores, funcionários e pais, visando à integração da escola com sua comunidade.

### 3.3.2 – Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi elaborado coletivamente, com a participação da comunidade escolar, ou seja, direção, professores, pais e funcionários. O PPP é uma exigência da Secretaria de Educação a todas as escolas, as quais o elaboram e o enviam para análise da Secretaria.

O PPP a que teve-se acesso foi a primeira versão elaborada pela escola, tendo em vista que a Secretaria de Educação não havia ainda analisado e devolvido para ajustes e elaboração final. A análise do PPP foi importante para entender, além de seu funcionamento e estrutura, em que bases a instituição está alicerçada, para que seja capaz de proporcionar uma educação infantil de qualidade, como afirma Sousa (1998, p. 7)

Não se constrói qualidade sem que esteja atento para aspectos da filosofia do trabalho e se entenda quais são, de fato, as concepções sobre: criança, o papel do professor e das suas práticas pedagógicas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a missão e os objetivos da instituição são:

Missão:

*Promover a educação das crianças de quatro e cinco anos, educação especial e atendimento educacional especializado, no programa de Educação Precoce, às crianças de zero a três anos, garantindo a todos condições de viver plenamente a cidadania, proporcionando aprendizagens significativas e respeitando as peculiaridades de cada educando.*

Objetivo geral:

*Possibilitar o resgate dos valores sociais para o exercício da cidadania, favorecendo a construção da identidade global da criança, respeitando suas diferenças, limitações e sentimentos, possibilitando aprendizagens significativas no seu cotidiano escolar, permeadas por direitos e deveres que constituem a vida cidadã.*



Objetivos específicos:

- *Incentivar a interação entre os pares, priorizando as relações interpessoais, de modo a encorajá-los na resolução de conflitos;*
- *Possibilitar a descoberta do meio social e natural da criança;*
- *Estimular a formação de atitudes e valores pertinentes a nossa cultura por meio de diálogos, brincadeiras, jogos e registros variados;*
- *Possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem utilizando situações que estimulem o uso da linguagem oral e escrita;*
- *Sensibilizar a apreciação da arte, estimulando o processo de produção de criação, por meio de atividades pertinentes;*
- *Favorecer as relações com o Meio Ambiente, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana;*
- *Desenvolver parcerias, com a formação de grupos de apoio à realização das mesmas.*

No enunciado de sua missão, a instituição não evidencia entender que um de seus deveres é a formação integral da criança, apesar de, no objetivo, afirmar que favorece a construção da identidade global da criança. Em seu objetivo geral afirma que prioriza possibilitar o resgate de valores sociais. Tal afirmação considera de antemão que as crianças não possuem valores previamente construídos ou que estão perdidos partindo para uma generalização.

Do ponto de vista de sua organização curricular, a escola segue o Currículo de Educação Infantil da Secretaria de Educação, o qual destaca como eixos de trabalho:

- Formação pessoal e social – identidade e autonomia;
- Conhecimento de mundo – movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e conhecimento lógico-matemático.

No PPP há também o conteúdo programático para o primeiro e segundo período (quatro e cinco anos), divididos em semestres e por eixos de trabalho. Aqui, percebe-se uma contradição, pois o Currículo da Educação Infantil da SE trabalha com habilidades e competências e não com conteúdos.

Constam, ainda, um calendário de datas comemorativas e os projetos a serem desenvolvidos pela escola, com seus objetivos, entre eles:

- Dando asas à imaginação – resgatar o brinquedo e o “jogo da cultura”;
- Fazendo arte – abordar a arte como uma atividade desenvolvida de forma a permear todas as áreas do conhecimento como elemento facilitador de aprendizagem;
- Hora cívica – despertar o interesse pelos procedimentos adotados em solenidades a fim de valorizar os símbolos de nosso país;
- Resgatando valores – resgatar valores através de temas de histórias infantis;
- Saúde na escola – educar os alunos para a saúde levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes;
- Festa junina – resgatar a memória e a história das festas juninas;
- Bolsa de leitura – despertar o interesse do aluno pela literatura e desenvolver esse hábito com a participação da família;
- Feira cultural – ampliar os interesses dos alunos pelos diversos aspectos culturais de cada região de nosso país;
- Dia da família – despertar a socialização e a convivência da família com a escola;
- Trânsito – educar para o trânsito, informando sobre normas e códigos de trânsito e conscientizar para a prevenção de acidentes;
- Semana da criança – favorecer as relações inter-pessoais entre aluno-aluno e professor-aluno;
- Meio ambiente – formar um indivíduo consciente de seu papel como agente de transformação diante dos princípios que envolvem o meio ambiente.

Com a análise do Projeto Político Pedagógico, é possível perceber que a instituição tem um olhar que se assemelha com modelos do ensino fundamental, em que por exemplo, explicitam os conteúdos programáticos. Na educação infantil, diferente do ensino fundamental, são habilidades e competências. É interessante salientar que na divisão em conteúdos programáticos, umas deles chamou atenção, os que são colocadas como “atividades recreativas”, as brincadeiras cantadas (roda), os jogos com regras, entre outros. Percebe-se que é diminuída a importância de tais atividades, que, muito mais que somente recrear, são momentos fundamentais para que as crianças vivenciem, experimentem e se desenvolvam.

Foi possível perceber, também, que as datas comemorativas ocupam um importante espaço dentro do PPP. É importante que tais datas estejam vinculadas ao trabalho realizado em sala, pois, se assim não for, perderão o sentido para as crianças. Como as datas aparecem estanques, não se mostram integradas ao cotidiano escolar. Muitos dos projetos que a escola desenvolve são relevantes para a educação infantil, mas apareceram desvinculados do processo de desenvolvimento e aprendizagem proposto.

No PPP não há referências explícitas à formação dos profissionais da instituição, senão o tempo dentro da coordenação que é disponibilizado para realização de cursos. A formação parece não ser considerada uma prioridade, tendo em vista que não é tratada no projeto. Entretanto, apesar de negligenciar em seu PPP, a instituição esforça-se para que a formação continuada esteja presente entre seus profissionais, apesar de não sistematizada. Por meio de relatos da própria escola e de seus profissionais, a direção promove , oficinas para os professores sobre temas que sejam importantes no momento. Além disso, os profissionais têm acesso à formação fornecida pela Secretaria, promovida pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) por meio de cursos anualmente oferecidos, dos mais variados temas, apesar da primeira etapa da educação básica pouco ocupar espaço entre esses temas.

### **3.4 – Participantes**

Para a escolha dos professores participantes da pesquisa foram considerados aspectos como formação, tempo de atuação na educação infantil e interesse em participar da pesquisa.

O primeiro contato com os professores foi realizado por meio de uma reunião com os mesmos quando preencheram um questionário (anexo I). Por meio do questionário, foi possível conhecer um pouco mais dos professores atuantes na instituição. A partir desse conhecimento, foram selecionados os dois professores que participariam efetivamente da pesquisa. Essa seleção contou com a colaboração da direção da escola que apontou professores que seriam acessíveis à pesquisadora.

Uma vez selecionados os professores, reuniu-se individualmente para que fossem explicados detalhadamente o que era a pesquisa e quais os seus objetivos, bem como que ela implicava na observação da prática docente e entrevista com eles. Os professores receberam abertamente a pesquisadora, no entanto, ficaram receosos

quanto à entrevista. A pesquisadora explicou o que seria perguntado. Em seguida, eles solicitaram o roteiro da entrevista (anexo III) para que pudessem ler antes.

Para resguardar suas identidades, os professores serão referidos com nomes fictícios. Como as duas professoras são do sexo feminino, foi utilizado o termo professor no feminino, professora. No quadro abaixo estão caracterizadas cada professora e dados relevantes de sua trajetória profissional.

<b>Características</b>	<b>Professora Priscila</b>	<b>Professora Laís</b>
Formação inicial	Magistério em nível médio	Magistério em nível médio
Formação atual	Nível superior em Pedagogia/ Pós-graduação em docência no ensino superior	Nível superior em Estudos Sociais
Tempo de atuação na educação infantil	Quatro anos	Cinco anos
Tempo de atuação na instituição	Cinco anos	Dois anos

Quadro 7 – Caracterização das professoras

As duas professoras possuem magistério em nível de segundo grau como sua primeira formação para a docência. A professora Priscila posteriormente fez Pedagogia, por meio de um convênio da SE com o Uniceub, que viabilizou que os professores da rede pública que ainda não tivessem formação em nível superior pudessem ter. Esse curso já está extinto e foi denominado de Professor Nota 10. A professora Priscila, após a graduação, fez pós-graduação em docência no ensino superior, apesar de não atuar nessa etapa de ensino. A professora Laís, após o magistério, fez o curso de licenciatura em Estudos Sociais e não possui pós-graduação.

As turmas em que as professoras Priscila e Laís são regentes são formadas cada uma de vinte e oito alunos do segundo período, com cinco anos e não têm alunos com necessidades especiais. A instituição pesquisada é inclusiva e, em diversas turmas, há alunos com necessidades especiais, não no caso das pesquisadas. As turmas que têm alunos incluídos contam com a colaboração de monitores.

As salas de aula das turmas pesquisadas são arejadas, mas apertadas para o número de alunos, são bem iluminadas e com amplas janelas. Uma das professoras chegou a comentar sobre a dificuldade em formar grupos com as mesas ou mudar a organização da sala, por conta do espaço restrito. Nenhuma dessas salas tem banheiros. Os banheiros são coletivos para as quatro salas localizadas no mesmo pavimento.

As salas dispõem de mobiliário de acordo com o tamanho das crianças. São mesas coletivas, com quatro lugares cada, que as professoras alternam, ora fazendo dois grandes grupos, ora fazendo grupos pequenos. Têm, ainda, um armário com portas e armários com prateleiras, dois em cada sala sendo um para cada turno. Nas prateleiras ficam as pastas com os trabalhos das crianças e alguns materiais de uso coletivo como brinquedos, tintas, giz de cera.

As salas são decoradas com o alfabeto, calendário, quadro dos aniversariantes, chamada, a maioria elaborados pelas professoras ou comprados prontos. Há cortinas e janelas amplas, no entanto bastante gradeadas em decorrência do vandalismo e furtos de que a instituição já foi vítima.

Além das professoras, a supervisora pedagógica participou da pesquisa e trouxe informações acerca da instituição e da forma de sua organização. A supervisora pedagógica exerce um papel relevante na organização escolar. A ela compete tudo o que diz respeito às ações pedagógicas da instituição. É de sua responsabilidade o planejamento e a realização da coordenação pedagógica em articulação com a direção da instituição.

As atribuições do supervisor pedagógico estão explicitadas na Portaria nº 27 de 01 de fevereiro de 2008, da Secretaria de Educação, anteriormente referida no seu item 7. São elas:

7. O Supervisor Pedagógico deverá articular as ações dos coordenadores pedagógicos na:

a. elaboração da implementação, do acompanhamento e da avaliação da Proposta Pedagógica da instituição educacional;

b. orientação e coordenação da participação docente nas fases de elaboração de execução, de implementação e de avaliação da Proposta Pedagógica;

c. divulgação e incentivo à participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela instituição educacional, pela Diretoria Regional de Ensino e pela Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB, inclusive as de formação continuada;

d. estimulação, orientação e acompanhamento do trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas

do Distrito Federal, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe e de oficinas pedagógicas locais;

e. divulgação e estímulo no uso de recursos tecnológicos, no âmbito da instituição educacional, com as orientações metodológicas específicas;

f. orientação aos professores recém-nomeados e recém-contratados quanto ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica;

g. reflexão avaliativa da equipe, objetivando redimensionar as ações pedagógicas;

h. elaboração, com a equipe, de relatórios das atividades desenvolvidas, propondo soluções alternativas para as disfunções detectadas e encaminhá-los, bimestralmente, e também quando solicitado, ao Núcleo de Monitoramento Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino;

Explicitou-se para a Supervisora quais seriam os propósitos da pesquisa. Foi-lhe garantido o anonimato, e ela atendeu a pesquisadora prontamente. Foi, então, sugerida uma entrevista com ela, agendada posteriormente. Assim como as professoras, a supervisora solicitou o roteiro da entrevista (anexo II) para que fizesse a leitura antes e, nesse momento, foi assegurado que a entrevista seria apenas uma conversa baseada nas questões a que teria acesso.

Para caracterizar a supervisora, foram elencados, no quadro abaixo, características de sua trajetória profissional. A supervisora não possui experiência em docência na educação infantil, apenas no ensino fundamental. O mesmo tempo que possui de experiência na educação infantil, dois anos, é o que está no cargo e na instituição.

<b>Características</b>	<b>Supervisora Pedagógica</b>
Formação inicial	Magistério em nível médio
Formação atual	Nível superior em Pedagogia
Tempo de atuação na educação infantil	Dois anos
Tempo de atuação na instituição	Dois anos
Tempo no cargo que ocupa	Dois anos

Quadro 8 – Caracterização da supervisora pedagógica

Como o cargo que ocupa é uma designação da Regional de Ensino e da direção da instituição, o ocupante do cargo de supervisor pedagógico não necessariamente precisa ter experiência prévia na área nem na instituição.

Apesar de já ter sido docente no ensino fundamental, seria importante que a supervisora tivesse a mesma vivência na educação infantil, para que estivesse mais bem integrada aos propósitos, à rotina e ao funcionamento de uma sala de aula de educação infantil.

A relação da supervisora com os professores é uma relação hierárquica pela própria característica do cargo. Como é responsável pelo acompanhamento e implementação do Projeto Político Pedagógico, está sempre presente nas coordenações coletivas dos professores e procura ampará-los no desenvolvimento de suas atividades dando-lhes sugestões.

O papel do supervisor pedagógico é fundamental para a qualidade pedagógica da escola. Apesar de ter pouca experiência prática na área, a supervisora busca sempre se qualificar e aprender para contribuir com os professores.

### 3.5 - Caracterização das turmas

As observações foram realizadas em duas turmas de segundo período, no turno matutino, formadas por crianças na faixa etária de cinco anos. As salas de aula das duas turmas era localizada no pavimento térreo da escola e não tinham banheiro. O banheiro que utilizavam era em comum com outras duas turmas e ficava próximo, mas as crianças tinham que ir sozinhas ao banheiro.

#### 3.5.1- Turma L – Professora Laís

Essa turma é formada por 28 alunos, sendo 17 meninas e 11 meninos. Na turma não há nenhuma criança portadora de necessidades especiais, portanto a professora não conta com a colaboração de monitoras.

<b>Alunos</b>	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>	<b>Necessidades especiais</b>
<b>Quantidade</b>	17	11	0
<b>Percentual</b>	60,72%	39,28%	0%

Quadro 9 – caracterização turma L

A rotina da turma segue uma mesma seqüência todos os dias, que é iniciada às 7h e 30m em que as crianças chegam, deixam suas mochilas na sala e se direcionam ao

pátio. Lá todas as turmas se reúnem para a entrada que é coordenada por uma dupla de professoras em cada dia conforme uma escala. Nesse momento as professoras cantam com as crianças, rezam, contam histórias e uma vez por semana cantam o Hino Nacional. Esse momento é denominado de entrada e dura meia hora.

Terminado esse momento as crianças seguem em filas, sempre divididas por meninas de um lado e meninos no outro com as professoras para as salas.

A rotina da turma é norteada por uma grade horária, em que cada turma tem a sua. Nessa grade estão presentes apenas aquelas atividades que são realizadas em áreas comuns a todas as turmas.

<b>Horário</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>8:00 às 8:40</b>			Parque		
<b>8:40 às 9:20</b>					
<b>9:20 às 9:40</b>	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
<b>10:00 às 10:40</b>	Vídeo				Parque
<b>10:40 às 11:20</b>					
<b>11:20 às 12:00</b>		Parque		Brinquedoteca	

Quadro 10 – Rotina da turma L

As observações foram realizadas em dias e horários diversos, no entanto no período das observações o parque estava interditado, pois tinha vários brinquedos quebrados.

Geralmente no início da aula, após a entrada, a professora realizava a rodinha, onde conversava com as crianças e fazia a chamada, quanto somos, em que contavam quantos tinham ido no dia e quantos eram meninos e meninas e após iniciava alguma atividade, na maioria das vezes observadas, atividades fotocopiadas.

Nos outros momentos houve atividades diversas: colagem com emborrachado, pintura com giz de cera, pintura lápis de cor, fabricação de uma massinha, elaboração do convite coletivo para festa junina e histórias. Como a festa junina se aproximava muitas dessas atividades eram relacionadas a esse tema.



### 3.5.2- Turma P – Professora Priscila

Essa turma é formada por 29 alunos, sendo 16 meninas e 13 meninos. Na turma não há nenhuma criança portadora de necessidades especiais, como a turma L, portanto também não conta com a colaboração de monitoras.

<b>Alunos</b>	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>	<b>Necessidades especiais</b>
<b>Quantidade</b>	16	13	0
<b>Percentual</b>	55,17%	44,83%	0%

Quadro 11 – Caracterização turma P

A rotina da turma P é semelhante a da turma L, inicia com a entrada às 7h e 30m, já descrita anteriormente e as crianças partem para a sala em fila. No momento em que chegam a professora geralmente faz a rodinha onde conversa com as crianças, conta histórias e fala sobre as atividades que serão realizadas no dia. A professora também usa esse momento para trabalhar atitudes, valores e conceitos com as crianças por meio de conversas informais e histórias.

A turma P também segue uma escala de horários para a realização de atividades. Essa escala é necessária tendo em vista que a instituição possui dez turmas, e para que todas tivessem acesso a todas as atividades foi elaborada pela direção da instituição uma escala, nela só constam aquelas atividades que são realizadas em áreas comuns a todas as turmas da escola. Como na outra turma, durante as observações nessa turma o parque também estava interditado.

<b>Horário</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>8:00 às 8:40</b>		Vídeo			
<b>8:40 às 9:00</b>	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
<b>9:20 às 10:00</b>					
<b>10:00 às 10:40</b>	Parque				
<b>10:40 às 11:20</b>				Parque	
<b>11:20 às 12:00</b>			Parque		Brinquedoteca

Quadro 12 – Rotina da turma P

Nos outros momentos as atividades variavam, dependendo dos objetivos da aula. Como estava próximo a festa junina à época das observações, a maior parte das atividades realizadas foi sobre esse tema, incluindo ensaios para apresentação na festa da escola.

Algumas atividades que foram realizadas: pintura com tinta, pintura com giz de cera, colagem com papéis coloridos, elaboração de bandeirinhas, histórias, exercícios fotocopiados, entre outros.

## Capítulo IV - Análise das informações

As informações construídas foram embasadas em unidades temáticas como a formação profissional específica e a qualidade na educação infantil. Essas, por sua vez, são divididas em tópicos relacionados aos objetivos da pesquisa, tendo os indicadores de qualidade construídos servindo como suporte. As entrevistas e observações revelaram a visão dos docentes em relação ao tema estudado.

Os indicadores foram importantes referenciais para a compreensão das informações específicas voltadas ao que foi proposto por esta pesquisa. Os grupos referentes aos indicadores são os seguintes:

- formação inicial;
- formação em serviço;
- prática pedagógica docente.

Cada um desses grupos foi subdividido em função de aspectos analisados tanto nas entrevistas como nas observações. A formação inicial e a formação em serviço foram analisadas, principalmente, por meio de entrevistas. Já a prática pedagógica por meio de observações.

O mesmo tratamento foi dado ao supervisor. Ainda que não exerça uma prática pedagógica direta com alunos, entende-se que é ele o principal responsável pelas questões pedagógicas da instituição. A entrevista feita com ele trouxe importantes dados da instituição, incluindo aqueles relativos à formação de seus professores.

Os indicadores de qualidade construídos para os propósitos dessa pesquisa estão explicitados no quadro a seguir.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE	INDICADOR	DETALHAMENTO DO INDICADOR
		<b>Formação inicial</b>
	<b>Formação em serviço</b>	A formação continuada é processual e se dá por meio de cursos de aperfeiçoamento e de formação em serviço.
		A formação em serviço contempla as especificidades da Educação Infantil e da criança pequena.
		Na formação, é possível identificar o conhecimento do desenvolvimento infantil e a vulnerabilidade social da criança pequena.
		A formação em serviço considera a criança como centro de seu processo de desenvolvimento.
		A formação em serviço acontece, também, por meio de uma prática refletida.
		A coordenação coletiva é um espaço de crescimento pessoal e profissional.
	<b>Prática Pedagógica Docente</b>	A relação professor-aluno ocorre por meio do diálogo e da mediação.
		Os aspectos emocionais da criança têm destaque no planejamento e na prática docente.
		O professor proporciona um trabalho diversificado, incluindo o ambiente onde ocorre e as atividades.
		A rotina e espaço são organizados para atender as necessidades das crianças.
		As atividades são desenvolvidas de acordo com a fase de desenvolvimento das crianças.

Quadro 13 – Indicadores de qualidade detalhados

Para a formação inicial, observou-se se é na área de educação, que formação é, e se é em nível superior.

Já na formação em serviço, foram analisados os seguintes aspectos:

- como ocorre a formação continuada do professor;

- se é processual e se dá por meio de cursos de aperfeiçoamento e de formação em serviço;
- se o professor possui uma formação específica para a Educação Infantil e como ele enxerga sua própria formação;
- o que é entendido por formação específica para a Educação Infantil;
- que importância o professor dá à formação profissional e à formação específica para a Educação Infantil;
- se na formação profissional é possível identificar o conhecimento do desenvolvimento infantil e a vulnerabilidade da criança pequena;
- como o professor considera a criança;
- se a criança é vista como o centro de seu processo de desenvolvimento;
- como ocorre a formação em serviço;
- se a formação em serviço ocorre por meio de uma prática refletida ou não;
- qual a função da coordenação coletiva;
- se a coordenação coletiva é um espaço de troca de idéias e experiências entre os profissionais.

Nesse momento da análise, a fala do supervisor foi crucial, pois ele trouxe informações de como a instituição trabalha cada um desses aspectos.

Para que fosse possível analisar a prática pedagógica, foram observados os seguintes aspectos:

- como ocorre a relação professor-aluno;
- se essa relação ocorre por meio do diálogo e da mediação;
- se os aspectos emocionais da criança têm destaque no planejamento e na prática docente;
- se o professor proporciona à criança um trabalho diversificado, incluindo o ambiente onde ocorrem e as atividades realizadas;
- quem define a organização dos espaços;
- como os espaços e a rotina são organizados e a quem atendem;
- se as atividades são desenvolvidas de acordo com a fase de desenvolvimento das crianças.

Para a construção das informações, partiu-se dos indicadores, por meio de um processo contínuo, passando pelos procedimentos e instrumentos utilizados até a análise das informações, conforme ilustrado na figura 4.



Figura 4 – Percurso metodológico

Como não poderia deixar de ser os indicadores construídos para o presente trabalho foram o ponto de partida para a pesquisa no campo, e guiaram também a análise das informações. Os indicadores perpassaram todos os procedimentos e instrumentos utilizados.

Nesse sentido, a construção das informações utilizou a análise de cada um dos indicadores que serviram como referência e foram analisados um a um. No decorrer da análise, foram observados se eles foram contemplados ou não na pesquisa de campo e ainda que visão os participantes têm de sua formação, do que é qualidade da Educação Infantil e como/se entendem a formação específica como uma dimensão da qualidade na Educação Infantil.

## 4.1 - Formação Inicial

### 4.1.1 – Indicador: A formação inicial é na área de educação em nível superior.

A formação mínima aqui utilizada como indicador de qualidade é a formação em nível superior. A formação de todos os participantes da pesquisa é em nível superior. A professora Priscila e a supervisora Marina possuem formação em Pedagogia. A professora Laís é formada em Estudos Sociais. As duas professoras, assim como a supervisora, tiveram como primeira formação magistério em nível médio.

A supervisora Marina relatou, em sua entrevista, que logo após a conclusão do magistério iniciou na Secretaria de Educação e logo após fez o curso de Pedagogia. Em sua fala, explicita como iniciou sua carreira no magistério:

Assim, eu já tinha antes de fazer o magistério eu já... eu dava aula, mas eu dava aula em igrejas, né? Eu... tinha a escolinha, a escolinha dos meninos, e... E eu já dava aula, já. Então começou ali o meu contato, assim, né, com o magistério, vamos dizer assim. E aí eu vi que eu tinha jeito, né? Pra coisa e resolvi fazer o magistério para ver se era mesmo aquilo e tal. E vi, fui fazendo, fui gostando. E aí passei num concurso e logo vim.

No discurso da supervisora, é possível perceber as bases de sua profissionalização, tendo em vista que atribui à escolha de sua profissão o fato de “ter jeito”. Esse discurso remota ao entendimento de que, para ser professor, basta “ter jeito” com crianças ou para ensinar, remetendo a quase uma vocação e não a uma profissão. É necessário se romper com a idéia dessa profissão ligada ao trabalho feminino e à vocação, em busca de um reconhecimento e de uma profissionalização na primeira etapa da educação básica (SARAT, 2001). A supervisora, que antes atuava no ensino fundamental, foi convidada a assumir o cargo que ocupa na Educação Infantil e onde relatou que tem sido uma experiência bastante construtiva apesar de esse seu primeiro contato com essa etapa de ensino.

A professora Priscila concluiu o magistério e em seguida iniciou sua carreira na Secretaria de Educação, no ensino fundamental. Assim relatou essa experiência: “eu sabia tudo na teoria, que, o que aquele aluno precisava, o que ele tinha de fazer, só que na hora de colocar na prática era difícil.” A relação teoria e prática em sua primeira formação pareceu, nesse sentido, não estarem vinculadas uma à outra. Mesmo assim, a professora avaliou sua primeira formação e o curso de Pedagogia, afirmando que “base

mesmo eu tirei do magistério, o curso superior foi pra um complemento mesmo, mas algumas coisas eram bem repetitivas, mas assim, teve a... teve seu complemento.”

O curso de Pedagogia, ela afirmou apenas ser um complemento do magistério em nível médio e não um curso que lhe trouxe aportes suficientes a sua docência. Demonstrou nesse sentido valorizar muito mais sua primeira formação do que a segunda. Isso se deve principalmente por uma visão presente entre muitos professores, que afirmam que o magistério é responsável por proporcionar uma “base” para a docência, pois é bastante baseado na prática. Já a graduação, o curso de Pedagogia, é visto como teoria pura, distante da prática cotidiana escolar. Essas afirmações remetem para que se pense sobre que formação a universidade vem proporcionando a esses profissionais.

Apesar da experiência difícil relatada no ensino fundamental, a professora não optou por trabalhar em uma instituição de Educação Infantil, preferindo continuar no ensino fundamental. Mas devido ao quantitativo de professores mais antigos que havia naquela escola e como possuía pouco tempo na Secretaria, no ano seguinte foi encaminhada a uma instituição de Educação Infantil que tinha carência de professor, instituição em que está até hoje.

A professora Laís, ao terminar o magistério, trabalhou em regime de contrato temporário da Secretaria de Educação na Educação Infantil e, posteriormente foi aprovada no concurso e iniciou atuando nos anos finais do ensino fundamental. Trabalhou na Regional de Ensino para depois voltar à Educação Infantil. Foi uma opção pessoal o retorno à primeira etapa da educação básica.

Como todos os participantes da pesquisa possuem nível superior na área de educação, é possível afirmar que o primeiro indicador é totalmente contemplado.

## **4.2 – Formação em serviço**

### **4.2.1 – Indicador: A formação continuada é processual e se dá por meio de cursos de aperfeiçoamento e de formação em serviço**

Foi possível perceber que a formação continuada faz parte do cotidiano da instituição, assim como a formação em serviço. As duas professoras estavam fazendo um curso oferecido pela Secretaria de Educação do DF, relacionado ao Bloco Inicial de Alfabetização, um curso ofertado em conjunto com a Universidade de Brasília, denominado Alfabetização e Linguagem. A supervisora informou que, sempre que



necessário, são oferecidas oficinas aos professores sobre os mais variados temas, conforme a necessidade. A formação em serviço é assim definida por Kramer (2002, p. 199) da seguinte forma: ...“trata-se de profissionais em formação no seu lugar de trabalho”. Os dois cursos que as professoras realizavam foram considerados como formação, em serviço pois eram realizados especificamente no horário de trabalho delas.

A oficina que a pesquisadora presenciou era de musicalização na Educação Infantil e foi elaborada pela supervisora em conjunto com a vice-diretora. As elaboradoras da oficina relataram que houve necessidade de fazê-la, pois muitos professores desconheciam o tema. Levou-se um texto para discussão e foram realizadas algumas dinâmicas relacionadas à importância do trabalho com música na sala de aula.

A formação continuada é processual na instituição, visto que oficinas como a relatada acima ocorreram durante todo o ano letivo, assim como o curso de aperfeiçoamento. No entanto, é importante salientar que a SE só disponibilizou um curso nesse ano de 2008 para a Educação Infantil que foi o curso Alfabetização e Linguagem, sobre o BIA - Bloco Inicial de Alfabetização, já mencionado anteriormente.

Quando questionada sobre a formação dos professores, a supervisora disse sentir muita falta de apoio e incentivo da SE, assim se expressando:

A gente precisaria de um centro de formação, né? Pra, pra... ir aperfeiçoando o trabalho dos professores.  
 Eu acho assim, que seria assim, como se fosse uma faculdade mesmo, entendeu? Que você pudesse... quem está atuando mesmo na Educação Infantil, tem cursos, tem vários tipos de cursos voltados para a Educação Infantil, né? Quem tá atuando na primeira, na alfabetização né? Primeiro ano, segundo ano, né?  
 Foco para eles né? Estar também atuando né? Sendo treinado para trabalhar melhor, para aperfeiçoar, né? Isso falta muito, pros professores, eles têm, você tem que se virar na verdade. Você tem que correr atrás. E se você não correr atrás, fica por isso mesmo.

A supervisora alerta ainda para o fato de que depende do professor buscar sua formação, que se ele não se interessar por isso não há cobrança alguma. No entanto, remete a formação dos professores ao termo treinamento, que traz uma impressão de algo estanque e preparatório, e não de um processo contínuo. Comenta, também, que busca sua formação continuada para ter maiores aportes para contribuir na formação dos professores.

Eu sempre to indo nas livrarias vê o que que tem, o que que tem de novo, o que que eu posso aprender, o que que eu posso trazer para os professores né? O que que eu posso ajudar, né? Então, às vezes, a gente... quando eu estava dentro de sala, e estava até falando com as

meninas esses dias, quando você está dentro de sala, você vai dormir, às vezes, e você fica pensando naquele aluno, em como você pode ajudar. E quando você está assim numa direção, assim, eu vou dormir e eu fico pensando: Como eu posso ajudar, como é que eu posso contribuir, como é que eu vou fazer para que os professores se despertem, para que eles se interessem, para que eles se motivem?

Percebe-se, aqui, uma preocupação da supervisora Marina em se qualificar e em ajudar os professores também a seguirem nesse caminho. A professora Priscila disse que procura sempre fazer cursos à distância e os oferecidos pela SE. Já a professora Laís afirmou buscar sua formação continuada lendo livros e reportagens voltados à Educação Infantil, sobre alfabetização, importância do brincar. “Participando, também, de cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação e de cursos particulares.”

Nesse sentido, o indicador foi contemplado, tanto pela instituição como pelas professoras, que estão inscritas em cursos específicos da SE. A formação em serviço ocorre na instituição, pois as professoras e a supervisora afirmam utilizar parte do horário no trabalho para se dedicarem à própria formação.

#### **4.2.2 – Indicador: A formação específica contempla as especificidades da Educação Infantil e da criança pequena.**

Primeiramente foi preciso entender a visão e a compreensão dos profissionais sobre a formação específica e que “status” dão a essa formação. Ao ser indagada sobre esse assunto, a professora Laís afirma que:

O professor estaria voltado para a formação específica para a Educação Infantil para as necessidades, na medida que forem sentidas. Então, assim, essa formação específica eu acho que seria necessária para o professor atuar, né? Na Educação Infantil. É... buscando compreender aquelas funções, os níveis de desenvolvimento daquela criança, tudo aquilo.

Apesar de reconhecer a importância da formação específica, a professora teve dificuldade em defini-la, dizendo apenas que é necessário conhecer os níveis de desenvolvimento da criança. Quando avaliou a própria formação, disse possuí-la voltada à Educação Infantil, mas apenas afirmou que possui e por isso voltou a atuar nessa etapa de ensino, sem saber dizer o que determinava a especificidade de sua formação.

A professora Priscila demonstrou maior dúvida em definir sua própria formação quando questionado a ela se possuía formação específica:

Eu acho que sim, que essa formação eu tenho... com esse meu quinto ano aqui, eu já tenho, eu já entendo muito mais do que quando eu entrei aqui. Quanto a essa questão da prática mesmo, porque nos cursos não ficou bem específico isso.

No entanto, a professora colocou sua prática como definidora de uma formação específica. Alegou que a prática foi que lhe trouxe aportes para a docência na Educação Infantil, não sua formação. Porém afirmou que a formação específica é necessária, e a formação do professor de Educação Infantil deve ser diferente daquela do professor do ensino fundamental.

O professor precisa se especializar na Educação Infantil, estar estudando realmente o mundo da Educação Infantil, porque a Educação Infantil ela é diferente da, de uma escola classe...A questão do, do lúdico. Assim todos precisam, mas na Educação Infantil é essência, assim, noventa por cento é de lúdico para as crianças aprenderem. Numa escola classe, a pessoa trabalha... deveria trabalhar mais, mas tem menos essa parte do lúdico.

Percebe-se pela visão das professoras que elas não apresentaram muita clareza sobre o tema e menos ainda um conhecimento e definição aprofundados. Para as professoras, formação específica para a Educação Infantil é possuir algum conhecimento a respeito do desenvolvimento e necessidades infantis, assim como apontam a questão do lúdico.

Apesar de pouco definir a formação específica, não é possível dizer com certeza que a possuem. Apesar de já possuírem prática na área, o arcabouço teórico é limitado tendo em vista que não definem quais são as especificidades da Educação Infantil.

Quando se ouviu à supervisora, em uma de suas falas foi possível perceber com nitidez que visão possui acerca do desenvolvimento da criança. Quando questionada sobre a experiência na Educação Infantil ela respondeu ser de grande responsabilidade, pelo estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Eles são muito novinhos, eles são tipo assim, como uma, eu vejo assim, como uma página em branco e você vai ajudar a escrever a história deles, né? Você vai ter uma responsabilidade muito, muito grande, porque você é... você participa ali da formação inicial. Então, você, assim, hoje, até hoje, eu lembro de professores da minha pré-escola. Lembro que... sei lá, a professora, a gente fazia festinha aqui na sala, lembro a forma como ela tratava a gente com carinho e tudo. Então tudo... marca muito a vida da criança, eu acho que, que marca. E isso determina até como ela vai encarar daqui pra frente a escola mesmo. O que... como vai fazer parte da vida dela a escola.

Na fala da supervisora Marina, percebe-se algumas questões conceituais que merecem destaque. A primeira delas é a concepção da criança como página em branco, como se não possuísse uma história própria, e ali, na escola, é que fosse iniciar sua vida, como se as experiências antes vivenciadas não tivessem contribuído para seu desenvolvimento e aprendizagem e não fossem importantes para o próprio trabalho pedagógico. Isto em certa medida surpreendeu, tendo em vista que a supervisora concede um status diferenciado para a Educação Infantil e considera a criança em amplo processo de desenvolvimento.

Atribui, ainda, à escola o papel único do ensino, desconsiderando a família e o convívio social como elementos colaboradores do desenvolvimento infantil. Outro ponto importante de ser salientado diz respeito à sua visão da Educação Infantil como formação inicial e, por ser formação primeira do indivíduo, é capaz de marcá-lo. Sua fala vai de encontro ao já discutido anteriormente nesse trabalho, quando foi afirmado que uma marca positiva faz toda diferença nessa fase e é levada para o resto da vida (Sousa,1998).

Um terceiro aspecto analisado neste discurso é quando ela diz que a Educação Infantil pode definir a visão de escola que a criança levará para toda vida. Esta afirmação traz o entendimento de que essa etapa de ensino precisa ser prazerosa e convidativa, no entanto, sua fala ao mesmo tempo remete a Educação Infantil a um status preparatório para o ensino fundamental.

Em decorrência do que foi apresentado pela supervisora e pelas professoras, não é possível afirmar que esse indicador foi amplamente contemplado. Apesar de algumas questões se assemelharem ao conhecimento das especificidades da criança pequena e da Educação Infantil, conceitos importantes foram negligenciados. Por exemplo, nenhuma das entrevistadas se ateuve aos aspectos motores e emocionais das crianças, tão pouco à importância de seu desenvolvimento integral. No entanto houve uma melhor aproximação da idéia de formação específica na fala da professora Priscila quando fez menção ao conhecimento do “mundo da educação infantil” e ao “lúdico”.

A professora Laís chega a mencionar a importância em se conhecer o desenvolvimento infantil e suas fases, mas nenhuma delas se atém a questões fundamentais da educação infantil, como o diálogo, a mediação, a importância do trabalho diversificado, as necessidades físicas e emocionais da criança pequena. O que pode-se perceber é que a formação das professoras é muito voltada às necessidades do ensino fundamental e priorizam atividades que desenvolvam o aspecto cognitivo,

negligenciando as que desenvolvem os aspectos, físicos, motores e emocionais, como o jogo simbólico, brincadeiras dirigidas e brincadeiras livres.

#### **4.2.3 – Indicador: Na formação, é possível identificar o conhecimento do desenvolvimento infantil e a vulnerabilidade social da criança pequena**

O conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil é essencial para uma docência de qualidade. Entender a vulnerabilidade das crianças em relação ao adulto e a suas ações é essencial na prática do professor. No entanto, segundo Sousa (2003, p. 217).

Em geral, ainda que os professores de educação infantil tenham estudado sobre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, eles têm uma grande dificuldade de interiorizar princípios e conceitos teóricos e, em consequência, não conseguem transpor isso para a sua prática pedagógica. No caso, não têm clareza, por exemplo, de que são espelhos para as crianças.

Nas observações feitas nas duas turmas, foi possível muitas vezes perceber o relatado por Sousa, pois, no discurso, a professora demonstra conhecer alguns princípios teóricos, especialmente em relação ao desenvolvimento, mas, na prática docente, não é possível perceber que têm a percepção de que são figuras extremamente significativas para as crianças, e seus exemplos servem de espelhos para elas.

A professora Laís demonstrou, em um de seus discursos, a preocupação em conhecer o processo de desenvolvimento da criança.

Eu acho que, primeiramente, assim, o professor deve compreender a criança, né? Observar o nível de desenvolvimento, o estágio pelo qual aquela criança esteja passando, né? Porque, assim, para desenvolver um trabalho específico de Educação Infantil, voltado para um aluno da Educação Infantil, né? Porque aquela criança está vindo do lar, da casa, para a escola, então é assim, tem que ser todo um trabalho voltado àquela realidade.

A professora em questão acredita que é fundamental que o professor conheça a fase em que seu aluno se encontra para desenvolver um trabalho específico, voltado para a Educação Infantil. Além disso, salienta que, como a Educação Infantil está sendo o primeiro contato da criança com a escola, é preciso que o trabalho pedagógico seja voltado para as necessidades dessa criança. No entanto muito do que se viu na prática não se assemelha ao discurso da professora, apesar de ser necessário relevar que

possui essa preocupação em seu discurso, o que é um caminho para o reconhecimento da importância de se valorizar a fase de desenvolvimento.

Ao afirmar que é necessário atenção a essa criança que está pela primeira vez saindo do ambiente de casa e indo para a escola, reconhece que essa criança pequena precisa de que seja reconhecida sua vulnerabilidade em relação ao universo adulto.

Muitos autores, dentre eles, Vygotsky, apontavam uma preocupação com a questão do desenvolvimento e os processos de aprendizagem. Desde o nascimento, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, e o aprendizado é um aspecto necessário e universal do desenvolvimento humano (Oliveira, 1997). Se o aprendizado é um aspecto tão inerente ao desenvolvimento, é necessário que o professor conheça e se aproprie em sua prática desse processo e de modo especial na Educação Infantil.

Em uma das falas da professora Priscila foi possível perceber que ela é capaz de atribuir à criança um conceito já antes discutido, o conceito de que, juntamente com a vulnerabilidade social, a criança é também psicologicamente capaz é vulnerável, mas já possui iniciativa própria e capacidade de escolha. A professora Priscila afirma que é necessário permitir que a criança experiencie e possa conhecer seus limites a fim de tentar transpô-los.

Tem gente que fala “Ah não ele é muito pequenininho e não consegue cortar”, mas eu sempre ensinei. Me perguntaram esse ano “Você já começou a trabalhar com a tesoura?” Eu falei: “Já”. “Ah mas eles são pequenininhos” e eu falei: “Não. Desde o primeiro semestre que eu trabalho com a tesoura e tenho o cuidado de falar: ó, se você colocar no seu dedo, você vai se cortar, pode cortar o cabelo do colega, e cuidado” e vai ensinando ali, que ele vai aprendendo...  
É, porque, senão, como que ele desenvolve, né? Um aluno que entrou agora no segundo semestre e fica “Amarra meu tênis!” “Você tentou?” “Não” e ninguém nunca deixou ele tentar...

A professora Priscila afirmou que a autonomia é muito importante na Educação Infantil e que é preciso acreditar na capacidade das crianças, que, por serem pequenas e vulneráveis, não quer dizer que não tenham capacidade. Nas observações realizadas nessa turma, foi possível perceber que o discurso da professora é coerente com a prática, pois ela desafia as crianças a cada atividade, sempre procurando propor que tentem transpor as próprias dificuldades.

A prática dessa professora assemelha-se com o conceito de mediador e de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1998). Ela como mediadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos desenvolve uma prática em que

possibilita atingir a zona de desenvolvimento proximal deles, estimulando processos ainda não amadurecidos e que provavelmente não ocorreriam espontaneamente.

É preciso que o professor busque uma prática nesse sentido, para que possua uma prática pedagógica de qualidade. É necessário que em sua atuação, como faz a referida professora, o profissional volte o trabalho pedagógico para a ZDP de seus alunos, buscando contribuir para que desenvolvam novas habilidades e competências

Nesse sentido, reconhecendo a criança como ser de direitos e capaz, promovendo a autonomia delas, a professora caminha para que sua docência seja dotada de qualidade. O desenvolvimento da autonomia é fundamental na Educação Infantil, tendo em vista, que nessa etapa de ensino a criança tem seu primeiro grande contato com o universo externo ao seu lar e a sua família. A autonomia contribui também para o desenvolvimento da segurança e do autoconceito, na medida em que a criança é desafiada e conhece melhor seus próprios limites.

Já a supervisora Marina atribui à Educação Infantil muita responsabilidade face à idade em que as crianças se encontram e menciona o desafio da escola em ganhar a confiança dos pais:

Eu acho que Educação Infantil é muito importante, é muita responsabilidade, pois você mexe com os pais, né? Os pais estão colocando, às vezes a criança no primeiro ano na escola, então eles têm todo aquele cuidado. Então você tem que ganhar a confiança do pai, isso é importantíssimo, né? Então você mexe... é claro que na escola classe você também tem que fazer isso, mas aqui na Educação Infantil é muito maior, a responsabilidade é muito maior.

Nesse sentido, a supervisora atribui à criança uma certa fragilidade que é estampada pela preocupação dos pais com seus filhos. Como muitas vezes é a primeira vez da criança em um ambiente além do lar, os pais ficam inseguros e cabe à escola proporcionar ações que os deixem seguros da educação e do cuidado de seus filhos.

É possível afirmar que as profissionais entendem a vulnerabilidade da criança pequena, e ainda, algumas, como a professora Priscila, reconhecem a capacidade psicológica da criança também. A professora Priscila nesse sentido merece destaque dentro do indicador, pois tanto em seu discurso quanto em sua prática demonstrou reconhecer a importância e o sentido da vulnerabilidade infantil, estando assim buscando uma docência de qualidade.

Quanto ao conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil, foi possível perceber que as professoras valorizam e conhecem muito esse processo, como será possível analisar em suas práticas pedagógicas presentes no indicador 3.5.

Quanto à supervisora, foi possível perceber que reconhece a vulnerabilidade da criança pequena e também conhece o processo de desenvolvimento infantil, apesar de, em algumas de suas ações com os professores nas coordenações, evidenciar uma preocupação maior com o desenvolvimento cognitivo das crianças em detrimento do desenvolvimento motor, psicológico e emocional. Esse privilégio que oferece ao desenvolvimento cognitivo pode-se advir de uma falta de experiência na Educação Infantil, pois retoma muito ao ensino fundamental, tendo em vista que sua formação parece ter sido muito mais voltada para a segunda etapa da educação básica, inclusive foi nessa etapa de ensino que sempre foi docente.

Nesse sentido, é possível afirmar que o indicador foi contemplado nos sujeitos participantes, tanto nas professoras quanto a supervisora, que demonstraram conhecer o desenvolvimento infantil e entender a vulnerabilidade da criança pequena.

#### **4.2.4 – Indicador: A formação específica considera a criança como centro de seu processo de desenvolvimento**

Na entrevista com a professora Laís, foi possível perceber que ela reconhece a criança como centro de seu processo de desenvolvimento e, ainda, que o papel do professor é valorizar ações partindo da criança, adequando o currículo às necessidades das crianças.

Eu acho assim, que o professor, ele deve buscar desenvolver um trabalho voltado para a realidade da sala de aula dele né? Respeitando as diferenças dos alunos, né? Então, é importante para esse professor observar essas diferenças... valorizar muitas vezes a realidade que eles estão já inseridos. Então, assim, muitas vezes o professor ele tem que buscar valorizar aquilo que o aluno já oferece. Então se é mais fácil para o aluno às vezes aprender uma coisa que ele já tá trazendo de casa, então aproveitar aquilo ali para desenvolver alguma coisa dentro de sala de aula. Não limitar aquele aluno, então tem que absorver desse aluno e aperfeiçoar dentro daquilo, dentro da proposta pedagógica da escola, do currículo, da Educação Infantil.

A professora Laís, nesse sentido, demonstrou que a realidade da criança deve ser o ponto de partida para o trabalho pedagógico. Valoriza a realidade e a história de vida de cada criança e afirma que é a partir delas é que o trabalho deve ser desenvolvido. Na fala dessa professora, é possível perceber que o indicador é contemplado, pois a professora reconhece a criança como central em seu processo de desenvolvimento. Seu



pensamento é coerente com o de Vygotsky, o qual afirma que o processo de ensino e de aprendizagem na escola deve ter como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança (Oliveira, 1997).

É fundamental que o professor sinta necessidade de procurar meios para compreender os procedimentos das crianças, as concepções que elas possuem, para assim ter condições de planejar e propor problemas ou desafios adequados e pertinentes a elas. Somente através desse processo é que o professor pode contribuir para que seus alunos construam seus conhecimentos, atuando na zona de desenvolvimento proximal.

Uma prática de qualidade precisa partir da criança, dos seus interesses e necessidades. Quando a professora afirma que é preciso que o professor valorize o que o aluno já oferece, que a criança aprende mais facilmente se o trabalho for desenvolvido de acordo com sua realidade, ela demonstra reconhecer a importância da criança em seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, a professora assim, busca realizar uma prática embasada nas crianças, uma prática pedagógica de qualidade segundo esse indicador.

Para a professora Priscila, é necessário que a docência seja voltada às necessidades das crianças, mas que seja propiciado espaço para que explore e aprenda. Um exemplo dado pela professora é em relação à autonomia a qual ela julga ser essencial na Educação infantil. No discurso de autonomia elaborado pela professora, é perceptível sua preocupação com a criança como sendo autora de seu desenvolvimento. Quando se ateuve a autonomia na Educação Infantil, afirmou:

Eu acho que essa falta dessa Educação Infantil assim, com autonomia, com valores, a criança vai ser uma criança despreparada. Assim, porque ele vai... que nem aquela história lá da rosa. As pessoas falam que é pra pintar um caule verde e fazer uma rosa vermelha, então a criança não tem, não desenvolveu aquela criatividade, tem medo de se expor, e pensa: "Ah não, não vou pintar minha rosa de azul porque é feia...Eu acho que a criança que não passa por esse processo de autonomia ela fica muito... ela se importa muito..., ela não tem essa atitude. Tem medo, né? Medo de amarrar o cadarço e errar também.

A história referida pela professora da rosa é freqüentemente utilizada na Educação Infantil para exemplificar como algumas vezes os profissionais acabam somente dando modelos aos seus alunos, não permitindo que utilizem a própria imaginação. Na história, mostra-se uma flor já pintada conforme padrões, de verde seu caule e vermelha sua flor, aos alunos e pede-se que pintem suas flores da mesma forma do modelo dado. Nesse sentido, a professora afirma que se a criança não possui

autonomia, e como ela denominou, criatividade, não é capaz de romper com o modelo e desenhar e pintar com novas cores e formas.

Com a exemplificação da professora Priscila sobre a necessidade em propiciar o desenvolvimento da autonomia da criança, é possível perceber que a professora confere à criança a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento, apesar de deixar clara a importância do adulto nesse desenvolvimento.

O indicador, nesse sentido, foi contemplado pelas duas professoras que consideram a criança como centro de seu próprio processo de desenvolvimento. No discurso da supervisora Marina, não ficou clara sua posição em relação ao definido no indicador, no entanto, em algumas de suas ações em coordenações com os professores, foi possível perceber que se preocupa com o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Um exemplo é quando propõe às professoras atividades que procurem avançar nos níveis da psicogênese da turma. Como a instituição realiza periodicamente esse teste da psicogênese com as crianças das turmas, a supervisora conhece bem as necessidades de cada uma e assim propõe às professoras atividades que melhor se adequassem ao que a turma necessita. Parte, assim, do conhecimento já construído pela criança e a considera como elemento central, partindo de suas necessidades para a elaboração de atividades sugeridas as professoras.

Apesar de nitidamente priorizar o processo de alfabetização em detrimento de um desenvolvimento integral da criança é preciso que se reconheça na supervisora o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil.

#### **4.2.5 – Indicador: A formação específica acontece, também por meio de uma prática refletida**

A prática refletida é essencial, para que o professor repense e avalie sua prática. Ela tem um importante papel na profissionalização, um papel de formadora, essencial no crescimento profissional e no projeto de formação continuada do professor (Sousa, 2003).

Segundo a supervisora Marina, a escola costuma proporcionar momentos de aprendizado, por meio de oficinas ou palestras destinadas aos professores. São atividades relacionadas ao cotidiano da sala de aula. Uma dessas oficinas foi, em parte, assistida pela pesquisadora, como já mencionado anteriormente.

A gente costuma fazer reuniões quinzenais com os professores, reuniões tanto administrativas quanto pedagógicas, para tá auxiliando mesmo,

fazendo contribuições para os alunos, para os professores. Isso aqui da prática pedagógica deles mesmo.

A gente tem um acompanhamento de coordenação. Os coordenadores coordenam com os professores semanalmente e isso é acompanhado pela supervisão pedagógica, né? De acordo com os planejamentos, com o que eles estão planejando, a gente trabalha em cima disso. De levar alguma coisa, de levar alguma coisa contribuindo, para contribuir com o trabalho deles. A gente leva apostilas, a gente leva dicas mesmo de... atividades, bastante atividades. Tanto na área de psicomotricidade como na área de mesmo, exercícios mesmo, né?

Por seu discurso é possível perceber que a supervisora é presente no momento de planejamento e coordenação pedagógica, no entanto, essa presença é somente quinzenal. Apesar disso, a supervisora está sempre atenta para atender as necessidades que ela acredita que os professores possuem. Porém, em seu discurso, em momento algum, fala sobre uma relação aberta, em que os próprios professores têm liberdade de externar suas próprias necessidades. A supervisão pedagógica, nesse sentido, pareceu, além de um acompanhamento, também, como sendo uma espécie de fiscalização do trabalho dos professores.

Os momentos de oficinas e os de coordenação coletiva, nessa instituição, representam momentos em que há reflexão da prática pedagógica, mas o que é mais perceptível é a ênfase nas trocas e sugestões de atividades.

A professora Priscila reconhece a importância da formação continuada para melhorar sua prática, mas não menciona a prática refletida.

Acho que sempre dá pra gente tá melhorando, se esforçando um pouco mais, tendo um pouco mais de paciência. Procurando, quando tem um aluno com deficiência, então eu poderia estar procurando conhecer mais a síndrome dela então eu acho que a gente tem que tá é estudando, porque quanto mais a gente estudar. Para minha prática, o que falta, eu acho que é estudar mais.

O fato de a professora Priscila reconhecer a importância em estar em processo de estudo, de aprendizagem e de qualificação já é um passo importante para que se tenha uma prática refletida e uma docência de qualidade. Quando afirma que para que sua prática seja cada vez melhor ela necessita estudar mais, ela reconhece o quanto sua qualificação profissional está atrelada à qualidade de sua prática pedagógica.

Já a professora Laís acredita que a formação profissional é um processo e vai sendo construída com a prática, com a experiência.

Na verdade, é assim: tudo isso vem com a prática, com o dia-a-dia, com a troca de experiência, com tudo aquilo ali que você vai vivenciar no dia-a-dia e vai adotando assim, até mesmo critérios seus para desenvolver dentro da sua sala de aula de acordo com a realidade.

A professora menciona a prática como essencial no desenvolvimento profissional, que com a experiência, critérios vão sendo adotados dentro da sala para o desenvolvimento da docência. A professora reconhece que esses critérios vão surgindo com a prática e de certa forma acabam sendo também uma avaliação da prática, ou uma prática refletida. No entanto a professora concede somente à prática o fundamento de sua docência, negligenciando a teoria. Como se somente a prática fosse essencial para uma docência de qualidade. É fundamental, mas não se pode esquecer que a teoria traz fortes aportes a uma docência de qualidade, assim como prática refletida sistematizada.

Uma reflexão limitada sobre a prática pode resultar em meras reproduções de comportamentos tradicionais da escola com pouco ou nenhum significado para uma prática pedagógica de qualidade.

Nas observações, foi perceptível, em diversos momentos, a ausência da cultura da prática refletida na instituição. “Se o professor não eleger o estudo e a pesquisa, principalmente a observação sistemática e crítica de sua prática, pouco ele irá crescer em termos pessoais e profissionais” (Sousa, 2003, p. 221).

Um exemplo claro é a presença de comportamentos e posturas de praticamente todos os profissionais quanto à formação da fila das crianças. Em todas as turmas presenciadas na escola, a fila é recorrente, dividida por meninas de um lado e meninos do outro com o propósito único de manter a ordem e a disciplina.

Esse fato chamou atenção por ter sido visualizado da mesma forma em turmas diversas, onde as crianças andavam umas atrás das outras. Atitudes rotineiras, pois são já reproduzidas há muito tempo, pela ausência de reflexão sobre elas mesmas.

A prática refletida é pouco presente na instituição, necessitando fazer realmente parte de uma cultura da escola, pois pouco se vê o professor avaliar sua prática. É fundamental que o professor alie a uma prática refletida também a prática de investigação, um professor pesquisador garante uma estrutura curricular que prioriza a investigação (KISHIMOTO, 2002). Esse profissional reflete e busca garantir uma prática de qualidade.

Em uma das observações, outro fato importante aconteceu na sala da professora Priscila. Quando a pesquisadora chegou a sala de aula a professora afirmou que as crianças estavam bastante agitadas naquele dia. Ao ser questionada sobre os motivos disso, a professora afirmou que elas estavam cansadas da escola por estarem no final do primeiro semestre. Esse fato chamou a atenção, pois em seguida a professora afirmou que esse dia teria parque, mas o parque estava interditado, pois vários brinquedos estavam quebrados. No entanto a professora, mesmo sem poder levá-los ao parque

poderia ter possibilitado atividades motoras e estimulantes às crianças, naquele espaço da sala, bastava organizá-lo de outra maneira.

É importante observar que nas três horas passadas com essa turma na sala de aula eles apenas se ausentaram desse espaço para lancharem e escovarem os dentes. Foi surpreendente perceber que a professora não conseguia visualizar algo tão claro, o motivo evidente da agitação das crianças, a necessidade de movimento que possuem.

Esse fato parece dever-se muito à ausência de uma prática refletida. Nesse sentido é possível afirmar que o indicador não está amplamente contemplado na instituição. É preciso que a instituição toda se empenhe para tornar a prática refletida algo corriqueiro e cotidiano nela, e que as coordenações coletivas sejam utilizadas para a construção de uma cultura de sempre refletir-se sobre a própria prática. Uma reflexão tanto individual, quanto coletiva.

#### **4.2.6 – Indicador: A coordenação coletiva é um espaço de crescimento pessoal e profissional**

A coordenação coletiva na instituição ocorre semanalmente com os professores e coordenadores de cada turno. Uma vez por semana, todos os professores daquele turno se reúnem com seu coordenador para elaborar o planejamento semanal. Esse dia é o dia da coordenação coletiva. Nos demais dias, apesar dos professores permanecerem coordenando na mesma sala, cada um elabora seu material e atividades para sua turma. Muitas vezes foi possível visualizar os professores elaborando algum material, em duplas ou com aqueles que possuem maior afinidade. Raramente com o grupo todo. Excluindo-se o momento coletivo, o planejamento era, em sua maior parte, individual.

Na coordenação coletiva, segundo a professora Priscila, ocorre troca de idéias:

Assim, tem a troca de experiências, mas é mais assim no geral mesmo. “Ah, minha turma não gostou... atividade, minha turma gostou daquela história, gostou daquele poema”, mas assim, no geral. Específico, fala-se de dificuldades que os alunos têm. “Ah, meu aluno ainda não tá fazendo o nome, o meu aluno está tendo dificuldade”.

Quando questionada quanto ao que havia nesse espaço de coordenação, a professora afirmou primeiramente que era algo mais geral, como a troca de idéias para realização de atividades com as crianças. Depois disse que são discutidas, também, as dificuldades que os alunos possuem e cada professora colocava conforme a necessidade.

Para a professora Laís, há troca de experiências, em especial com a supervisora:

Então, a gente tem um trabalho com a equipe da direção da escola, então há também uma troca de experiências principalmente com a... com a... supervisora.... É... Então, há todo assim um trabalho da equipe da direção, é... elas trazem coisas novas, experiências, então a gente troca com elas também, quando a gente tava passando assim, por angústia e elas nos mostraram soluções. Existe uma troca com essa equipe de direção e a equipe de professores é... a fim de... promover o melhor pros alunos aqui da escola, né? Então são reportagens, artigos também...

A professora Laís reafirma o que foi dito pela professora Priscila, ou seja, que o espaço de coordenação coletiva é um espaço de troca de idéias e experiências. No entanto, destaca também a questão da participação da direção da instituição na superação de desafios e obstáculos. As duas professoras afirmaram ser a coordenação um local de aprendizagem e crescimento profissional, apesar de salientarem que a troca de idéias e sugestões de atividades é foco principal nas coordenações.

A supervisora Marina fala da relação com os professores nesses momentos de coordenação em que se empenha para disponibilizar aos professores materiais, reportagens, artigos e atividades.

Os professores... eles lidam, eles estão lidando bem, melhor até do que a gente, assim, pensava né? Claro que sempre tem aqueles que são resistentes, a gente sabe que tem aqueles que planejam e às vezes não executam né? Mas a maioria está fazendo, a maioria está se adequando dentro do currículo né? A gente usa o currículo como base também, então eles estão... eles estão se esforçando. Uns mais, outros menos, né? Mas eles estão se esforçando sim.

A supervisora afirma que enfrenta certa resistência dos professores, mas que aos poucos eles têm se mostrado mais abertos. O planejamento coletivo e a coordenação coletiva são processos que vêm aos poucos sendo construídos e internalizados pelos profissionais da instituição. Nesse sentido, é possível afirmar que a coordenação coletiva é um espaço de crescimento pessoal e profissional, apesar de estar voltado muito mais para a troca de idéias e sugestões de atividades do que propriamente para um momento de estudo mais aprofundado.

É importante que tanto os professores quanto a coordenação e supervisão pedagógica se empenhem em construir coletivamente tanto os planejamentos quanto as atividades. É preciso que seja uma equipe e não profissionais isolados. É preciso construir na instituição uma cultura de união, de questionamento, de inquietações e de trabalho em equipe, apesar de reconhecer o empenho da atual gestão nesse propósito, é

preciso que os professores também se empenhem para se tornarem uma equipe, em que todos trabalhem para um propósito: a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças que atendem.

### **4.3 – Prática pedagógica docente**

#### **4.3.1 - Indicador: A relação professor-aluno ocorre por meio do diálogo e da mediação**

A relação entre professor-aluno foi analisada nas duas turmas pesquisadas. Havia a preocupação em se observar como esta ocorria e que tipo de relações existiam. Nas observações, foi possível perceber como ela era construída, e de que forma o diálogo e a mediação estão presentes. Segundo Vygotsky, a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, que deixa de ser direta para ser mediada (Oliveira,1997).

Ainda para Vygotsky (1998) a linguagem é considerada um sistema simbólico primordial a todos os grupos humanos. É a mais humana das funções cognitivas, pois por meio da linguagem é possível transmitir idéias, planejar ações, expressar sentimentos e transmitir o conhecimento. O diálogo a linguagem caminham juntos quando se fala de uma docência de qualidade. Devem ser a base de uma relação entre professor e aluno tanto como a mediação. É por meio do diálogo, da linguagem e da mediação que a criança aprende, se desenvolve e que o professor pode conhecer e se utilizar da zona de desenvolvimento proximal de seus alunos para propiciar a eles novos conhecimentos, habilidades e competências.

Em algumas situações observadas, foi possível perceber como acontecem as relações entre as professoras e seus alunos. Em uma observação na sala da professora Laís, ela contou uma história para as crianças (Fogo no céu) e foi mostrando as figuras do livro para as crianças. A professora perguntou o que ocorreu na história, perguntou que animais apareciam. As crianças falaram todas ao mesmo tempo. Cada uma um nome diferente, e a professora foi escrevendo no quadro o nome dos animais que eles diziam.

C diz: Balão!

Professora: Balão é animal?

Nesse momento, uma criança disse: Sim!

E as demais: Não!

Então a professora explicou o que era um balão. Em seguida ela trabalhou a letra inicial de cada palavra escrita no quadro e incentivou as crianças a dizerem outras palavras começadas com aquelas letras.

Nessa observação, foi possível perceber o quanto a professora valoriza a voz das crianças e, mesmo elas falando todas ao mesmo tempo, a professora valorizou a fala de cada uma. Foi escrevendo o que cada uma dizia e, quando uma delas afirmou que balão era um animal, a professora perguntou às outras crianças o que achavam e esclareceu logo após com tranquilidade o que era.

Em outro momento, nessa mesma turma, as crianças iniciaram uma atividade de colagem, em que deveriam colar pedacinhos de emborrachado dentro da letra F. A professora pingou a cola e disponibilizou vários pedacinhos no centro de cada mesa. Esse trabalho foi realizado após uma ampla exploração da letra, com história, desenho e conversa com as crianças. No entanto, ficou evidente que ela não permite que as crianças tenham autonomia de manipular a cola, explorar o objeto e aprenderem a utilizá-lo. Ela não mediou a situação. Simplesmente ofereceu algo pronto às crianças. Se a professora tivesse desafiado e fosse intervindo no manuseio da cola, para que aos poucos pudessem dominar esse instrumento, as crianças teriam um novo aprendizado. A intervenção seria essencial nesse momento, não dando tudo pronto, mas ajudando as crianças a desenvolver novas competências e habilidades e a construir conhecimentos. Além disso, com essa atitude a professora reforçou para as crianças a idéia de que não se deve ter iniciativa na escola.

Em outra aula observada da turma da professora Laís, ela trabalhava a idéia de convite, pois estava chegando o dia da festa junina da escola, e uma turma elaborou um convite para outra turma. Isso foi feito por toda a escola, e todas as turmas trocaram convites feitos pelas crianças coletivamente.

A professora Laís, então, perguntou quem já recebeu um convite e o que tem em um convite.

Crianças dizem: convidado!

Professora: como chegamos no lugar da festa?

As crianças demoraram um pouco a entender que é o endereço, mas por fim alguns compreendem e assim oralmente a professora foi explicando como é um convite. A professora disse que a criança que mais se comportasse iria á outra sala entregar o convite. Nesse momento, a professora utilizou a barganha para manter a ordem na sala e a obediência das crianças. Mostrando, entre outros, dificuldades para lidar



adequadamente com a turma. Mesmo assim conseguiu dialogar com as crianças como no exemplo a seguir:

Professora: Como começa o convite? Espera a resposta das crianças, e elas descobrem que têm que escrever a palavra “convidamos”.

A professora perguntou: O que vem depois? Convidar quem?

E as crianças foram dizendo: Colegas, crianças, amigos.

A professora perguntou: qual preferem colocar?

E a maioria respondeu: colegas!

A professora vai tirando das crianças as informações e os incentiva a falarem. Quando escreve a palavra festa uma criança diz: Tem a letra “f”.

A professora diz: Isso mesmo! E então circula a letra f da palavra festa.

Assim a professora vai escrevendo no quadro as informações do convite e pára, pois é horário do lanche.

Nesse outro momento, percebe-se como o diálogo vai envolvendo as crianças. A professora soube valorizar as suas falas e opiniões.

Há momentos em que a relação mediadora da professora com os alunos é falha ou inexistente. Por exemplo, o da higiene oral. Nele deixa as crianças sozinhas serem responsáveis pela própria higiene. Isto é um comportamento inadequado, pois as crianças precisam de acompanhamento e orientação nessa hora. No geral, foi possível observar ora as crianças ficando sem amparo, onde realizam sozinhas uma ação, ora não têm autonomia, como no caso da cola anteriormente relatado.

Na observação na sala da outra professora Priscila, as crianças realizavam uma atividade relacionada à festa junina. Deveriam a partir de um retângulo de papel pardo, recortar uma bandeirinha. Inicialmente a professora só mostrou o formato da bandeira e pediu que tentassem cortar. Uma das crianças demonstrou mais dificuldade para entender como cortar o papel para que ele se transformasse em uma bandeirinha. Então a professora se dirigiu a essa criança e mostrou com o próprio dedo como seria o corte. Ainda assim, algumas crianças continuavam com dificuldade, e, então, a professora mostrou o trabalho de um dos colegas e disse que estava ótimo. Pediu a essa criança que ajudasse os colegas explicando como conseguiu.

Nesse momento, percebeu-se que a professora foi mediando a situação permitindo que a partir das dificuldades surgidas o problema vá sendo solucionado. Além disso, permitiu que os colegas ajudassem, e incentivando essa troca entre as crianças, fundamental tendo em vista que um sujeito mais experiente pode contribuir com o outro em sua ZDP. Esse momento da observação nessa turma, foi um momento importante de

mediação da professora, além de todo o tempo ter mantido um diálogo e um contato próximo às crianças.

Em outro dia de observação nessa mesma turma, a professora Priscila contou uma história para as crianças. Convidou todas a se sentarem no chão e pegou o livro para iniciar a história “Fogo no céu”. Mostrou o livro e perguntou quem iria adivinhar a história. Ela explorou a capa do livro, pedindo para que vissem o que aparecia nas figuras e foi lendo o nome dos autores e o título.

H diz: Tem F!

Professora: Isso. F de fogo! Dá pra por fogo no céu?

Nesse momento, as crianças demonstram dúvida. Algumas dizem que sim. Outras que não. E começou a contar a história. A professora foi instigando as crianças a todo instante a adivinharem o que aconteceria.

Professora: Se pegar fogo na mata, o que acontece?

M: Eles nadam pra uma ilha!

Professora: Pode ser. Vamos ver o que vai acontecer.

Aparece um balão na história e a professora diz: Não pode soltar balão!

Então L diz: Soltar balão é crime!

Professora: Isso mesmo!

Acabada a história, a professora retoma ao assunto do balão que foi tratado. Fala do perigo em soltar balão e pergunta às crianças onde deveriam colocar balões.

M e J: Pendurado!

A professora diz que é isso mesmo, que o balão deve ser apenas uma decoração.

Esse momento da história foi motivador e muito adequado, pois a professora contou a história de forma que as crianças participaram ativamente da mesma, além disso, se expressaram a todo momento, e isso foi valorizado pela professora. No andamento dessa atividade houve um diálogo direto dela com as crianças, sempre mediando o que falavam e explicando algo quando necessário.

Nas duas turmas observadas, da professora Laís e da professora Priscila, o indicador foi contemplado, tendo em vista que as relações são construídas por meio do diálogo e de mediação. No entanto, em alguns momentos, o diálogo serviu também como barganha para uma das professoras e a mediação, em algumas situações, não foi realizada com muita qualidade a fim de proporcionar às crianças momentos oportunos de aprendizagem.

### 4.3.2 - Indicador: Os aspectos emocionais da criança têm destaque no planejamento e na prática docente

Os aspectos emocionais da criança precisam ser centrais na prática e no planejamento do professor. A relação afetiva é essencial no desenvolvimento infantil. É por meio dessa relação que o autoconceito e a auto-estima são construídos, como afirma Sousa (2003, p. 218):

As crenças e sentimentos negativos ou positivos que temos sobre nós mesmos, ou nosso autoconceito e auto-estima são aprendidos no conjunto dos processos de construção da nossa afetividade e, como não poderia deixar de ser, tem os seus alicerces a partir das primeiras semanas de vida. As crianças pequenas são mais susceptíveis a influências diversas do adulto.

Em uma das observações na sala da professora Laís, as crianças foram em fila para o refeitório, divididas em meninas de um lado e meninos do outro. Chegaram à porta do refeitório, mas, como ainda estava ocupado, aguardaram sentadas de fora, inquietas.

A espera foi de cerca de quatro minutos e, na seqüência, entraram em fila pra pegar o lanche na bancada do refeitório e sentaram-se à mesa aleatoriamente. Enquanto lanchavam, conversavam e alguns levantavam. A maioria lanchou o que a escola ofereceu (naquele dia, sopa de macarrão). Poucos trouxeram lanche de casa.

Uma criança começou a chorar.

Professora: O que foi?

K diz: Ele me bateu.

Professora: M vá e peça desculpas ao K.

M se levanta e pede desculpas, contrariado.

A professora, sentada há alguns metros das crianças, conversou com elas sem se levantar.

Esse fato, muito provavelmente evidenciou a forma como a professora costuma tratar os conflitos entre as crianças. Nesse sentido ela não foi sensível aos aspectos emocionais dos alunos e não deu destaque a eles nessa situação. Ao lidar com a situação à distância, a professora não teve um contato próximo com as crianças e também não mediou o conflito, tentando entender o que ocorreu. Apenas pediu que uma das crianças se desculpasse, e ela o fez só com o pedido da professora.

Na observação na sala da professora Priscila, ela demonstrou sensibilidade quanto aos aspectos emocionais da criança. As crianças estavam realizando uma

atividade, e foi iniciada uma conversa informal com a professora, em que ela relatou um importante fato.

Segundo ela E chegou à escola dizendo que tinha um determinado nome. No entanto, ela percebeu que aquele não era o nome dele e viu que a família não utilizava nem aceitava o nome verdadeiro da criança, criando outro para ele. A professora relatou que entrevistou conversando com a família para conscientizá-la da importância da utilização do nome real. Por fim, relatou que hoje a criança já atende pelo nome, fato que não acontecia quando chegou à escola.

Esse relato foi importante, pois foi possível perceber uma preocupação com os aspectos emocionais dessa criança. Ela conversou com a criança e com sua família, explicando a importância do nome, da aceitação em utilizá-lo, entendendo que o nome faz parte da identidade pessoal de cada um.

Em um outro dia, nessa mesma turma, as crianças estavam realizando uma atividade com canetinhas. Uma criança pediu à professora para ir ao banheiro e a professora viu que ela pintou o rosto de coelhinho com canetinha e disse: “Você pinta seu rosto e depois quer lavar”.

A professora relatou que era só dar canetinha pra ela que ela fazia isso. No entanto, a professora falou com tranquilidade e não repreendeu a criança por seu ato.

Outras crianças pintavam também o rosto e a professora disse: “Gente, vocês pintam o rosto e depois ficam iguais a C que, de tanto esfregar o rosto, acaba se machucando”.

A professora foi ao banheiro ver as crianças que estavam lá dentro, em vista que o banheiro é fora da sala.

Percebe-se que a professora ofereceu oportunidade para desenvolver a autonomia das crianças, mas considerou importante alertá-los para seus atos. Apesar do alerta, ela acompanhou às crianças ao banheiro e as ajudou a limpar o rosto e, mais uma vez, alertou para a agressão que estavam causando na pele.

Nesse sentido, o indicador foi apenas parcialmente contemplado, mais em uma das turmas que na outra. A professora Priscila demonstrou maior preocupação em suas ações com os aspectos emocionais de seus alunos. Já a professora Laís não demonstrou, em sua prática pedagógica tamanha preocupação com o tema.

### **4.3.3 - Indicador: O professor proporciona um trabalho diversificado, incluindo o ambiente onde ele é realizado, e as atividades**

O trabalho diversificado não é uma característica das turmas observadas na instituição. As atividades realizadas em ambientes diferentes pouco ocorrem e estão sujeitas a horários escalados de cada turma, como a utilização da brinquedoteca, da sala de vídeo, do parque e do pátio.

Em uma observação na sala da professora Laís, as crianças que acabavam a colagem penduravam o trabalho no mural para secar e voltavam aos seus lugares. Não havia nenhuma atividade para as que concluíam a atividade proposta mais rápido, tampouco trabalhavam em grupos diversificados.

Em todas as observações dessa turma, as atividades foram realizadas dentro da sala. No pátio foi feito apenas um ensaio para a festa junina. O parque não foi utilizado à época da realização da pesquisa, pois estava interditado por ter diversos brinquedos quebrados. A interdição durou mais de um mês. O ambiente da sala de aula (disposição dos móveis) também não foi modificado em nenhuma das atividades realizadas.

Foi possível perceber que na turma da professora Laís o aspecto cognitivo é nitidamente privilegiado em detrimento do aspecto motor. Apesar do espaço restrito da escola para atividades ao ar livre, a professora não se propõe a levar as crianças por excursões na escola ou promover circuitos de psicomotricidade, brincadeiras, entre outros.

Na turma da professora Priscila não foi muito diferente. As atividades foram realizadas por todos ao mesmo tempo. No entanto, em uma delas, visualizou-se a professora proporcionando uma atividade diferenciada a uma criança. Quando questionada sobre essa postura, a professora afirmou que G estava no nível pré-silábico<sup>4</sup> e que, então, costumava dar a ele atividades diferenciadas, pois acabava rápido a que o restante da turma executava. Essa atitude da professora mostra que possui a preocupação em proporcionar àquela criança uma atividade diferenciada, no entanto, isso não foi visualizado com o restante da turma. Percebeu-se que essa professora também privilegia o desenvolvimento cognitivo das crianças. Em uma observação, a professora afirmou que aquele dia as crianças estavam muito agitadas e, em uma conversa informal, perguntada sobre o motivo ela afirmou que eles estavam muito

---

<sup>4</sup> O nível pré-silábico referido pela professora é um dos níveis da Psicogênese. Teoria que estuda o desenvolvimento da leitura e escrita, muito difundida por Emilia Ferreiro (2001).

cansados, cansados da escola tendo em vista que o final do primeiro semestre estava próximo.

A professora não percebe um dos principais motivos da agitação das crianças. Elas ficam cerca de cinco horas diárias no mesmo ambiente. A professora não percebe que eles precisam de atividades motoras, de correr, pular, brincar e de espaço para se movimentarem.

No período em que foram realizadas as observações, somente uma vez a professora Priscila levou as crianças para brincarem em uma área externa fora da sala de aula. Foram para o pátio coberto, como de costume, divididos em duas filas, uma de meninas e outra de meninos. Chegando lá, brincaram livremente por aproximadamente trinta minutos. Nesse tempo em que permaneceram no pátio, a professora não proporcionou nenhuma atividade diferenciada e não usou materiais diversificados.

Nesse sentido, o indicador elaborado como indicador de qualidade em que o professor deve proporcionar um trabalho diversificado, incluindo o ambiente onde ocorre, e as atividades por ele utilizados não foi contemplado em nenhuma das duas turmas.

As professoras pareceram não compreender e valorizar os momentos de brincadeiras, de atividades livres e motoras como momentos de aprendizagem, apesar de, nas entrevistas, enfatizarem a importância do brincar e do lúdico na Educação Infantil. O discurso mostrou-se incoerente com a prática pedagógica de ambas que enfatizaram essencialmente atividades com papel, lápis e giz como atividades que trariam conhecimento às crianças, como se só os aspectos cognitivos fossem importantes e, ainda, como se aspectos cognitivos pudessem somente ser desenvolvidos com lápis e papel e não de maneira lúdica e prazerosa.

As professoras têm conhecimento sobre a importância do desenvolvimento integral da criança, da ludicidade, da brincadeira, no entanto, não o aplicam em suas ações cotidianas com as crianças. Foi perceptível nessa instituição uma grande preocupação com aspectos cognitivos, como já relatado anteriormente, inclusive por parte da supervisora que privilegia o desenvolvimento cognitivo em detrimento de outros.

É preciso que a supervisora trabalhe com os professores algumas necessidades das crianças, que os conscientizem da necessidade de espaço e movimento, que proponha atividades lúdicas, ao ar livre, e estimule os profissionais a realizá-las rotineiramente.

#### **4.3.4 - Indicador: A rotina e espaço são organizados para atender as necessidades das crianças**

Em uma observação na sala da professora Laís, as crianças iriam iniciar uma atividade e ela disponibilizou os crachás com os nomes de cada uma para que copiassem em uma folha em cima de sua mesa. As crianças foram até lá, cada uma encontrou o seu crachá, utilizaram e depois o guardaram no devido lugar. Nessa situação, percebe-se que a professora estimula a autonomia das crianças ao deixar o crachá ao alcance delas.

Em outro momento, a professora realizava uma atividade que é parte da rotina diária das crianças e bastante comum na Educação Infantil. Ela e as crianças contavam o número de alunos presentes no dia. No entanto, apesar de fazer parte da rotina da sala de aula, ela diversificou a atividade dando às crianças palitos para representar cada uma e a cada palito colado no quadro, ela abaixo foi escrevendo, com ajuda oral das crianças, a letra inicial do nome de cada uma.

Nessas duas situações, é possível afirmar que o espaço e rotina são organizados a partir das necessidades das crianças. No entanto, quando se depara com a ausência de atividades em ambientes diversificados, percebe-se que muitas vezes a rotina da sala de aula não considera o conjunto das necessidades infantis.

Na outra turma, da professora Priscila, as crianças, pegavam suas pastas identificadas com o nome, guardavam as atividades concluídas e devolviam na prateleira do armário. Já em outro momento a professora entregou e recolheu as tesouras, assim como pegou e guardou a cola. Esses materiais estavam em uma prateleira ao alcance das crianças, portanto, seria interessante que elas tivessem autonomia para pegá-los e guardá-los. Apesar do espaço ser organizado de modo a facilitar a independência e autonomia dos alunos, nem sempre a professora permite isso, sendo incoerente.

Em relação à rotina da sala da professora Priscila, percebe-se que sua organização é pouco voltada para as necessidades da criança. Prova disso é a ausência de atividades em locais diversificado em momentos como o que a professora percebeu que as crianças estavam agitadas e, mesmo assim, não alterou a rotina para possibilitar a eles amplitude de movimento.

Percebeu-se que, nessas duas turmas, os espaços e a rotina são organizados de forma a atender mais as necessidades do adulto do que das crianças. As rotinas são estáveis, trazendo segurança às crianças, mas não são diversificadas. As crianças

permanecem um grande espaço de tempo confinadas em um mesmo ambiente, às vezes, horas.

Com a postura e a prática das professoras, elas demonstraram que o espaço e a rotina estabelecem uma relação de poder. Elas escolhem e determinam tanto a rotina quanto a divisão dos espaços da própria sala de aula quanto à realização das atividades. Não se ouviu a fala das crianças em nenhum desses momentos, tampouco foram ouvidas suas opiniões ou preferências.

#### **4.3.5 - Indicador: As atividades são desenvolvidas de acordo com a fase de desenvolvimento das crianças**

Durante as observações, diversas atividades foram realizadas com as crianças. Algumas delas serviram para análise desse indicador e são descritas por turma e analisadas da mesma forma.

Uma dessas atividades foi a elaboração de uma massinha na sala da professora Laís. Durante a atividade, a professora disponibilizou para as crianças os ingredientes para que apalpassem, manipulassem e até provassem. Foi passando para as crianças um a um. Leu juntamente com elas a receita anteriormente escrita em um papel pardo e foi falando as quantidades e mostrando os ingredientes a elas.

A professora deu às crianças os ingredientes para que manipulassem. Isso foi fundamental nessa atividade. No entanto, após realizar a mistura dos ingredientes, colocou a vasilha em cima de sua mesa e não na mesa das crianças ou no chão para que pudessem visualizar e acompanhar todo o processo.

Isso fez todo o momento, lembrando a eles que quem não se comportasse não receberia a massinha. A todo instante, a professora barganhava com as crianças seu comportamento “disciplinado”. Apesar de ser uma atividade interessante e de acordo com a fase de desenvolvimento das crianças, a professora preocupou-se mais em manter seu poder e a disciplina das crianças do que com o aprendizado e desenvolvimento que aquela atividade traria à elas. Por fim, deu a todas as crianças um pouco de massinha pronta.

Em outra atividade nessa mesma turma, as crianças foram escovar os dentes no banheiro que fica localizado fora da sala. Cada uma pegou sua escova, saiu em fila, como sempre divididos em meninos e meninas e sentaram-se na porta do banheiro. Primeiro as meninas entraram e depois os meninos. Enquanto um grupo escovava os dentes, o outro aguardava impaciente fora do banheiro sentado no chão. Nesse



momento, seria interessante que aqueles que aguardavam tivessem alguma ocupação ou distração, pois, como se trata de crianças pequenas, que se dispersam a todo instante e com muita energia, seria um bom momento para se desenvolver alguma atividade com as elas.

Em observação na sala da professora Priscila, ela desafiava as crianças a superarem seus limites e tentarem entender como foi cortado o retângulo de papel para que chegasse ao formato de uma bandeirinha de festa junina. Nessa atividade, a professora ajuda as crianças a tentarem, pensarem e raciocinarem para descobrirem a resolução do problema. Ao invés de dar pronta a bandeira para que apenas colassem ou desenhassem nela, a professora criou situações propícias e estimuladores da aprendizagem e do desenvolvimento.

No entanto, em outra observação, nessa mesma turma, ao proporcionar às crianças uma atividade também sobre a festa junina, a professora Priscila simplesmente entregou a elas uma folha com uma cena de duas crianças caracterizadas de festa junina e pediu que pintassem com giz de cera.

Tal procedimento pareceu incoerente com o que antes vinha sendo realizado na turma. Na primeira atividade, a professora explorou as capacidades da criança e, na segunda, limitou sua criatividade e lhes entregou algo pronto e determinou o que se deveria fazer com ele.

As atividades realizadas, em sua maioria, estão de acordo com a fase de desenvolvimento das crianças, mas a forma como são aplicadas é que, em alguns casos, deixa de trazer novas experiências e aprendizagens as crianças e se limita a uma atividade pela atividade, como a que as crianças, ao invés de criarem seus desenhos e externarem suas visões sobre a festa junina apenas, pintam um desenho pronto: em que um menino e uma menina caracterizados com roupas de festa junina dançam ao redor de uma fogueira.

Nesse sentido, é possível afirmar que o indicador foi relativamente contemplado apesar das ressalvas relativas à aplicação das atividades pelas professoras. As atividades são sempre planejadas considerando o que as crianças já sabem e aquilo que podem a elas trazer novos conhecimentos e aprendizagens.

Há uma preocupação em que a atividade atinja os objetivos, mas pode-se perceber também a necessidade que as professoras têm de manter a ordem e obediência das crianças, mesmo que para isso tenham que controlar a entrega de materiais e, algumas vezes, barganham o “bom comportamento” das crianças.

## Considerações finais

O foco de estudo desse trabalho foi a relação entre a formação profissional específica e a qualidade na Educação Infantil. Ele norteou tanto o referencial teórico quanto a construção das informações advindas da observação do campo da pesquisa. Esses dois temas estão relacionados intrinsecamente, pois a qualidade na Educação Infantil depende em grande parte da formação de seus profissionais principalmente se essa formação específica for para atuar na Educação Infantil.

Quando surgiu a vontade em pesquisar a formação específica, muitas indagações foram feitas: O que é essa formação específica? Consiste em quê? É uma graduação? É uma formação continuada? É uma formação em serviço? Muitas foram as questões a serem respondidas. Muitas foram contempladas, mas há ainda muito a se pesquisar sobre o tema. O fato é que os profissionais não possuem muita clareza sobre sua própria formação e confundem o fato de ser ou não específica com a experiência que possuem da prática pedagógica.

Falar em Educação Infantil é falar de uma fase da vida ímpar, diferente de qualquer outra. É falar de descobertas, de experiências, de vivências. É falar de uma fase em que tudo está sendo arquitetado a cada momento. Trabalhar com crianças nessa fase de suas vidas é algo muito especial, mas requer muito compromisso, conhecimento e disponibilidade em construir e reconstruir uma prática pedagógica cotidiana mediadora e dialógica a fim de propiciar uma educação de qualidade.

A qualidade não apenas é um dever do docente, mas um direito das crianças. Uma educação de qualidade é insubstituível, ainda mais nesta fase tão singular de suas vidas.

Temas aqui amplamente discutidos como a vulnerabilidade da criança pequena, sua capacidade psicológica, a necessidade do trabalho diversificado, a importância dos espaços e da rotina, a criança como centro de seu processo de desenvolvimento, entre outros, permearam tanto a análise quanto a construção de todas as informações no decorrer da pesquisa.

A construção dos indicadores de qualidade foi essencial na avaliação tanto das práticas quanto das concepções teóricas presentes na instituição e nos profissionais que participaram da pesquisa. Cada uma das profissionais trouxe ricas informações relativas aos indicadores, tanto por meio das entrevistas realizadas quanto das observações que foram feitas nas duas turmas em que são docentes.

Os propósitos do início do trabalho - estudar e entender que contribuições a formação específica para a Educação Infantil e as suas especificidades trazem para os profissionais de Educação Infantil, em especial para os seus professores e como seria isso considerado uma dimensão da qualidade na Educação Infantil - foram temas que permearam todas as discussões.

Os objetivos - a princípio elaborados para responder questões como: Será que a formação específica de professores contribui para a qualidade na Educação Infantil? Quais as contribuições da formação específica de professores para essa qualidade na Educação Infantil? Essas questões foram verificadas a cada instante no trabalho em campo e, por fim aqui discutidas, mas não como respostas prontas e acabadas, e sim como um processo contínuo que deve estar em permanente construção.

Dentro dos indicadores analisados, acabou-se por se fazer uma análise tanto da instituição como dos sujeitos pesquisados, ou seja, as duas professoras e a supervisora pedagógica. Alguns dos indicadores foram completamente contemplados, outros não.

Uma das grandes lacunas percebidas foi a ausência de uma prática refletida sistemática. A prática refletida fundamental para a reconstrução e avaliação da prática pedagógica foi pouco visualizada tanto nos profissionais quanto na instituição. Essa lacuna pareceu um retrocesso no caminho para uma Educação Infantil de qualidade. A criação de uma cultura, de forma sistemática da prática refletida, em todos os profissionais da instituição é fundamental para alicerçar a qualidade da instituição e de seus profissionais.

Outra questão visualizada foram as pequenas ações que transformam o grupo de profissionais numa equipe. É preciso reconhecer que a gestão da instituição se esforça para que isso aconteça, mas existe ainda resistência de diversos profissionais. É preciso entender o porquê dessa postura tão presente nas escolas, em que cada professor é responsável unicamente por sua turma, trabalha envolvido com ela, quase isoladamente, apenas dividindo com seus colegas os momentos de planejamento.

Os momentos de construção de conhecimento das professoras são quase que individuais. O trabalho em equipe é ainda uma semente que vem sendo plantada na instituição pesquisada. Existe uma tradição de que o trabalho do professor é individualizado. Os próprios documentos oficiais ainda, em sua maioria tratam a docência como uma atitude e uma profissão individual.

Outro aspecto constatado foi a falta de relação entre teoria e prática. Em diversos momentos os profissionais reconheciam a importância do lúdico, da brincadeira como formadoras no processo de desenvolvimento infantil. No entanto, na prática não foi isso

que se viu. Há um grande privilégio conferido aos aspectos cognitivos em detrimento dos outros. Havia muitas atividades em um mesmo ambiente por um grande espaço de tempo e poucas atividades ao ar livre, com exploração espacial e com movimento. Foi percebido que nitidamente a instituição prioriza a aprendizagem por meio de atividades fotocopiadas e o processo de leitura e a escrita ocupam lugares centrais nas práticas cotidianas das professoras.

Percebeu-se que a instituição está, em vários aspectos, pautada nos modelos do ensino fundamental, não somente a gestão, mas também seus profissionais ainda não romperam completamente com esse modelo. A necessidade do conteúdo a ser ministrado apareceu como primordial.

Apesar de valorizar mais os aspectos cognitivos, a instituição promove espaços diversos de socialização e aprendizagem para as crianças como teatros, histórias, apresentações entre outros. Preocupa-se com o lúdico e a brincadeira e oferece ambientes diversificados para a promoção disso, como a brinquedoteca e o parque, no entanto, não prioriza sua utilização.

O que se percebeu é que, na prática, as professoras têm pouca consciência da necessidade que as crianças possuem de movimentar-se, pular, saltar, correr, tão próprias da idade, apesar, de em seus discursos, reconhecerem a importância do movimento no desenvolvimento da criança pequena.

Nesse sentido, os participantes da pesquisa possuem conhecimento tanto a respeito do desenvolvimento infantil quanto da vulnerabilidade e buscam uma formação contínua têm formação em nível superior, no entanto, muito do discurso não é aplicado, e a pergunta recorrente foi: Por que não? Por que os professores possuem o conhecimento, externam isso em seus discursos, mas, na prática diferem? Essas questões não possuem respostas fechadas, porém, um caminho interessante seria recorrer à prática refletida e ao trabalho em equipe. É preciso que a instituição se aproprie desses elementos como contribuintes para sua qualidade.

Alguns aspectos observados precisam ser salientados, como a prática das professoras que buscam sempre a criança como referência, como parâmetro em seus planejamentos. As professoras se envolvem com o trabalho que exercem buscando conhecer cada pequeno sujeito, suas necessidades e suas características. A professora Priscila, nesse sentido, se destacou por possuir uma prática muito interessante no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia de seus alunos. Ela acredita nas capacidades infantis e instiga a todo o momento as crianças a superarem desafios. Não

considera as crianças incapazes por serem pequenas, mas em processo de aprendizagem.

Outro fato recorrente nas duas turmas foi a relação entre as professoras e seus alunos por meio do diálogo e da mediação. As professoras estimulam momentos de diálogo e valorizando voz para que as crianças quando externem suas opiniões e sentimentos. Apesar de, em alguns momentos, parecer uma relação hierárquica, em que o jogo de poder transparece como a barganha, elas buscam ouvir todas as crianças.

Os aspectos emocionais eram sempre relevados pelas professoras que mostraram preocupação e atenção individualizada para com cada criança. Em diversos momentos das observações, foi possível perceber que as professoras estavam atentas aos aspectos emocionais de seus alunos, inclusive relataram fatos específicos de muitos deles em conversas informais.

As atividades presenciadas eram adequadas à fase de desenvolvimento das crianças, sempre ao alcance de suas capacidades e, muitas vezes, desafiadoras, apesar de pouco diversificadas. O modo como as atividades eram aplicadas merece uma ressalva, tendo em vista que o trabalho era feito com todas as crianças ao mesmo tempo, e aquelas que, por ventura finalizavam mais rápido ficavam aguardando as demais. Nesse sentido, seria bom que tanto a instituição quanto as professoras optassem por realizar trabalhos, atividades e grupos diversificados.

Por meio da análise documental realizada no Projeto Político Pedagógico, pôde-se verificar, mais uma vez, que a instituição é pautada nos modelos do ensino fundamental, pois traz conteúdos a serem contemplados e não faz menção à formação de seus profissionais. Esse deve-se às exigências na elaboração do PPP pela SE que determina os moldes de sua elaboração e não se atém à formação profissional, somente em portarias, como aquela explicitada no corpo do trabalho.

Por fim, pode-se concluir que esforços são concentrados para que a instituição proporcione uma educação de qualidade. O caminho que vem sendo trilhado por ela revela sua busca por isso, contudo, é necessário romper com idéia de Educação Infantil como preparatória para o ensino fundamental.

É preciso reconhecer que a Educação Infantil têm características e necessidades próprias, diferentes do ensino fundamental. É necessário romper, também, com a idéia de incapacidade da criança pequena e dar ao professor atuante nessa etapa de ensino status de profissional. É necessário desfazer-se da idéia de docência como vocação. Essa idéia retira o caráter profissional da profissão e, falando-se de professor de

Educação Infantil, há ainda resquícios antigos que ligam estes profissionais à maternidade e a um papel feminino.

É necessário que se busque tanto a profissionalização quanto a formação específica do profissional de Educação Infantil, com essa formação ele tem, sim, maiores aportes e conhecimentos específicos para realizar uma Educação Infantil de qualidade. No entanto, é necessário que a prática refletida seja constante e sistemática, pois, como se percebeu nesta pesquisa, muitas vezes o profissional tem apenas o conhecimento de uma teoria que não pratica.

O professor como principal articulador do trabalho pedagógico precisa mediar o conhecimento e construir um espaço de reflexão coletiva e individual sobre sua prática. Quando ele considera o conhecimento, as experiências e os interesses das crianças e confronta com seu modo de trabalhar, tem substância para refletir sobre sua prática e disponibiliza recursos para modificá-la caminhando para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade na Educação Infantil.

## Referências

ARCE, Alessandra. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 167-184, julho/2001. Disponível em: <http://www.scielo.com.br> Acesso em 05/2007.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARRUDA, Tatiana Santos. **O Desenvolvimento do Currículo e a Criatividade do Professor: uma reflexão em busca da qualidade da Educação Infantil**. 2007. 252p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, Brasília-DF.

AUSTRÁLIA. **Priorizando as crianças. Sistema de Promoção de Qualidade e Credenciamento**. Tradução: Ricardo Fagundes Carvalho. Conselho Nacional de Credenciamento de Creches, 1993.

BASSO, Cláudia de Fátima Ribeiro. **Qualidade na educação Infantil: A visão de professores e gestores**. 2004. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, Brasília/DF.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 2004. 190p. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. v.1 e v. 2 Brasília, DF 2006.

\_\_\_\_\_. 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, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial curricular para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

CAMARANO, Aparecida. **A qualidade da relação família e educação infantil na expressão da criança**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate**. Educação e Sociedade, São Paulo, ano XX, n. 68, dezembro/1999. Disponível em: <http://www.scielo.com.br> Acesso em 04/2007.

CAPISTRANO, Fabiana Pereira. **O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAVES, Laura Cristina Peixoto. **Educação infantil em contexto: a relação complementar família/instituição como fator de qualidade**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Considerações sobre qualidade na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n. 119, p. 85-112, julho/2003. Disponível em: <http://www.scielo.com.br> Acesso em 04/2006.

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. **Avaliação e qualidade da Educação Infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola**. Brasília, 2007. (Dissertação de mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. Educação e Sociedade, Campinas, São Paulo, vol.26, n. 92, p. 1013-1038, outubro/1999. Disponível em: <http://www.scielo.com.br> Acesso em 05/2007.



FELIPE, Dayse A. **A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança: em busca da qualidade na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

FLICK, UWE. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo.** Brasília: Líber Livros editora, 2007.

GALVÃO, Andréa Studart Corrêa Galvão. **Educação moral e qualidade na educação infantil: desafios ao professor.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez, 2006.

Indicadores da qualidade na educação/ Ação Educativa, Unicef, Pnud, INEP, Seb/MEC (coordenadores) – São Paulo: Ação Educativa, 2007, 3ª edição ampliada.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil.** In: MACHADO, M. L. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil gestão e formação.** São Paulo, Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões.** In: MACHADO, Maria Lucia de A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Histórias da educação infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 14, p.5-18, mai/jun/jul/ago/2000. Disponível em <http://www.scielo.com.br> Acesso em 09/2008.

LÜDKE, Menga, ANDRÈ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.110, p. 191-202, julho/2000. Disponível em: <http://www.scielo.com.br> Acesso em 06/2007.

\_\_\_\_\_. **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos.** 1998. p. 274. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

MOSS, Peter. **Para além do problema com qualidade.** In: MACHADO, M. L. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do Espaço: Contribuições para uma Educação Infantil de Qualidade.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, Brasília, 2009.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. **Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

NOVAES, Maria Jose Cerutti. **Gestão de competências: Desafios para uma educação infantil de qualidade.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

OLIVEIRA, Anátalia Dejene Silva de. **A formação em pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade.** Brasília, 2007. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, J. (Org.). Associação Criança – um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002

ONGARI, Bárbara & MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades.** São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Maysa Barreto Ornelas. **Biblioteca na educação infantil: que espaço é esse?.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. **Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão.** Em aberto, Brasília, v. 18, p. 29-40, julho/2001.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar Por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2006.

SARAT, Magda. **Formação profissional e educação infantil: uma história de contrastes.** Guairacá, Guarapuava, n. 17, p. 135-158, 2001 . Disponível em: [http://www.oei.es/inicial/articulos/bom\\_comeco.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/bom_comeco.pdf) Acesso em 05/2008.

SILVA, Alaídes Pereira. **Diálogo e qualidade na educação infantil: um estudo de relações na sala de aula.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, Brasília, 2006.

SILVA, Rosemary Guilardi da. **Qualidade na Educação Infantil: O Atendimento Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, Brasília, 2008.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra. **A formação do professor de educação infantil no Distrito Federal - Dos pressupostos à prática pedagógica.** In: Simpósio Educação Infantil construindo o presente. Anais – Brasília: Unesco Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem, Desenvolvimento e Trabalho pedagógico na Educação Infantil.** In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa, (orgs). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade.** (mimeo) Palestra de abertura do Seminário Nacional de Educação Infantil do SESI: Identidade na Diversidade. Belém, 1998.

STOCO, Rosania Aparecida. **0 a 3 anos: Desafios da qualidade em educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

SZIMANSKI, Heloísa. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília: Editora Plano, 2002

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 6ª Edição.- São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **ANEXOS**

## ANEXO I



---

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Orientadora: Prof Dra. M<sup>a</sup> de Fátima Guerra Sousa  
Pesquisadora: Fernanda Amaral Almeida

Este questionário é parte de uma pesquisa de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em que o tema é a Formação profissional específica no contexto da Educação Infantil de qualidade.

As informações coletadas no decorrer da pesquisa serão sigilosas, assim como a identidade dos sujeitos participantes. Neste primeiro momento preciso de alguns dados que serão de grande valia para o andamento da pesquisa.

Agradeço desde já sua colaboração!

Escola: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação nessa instituição: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Turma em que atua: \_\_\_\_\_

## ANEXO II



---

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Orientadora: Prof Dra. M<sup>ª</sup> de Fátima Guerra Sousa  
Pesquisadora: Fernanda Amaral Almeida

### **Roteiro para entrevista com a Supervisora Pedagógica**

- Qual sua formação inicial?
- Conte-me um pouco sobre sua formação.
- Relate-me sobre sua trajetória profissional.
- Já atuou em outros níveis de ensino? Por quê? Quando? Que opinião tem sobre essa experiência?
- Foi uma escolha pessoal atuar na educação infantil? O que mais pesou para esta decisão? Relate-me este fato.
- Há quanto tempo atua na educação infantil e nesta instituição?
- Você busca uma formação continuada? Como? O que tem conseguido nessa direção?
- Qual ou quais modalidades de ensino a instituição atende? E qual clientela?
- Como são definidos os professores que atuarão na instituição?

- A instituição possui além de professores, monitores ou auxiliares nas turmas de educação infantil? Que papel desempenha cada um deles?
- A instituição busca promover ou contribuir para a formação de seus profissionais? De que forma?
- O que você entende por formação específica para a educação infantil?
- O que você considera importante para que uma instituição educativa seja de qualidade?



## ANEXO III



---

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Orientadora: Prof Dra. M<sup>ª</sup> de Fátima Guerra Sousa  
Pesquisadora: Fernanda Amaral Almeida

### **Roteiro para entrevista semi-estruturada com o professor**

#### **Formação e trajetória profissional**

- Qual sua formação inicial?
- Conte-me um pouco sobre sua formação. Que aspectos você destacaria como os mais relevantes e quais você acha que faltaram?
- Relate-me sobre sua trajetória profissional.
- Já atuou em outros níveis de ensino? Por quê? Quando? Que opinião tem sobre essa experiência?
- Foi uma escolha pessoal atuar na educação infantil? O que mais pesou para esta decisão? Relate-me este fato.
- Há quanto tempo atua na educação infantil e nesta instituição?
- Você busca uma formação continuada? Como? O que tem conseguido nessa direção?
- Há em sua escola uma formação em serviço, em que utilizam o espaço de coordenação para algum tipo de qualificação? Caso haja, de que forma isso ocorre?

### **Discutindo a qualidade na educação infantil**

- No seu entendimento o que precisa ter uma instituição de educação infantil para que ela possa ser considerada de qualidade?
- O que você acha necessário para que a docência na educação infantil seja de qualidade?
- Você encontra dificuldades em sua atuação profissional com seus alunos? Quais? E por quê você acha que isso acontece?
- Como você acha que seria possível superar essas dificuldades?
- Se dependesse só de você, o que faria para melhorar a qualidade da sua prática pedagógica?

### **Discutindo a formação específica para educação infantil**

- No seu entendimento o que é uma formação específica para a Educação Infantil?
- O que você acredita que uma formação profissional precisa ter para que seja considerada uma formação específica para a educação infantil? Você acredita que a formação que você possui tem essa característica? Por quê?
- Se lhe convidassem como especialista, para definir o que é necessário para atuar como docente na educação infantil, o que você definiria?
- Que relevância você vê na formação específica para uma educação infantil de qualidade? Por quê?

## ANEXO IV



---

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Orientadora: Prof Dra. M<sup>a</sup> de Fátima Guerra Sousa  
Pesquisadora: Fernanda Amaral Almeida

### DIÁRIO DE CAMPO

**Faculdade de Educação – Mestrado em Educação**

**Orientadora:** Professora Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa

**Pesquisadora:** Fernanda Amaral Almeida

Título da Pesquisa: Formação profissional específica no contexto da Educação Infantil de qualidade

**Instituição:**

**Data:**                      **Horário das observações:**                      **às**                      **Total hs:**

**Professora:**

**Turma:**                      **Total de alunos:**                      **Nº alunos presentes:**

**Descrição das atividades:**

**Reflexão acerca das situações observadas:**

## ANEXO V



---

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Orientadora: Prof Dra. M<sup>ª</sup> de Fátima Guerra Sousa  
Pesquisadora: Fernanda Amaral Almeida

### Roteiro de observação

#### **Aspectos referentes aos professores e sua prática pedagógica:**

- 1 – Em que se baseia o professor para elaborar seus planejamentos.
- 2 – Como ocorre a relação entre professor e aluno. A relação é baseada na autoridade e hierarquia.
- 3 – Se é possível perceber uma atenção privilegiada aos aspectos emocionais da criança.
- 4 – Se proporciona trabalhos diversificados respeitando a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra.
- 5 - Se a criança é o centro de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.
- 6 - A rotina e os espaços são organizados de forma a atender as necessidades da criança ou do adulto.
- 7 – Há um equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido na realização das atividades.
- 8 – O professor utiliza uma linguagem enriquecida e estimula a manifestação espontânea das crianças.

**Aspectos referentes à Instituição:**

- 1 – Existe na instituição uma cultura de formação em serviço. Como isso ocorre.
- 2 – A formação em serviço é um processo individual ou coletivo.
- 2 – O professor é incentivado a se qualificar. De que forma.
- 3 – Como são utilizados os espaços de coordenação.
- 4 – Que papéis exerce a supervisão escolar na formação do professor.