

Contribuição de uma formação continuada a partir de um processo de avaliação para a melhoria da qualidade de uma creche

Contribution of a continuing education program based on an evaluation process to improve the quality of a daycare center

Contribución de una formación continua a partir de un proceso evaluativo para mejorar la calidad de una guardería

Antonia Emanuela Oliveira de Lima
Universidade Federal do Ceará
manuufc@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8244-2616>

Fátima Sampaio Silva
Universidade Federal do Ceará
fatimass@uol.com.br
<https://orcid.org/2000-0002-0597-0394>

RESUMO

Esta pesquisa analisou a contribuição de uma formação em contexto, desenvolvida por meio de um processo de avaliação, para a melhoria da qualidade de uma creche. Em relação ao processo de formação continuada, constituíram o aporte teórico as perspectivas de Nóvoa (1997), Shön (1997) e Imbernón (2009). Foi desenvolvida, a partir de uma abordagem qualitativa, tratando-se de uma pesquisa-ação do tipo colaborativa, realizada em uma creche pública. O trabalho de campo constou da aplicação da escala ITERS-R na fase diagnóstica e do desenvolvimento de um processo de formação em contexto, seguido por uma segunda aplicação da escala. Nesse processo, além dos encontros de discussão entre os pesquisadores e a equipe pedagógica da escola, utilizou-se um processo de vídeo formação. Os resultados mostraram uma pequena elevação da média total das subescalas, por ocasião da segunda aplicação da escala, indicando que a qualidade da creche passou do nível inadequado para o mínimo, quando se considerou a média geral. O aumento de pontos em duas subescalas indicou a mudança do nível mínimo para o bom. Revelaram, também, que a formação contribuiu para que as professoras, à luz dos conhecimentos construídos, refletissem sobre suas próprias práticas pedagógicas visando à melhoria da qualidade da creche.

Palavras-chave: Avaliação da qualidade. Educação Infantil. Formação continuada.

ABSTRACT

This research examined the contribution of a contextual continuing education model, developed after the results of an evaluation process to improving the quality of a public daycare. For the theoretical background related to teachers' professional education, the perspectives of Nóvoa (1997), Schön (1997) and Imbernón (2008) were selected. The study,

characterized as qualitative, selected an action and collaborative approach and it was developed in a daycare. In the field work, the following procedures were utilized: the application of the ITERS-R Scale in one of the classes of the day care; the development of a continuing education program and its evaluation. This program consisted of study meetings among the researchers and the school pedagogical staff and a video education process. The results showed that there was a small change in the total average of all the subscales, indicating that the daycare changed only from an inadequate to a minimal quality level, when this total average is considered. Two of the subscales had a score increasing, which means a change to a level considered good. The results demonstrated that the contextual education program contributed to teachers' capacities to analyzing their own pedagogical practices, aiming at the improvement of the day care.

Keywords: *Avaliation of quality. Continuing education. Early Childhood Education.*

RESUMEN

Esta investigación analizó la contribución de la formación en contexto, desarrollada a través de un proceso de evaluación, para mejorar la calidad de una guardería. En cuanto al proceso de formación continua, constituyen sustento teórico las perspectivas de Nóvoa (1997), Shön (1997) e Imbernón (2009). Fue desarrollada, a partir de un enfoque cualitativo, como una pesquisa de acción colaborativa, realizado en una guardería pública. El trabajo de campo consistió en la aplicación de la escala ITERS-R en la fase de diagnóstico y el desarrollo de un proceso de formación en contexto, seguido de una segunda aplicación de la escala. En este proceso, además de las reuniones de discusión entre los investigadores y el equipo pedagógico de la escuela, se utilizó un proceso de capacitación en video. Los resultados mostraron un pequeño aumento en el promedio total de las subescalas, en el momento de la segunda aplicación de la escala, lo que indica que la calidad de la guardería pasó del nivel inadecuado al mínimo, cuando se consideró el promedio general. El aumento de puntos en dos subescalas indicó el cambio del nivel mínimo al bueno. También revelaron que la formación contribuyó a que las maestras, a la luz del conocimiento construido, reflexionaran sobre sus propias prácticas pedagógicas destinadas a mejorar la calidad de la guardería.

Palabras clave: *Evaluación de la calidad. Educación Infantil. Formación continua.*

Introdução

A preocupação com a criança pequena, a infância, e a Educação Infantil vem se consolidando nas políticas públicas e na legislação do Brasil, a partir de 1988, quando a Constituição estabeleceu como direito das crianças, de 0 a 5 anos, o atendimento em creches e pré-escolas públicas. Já na década de mil novecentos e noventa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) considerou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e ressaltou a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Em períodos mais recentes, especificamente em 2009, foram publicadas pelo Ministério de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e, em 2017, foi homologada a última versão da Base Nacional Comum Curricular que reforça a concepção de criança como protagonista e institui cinco Campos de Experiências e objetivos de aprendizagem, baseados nos seis Direitos de Aprendizagem.

Como consequência desses avanços legislativos e de diversas mobilizações da sociedade civil em prol da extensão do direito à educação para crianças pequenas, desde a última década do século passado, testemunhamos um crescimento significativo e consistente do número de crianças matriculadas em instituições de Educação Infantil em todo o país.

No entanto, como atestam muitos pesquisadores, dentre os quais destacamos Campos, Fulgraff e Wiggers (2006), essa expansão quantitativa não foi acompanhada pelo estabelecimento de padrões mínimos de qualidade, ocorrendo, então, a proliferação de instituições que não consideram os direitos e as necessidades das crianças.

As autoras analisaram dados obtidos, por meio de pesquisas empíricas, acerca da qualidade em instituições de Educação Infantil brasileiras, analisando os seguintes aspectos: formação de professores¹, propostas pedagógicas, práticas educativas, condições de funcionamento e relações com as famílias. Embora tenham destacado algumas situações diferenciadas, os resultados revelaram um quadro geral de precariedade em grande parte das creches e pré-escolas. Informações posteriores, encontradas principalmente em teses de doutorado e dissertações de mestrado dos últimos anos, ainda mostram uma grande distância entre as metas oficiais e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Nas últimas três décadas, fortaleceu-se, também, com base em muitas pesquisas empíricas, a convicção de que as creches e pré-escolas só contribuirão para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças se apresentarem, pelo menos, um padrão mínimo de qualidade. Intensificaram-se, assim, os estudos relacionados com o próprio conceito de qualidade e com a avaliação das instituições de Educação Infantil no Brasil. As discussões ocorreram tanto nas esferas governamentais como nas universidades e em outros órgãos de pesquisa.

¹ Neste artigo, os termos professor/professores serão utilizados para referir-se aos docentes de um modo geral; os termos professora/professoras serão utilizados quando os docentes que fizeram parte da pesquisa forem mencionados ou quando dos estudos citados constam os termos professora/professora.

Embora a definição de qualidade seja ainda um processo vivo e aberto, os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, publicados pelo Ministério de Educação (Secretaria de Educação Básica) em 2008, fundamentaram-se nas concepções de Dahlberg, Moss e Pence (2003), segundo as quais a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores, socialmente construído e sujeito a constantes negociações. Depende, pois, do contexto e, portanto, precisa contemplar as necessidades, valores e perspectivas de diferentes grupos que integram a comunidade escolar.

Com base nessa concepção, os Parâmetros estão organizados nas seguintes seções: propostas pedagógicas das instituições; gestão das instituições; professores e demais profissionais que atuam nas instituições de Educação infantil; interações entre professores, gestores de demais profissionais e infraestrutura das instituições.

Embora conscientes da indissociabilidade dos conteúdos dessas seções, na promoção da qualidade das instituições de Educação Infantil o presente artigo enfoca apenas um aspecto relacionado aos professores, isto é, a formação continuada dos mesmos e, especificamente, a contribuição dessa formação para a melhoria da qualidade da creche. Entendemos por formação continuada qualquer atividade de formação para os professores em exercício, posterior à sua formação inicial (NÓVOA, 1997). Esta pode ser desenvolvida de diversas formas, e uma delas é a formação em contexto, que se caracteriza pela articulação entre as situações de trabalho e as práticas formativas (FERREIRA, 2000). Assim, antes de discutir especificamente a formação continuada, é necessário fazer referências a formação inicial exigida para a atuação como docente da Educação Infantil.

É necessário destacar que até 1996 não havia exigência de escolaridade para o exercício da docência na Educação Infantil; no entanto, a LDB desse ano determinou que

A formação de docente para a Educação Básica far-se-á em cursos 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 aquela oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Transcorridas mais de duas décadas, constata-se que, apesar do caráter mandatório da Lei, os dados divulgados sobre a formação de professores que atuam em creches e pré-escolas indicam que, em algumas regiões e instituições do país, esta ainda não se enquadra nas condições mínimas de qualificação exigida.

Dos cerca de 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior (Censo Escolar de 2015).

Após 2006, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprir a obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes (BRASIL, 1996), concretizou-se apenas a exigência de graduação em pedagogia para participar de concursos públicos. De 2010 até 2015, o número de diplomados cresceu quase 10 pontos percentuais (68,9%, em 2010, a 76,4%, em 2015). Vale ressaltar que os dados por região mostraram grande disparidade entre o Norte e o Nordeste, onde há menos docentes com formação adequada e as outras regiões do Brasil. Com relação aos professores da Educação Infantil 15,3%, ainda não tinham magistério nem curso superior (OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, s.d.).

Destaca-se ainda que em relação à creche o problema é mais grave; segundo Campos, Fullgraff e Wiggers (2006, p. 117-118), “as creches aparecem em situação mais precária, seja quanto à formação de pessoal, seja quanto à estrutura material”.

Além disso, somente após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), tornou-se uma exigência o acesso de graduandos em Pedagogia às disciplinas referentes à Educação Infantil. Considerando esse fato, é possível levantar a hipótese de que, grande parte dos professores que atuam em creches e pré-escolas públicas e privadas, mesmo quando graduados em Pedagogia até 2016, não cursaram disciplinas que os preparassem para as especificidades da ação docente na Educação Infantil.

Na tentativa de paulatinamente reverter esse quadro e, visando, pois, à melhoria da formação de professores dessas instituições, as secretarias municipais e estaduais de Educação e a União vêm se articulando para possibilitarem que os professores de Educação Básica, tenham acesso à formação continuada, ou formação em serviço, que é denominada formação em contexto quando desenvolvida baseada nas reais necessidades do público-alvo.

O tema formação continuada de professores, em uma perspectiva geral, vem sendo discutido por meio de pesquisas e teorizações, destacando-se as produções de Nóvoa (1997), Imbernón (2009) e Schön (1997). Já em relação à formação continuada em Educação Infantil, destacam-se as contribuições de Oliveira-Formosinho (2000), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) e de Kramer (2005), entre outros.

Referindo-se à formação continuada, Nóvoa (1997) enfoca a perspectiva de desenvolvimento profissional, considerando necessário o estímulo à autonomia do professor de forma contextualizada numa dimensão coletiva. Ressalta que as propostas de formação de natureza impositiva e com a pretensão de enquadramento em uma

determinada perspectiva pouco contribuem para uma efetiva melhoria da formação profissional. Imbernón (2009) também faz uma crítica aos modelos de formação da atualidade que se apresentam descontextualizados da realidade e partem de propostas prontas, o que não condiz com um processo reflexivo.

A perspectiva de ensino como prática reflexiva é o foco da teoria de Schön (1997), que se destaca por ter proposto os conceitos: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre a reflexão na ação. De acordo com o autor,

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

Em relação à educação continuada específica para a Educação Infantil, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) afirmam que, nos programas desse nível de educação, não basta apenas a capacitação profissional de professores, mas também a capacitação pessoal, destacando, ainda, que esses programas precisam assegurar o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Segundo esses autores, a formação em contexto apresenta-se como uma interpretação ampla da formação continuada na instituição de Educação Infantil, pois favorece os processos de mudança e transformação, protagonizados pelos diversos atores que atuam na comunidade educativa. Desse modo, a formação em contexto é uma proposta cada vez mais recomendada para a formação de profissionais da Educação Infantil.

Kramer (2005) enfatiza que a formação continuada para professores de Educação Infantil deveria ser considerada não apenas como um elemento de aprimoramento profissional ou de apoio à prática pedagógica, pois a entende como um direito dos professores das crianças de creches e pré-escolas. Refere-se, também, à necessidade de um paradigma norteador para que as formações contemplem a diversidade de concepções, culturas e saberes dos professores.

Com a disseminação dos programas de formação continuada no Brasil, começaram a surgir as pesquisas propondo-se a investigar o conteúdo, as metodologias, a eficácia

desses programas bem como as percepções dos professores sobre a repercussão dos mesmos em suas práticas pedagógicas.

Após extensa revisão de literatura sobre a formação continuada de professores na Educação Infantil, no período de 2009 a 2013, Chaves (2015) destacou quinze publicações relacionadas ao tema. Cada uma delas apresentou resultados específicos, de acordo com os objetivos propostos, podendo-se, no entanto, ressaltar, entre os mesmos, discrepâncias nas avaliações dos professores, relacionadas com a adequação das metodologias adotadas e sua influência nas práticas pedagógicas. A seguir, exemplos da referida discrepância.

A pesquisa de Mendes (2011) investigou se os estudos realizados nos programas de formação continuada, oferecida em Cáceres, Mato Grosso, estão contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores. Os procedimentos de coleta de dados foram observação das práticas, análise dos projetos de formação e entrevistas com os professores e a equipe gestora. A autora reporta que, nas instituições pesquisadas, a formação continuada vem sendo avaliada de forma muito positiva, uma vez que os profissionais relataram melhorias nas práticas pedagógicas e avanços nos processos de desenvolvimento das crianças.

O estudo de Mendes, Santos e Santos (2013) investigou a prática docente de professores de Educação Infantil em São Luís, Maranhão, com os objetivos de: verificar a prática, com base na formação inicial e continuada dos professores; discutir as diretrizes da Política de Formação Inicial e Continuada de professores da Educação Infantil e identificar se há análise crítica da ação didático-pedagógica no exercício do magistério da Educação Infantil. As pesquisadoras apontaram deficiências existentes nas duas modalidades de formação (inicial e continuada), destacando que ambas foram oferecidas aos professores como algo pronto e também se referiram à ausência de práticas pedagógicas que contemplem as especificidades do desenvolvimento infantil. Resultados semelhantes haviam sido encontrados por Silva (2011), que relatou a pouca eficácia dos programas que não possibilitam reflexão sobre a prática nem troca de experiência entre professores.

Considerando, pois, os questionamentos referentes à eficácia das formações continuadas vigentes, e conscientes de que a formação dos professores é um “elemento-chave” para a qualidade da Educação Infantil (ZABALZA, 1998), desenvolvemos uma pesquisa na qual elegemos a reflexão como a âncora para o desenvolvimento de uma formação em contexto, em uma creche, e fundamentamos essa reflexão em um processo de avaliação objetiva da qualidade da creche onde foi realizada a pesquisa.

A avaliação da qualidade foi realizada, utilizando a “Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition” (ITERS), formulada por Harms, Clifford e Cryer (1998), nos Estados Unidos, tendo sido traduzida para várias línguas, incluindo o português. Na tradução brasileira, sua denominação é “Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (ITERS-R)”. Uma descrição da mesma está incluída no percurso metodológico.

A avaliação vem sendo apontada como uma das ferramentas essenciais para a promoção da qualidade da Educação Infantil, inclusive no Brasil, onde algumas pesquisas já foram realizadas nessa perspectiva utilizando a referida escala. Na pesquisa que deu origem a este artigo, a escala ITERS-R foi escolhida pelos seguintes motivos: seu conteúdo é bastante coerente com os critérios de qualidade definidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, publicados pelo MEC em 2008; já foi utilizada em algumas pesquisas e trabalhos de formação em contextos brasileiros; e, finalmente, sua utilização é facilitada, porque há material de treinamento, possibilitando acompanhar e exemplificar situações que serão observadas nas instituições avaliadas.

Os primeiros estudos em nosso país, relacionados com a Escala ITERS-R e com a ECERS², propuseram-se a avaliar a adequação da mesma aos contextos brasileiros. Como exemplo, citamos os pesquisadores Furtado e Campos de Carvalho (2000) que, para atingir esse objetivo, utilizaram a ECERS na avaliação da qualidade de 19 turmas de crianças em diferentes pré-escolas de Ribeirão Preto. Os resultados indicaram que a escala foi capaz de discriminar instituições; de diferenciar salas de um mesmo tipo de instituição e de identificar aspectos satisfatórios e deficitários em cada sala. Os autores consideraram a escala adequada e sugeriram que a avaliação da qualidade deveria constituir a primeira etapa dos programas que visam à melhoria da qualidade das instituições de Educação Infantil.

Apresentamos, a seguir, um exemplo da utilização da ECERS e ITERS-R em uma pesquisa de abrangência nacional intitulada “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, realizada, em 2009, pela Fundação Carlos Chagas em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Seu objetivo foi avaliar a qualidade de 150 instituições em seis capitais, representantes de todas as regiões do país e estimar o impacto da frequência a creches e pré-escolas no desempenho das crianças no Ensino Fundamental. A seleção das

² A escala ECERS foi formulada pelo mesmo autor; tem conteúdo correspondente ao da ITERS-R e se destina a avaliar programas para crianças de dois anos e meio a cinco anos de idade.

instituições em cada capital foi feita por meio da análise de um banco de dados, levando em consideração algumas variáveis: dependência administrativa e localização das instituições, tipo de estabelecimento, número de alunos e período de atendimento. Os resultados revelaram que as médias das pontuações obtidas nas sete subescalas da ECERS e ITERS-R, em todas as instituições, não se situaram em níveis satisfatórios de qualidade. O exame dessas médias aponta que aspectos importantes relacionados com os itens das sete subescalas, como espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, falar e compreender, atividades, interação, estrutura do programa e pais e equipe estão sendo negligenciados em grande parte das creches e pré-escolas no Brasil.

Diante das questões suscitadas pelas pesquisas que exploraram os temas – formação continuada para professores de Educação Infantil e avaliação da qualidade nessa etapa da educação básica – propusemo-nos a estabelecer um diálogo entre os dois temas, desenvolvendo uma pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar a contribuição de uma formação em contexto, fundamentada em um processo de avaliação, para a melhoria da qualidade de uma creche. Formulamos, com base no objetivo geral, os seguintes objetivos específicos: avaliar a qualidade do ambiente de uma creche municipal; avaliar, com a coordenadora e as professoras, os resultados de um instrumento de avaliação da qualidade de ambientes para crianças da creche; e descrever o processo de formação em contexto.

Percurso metodológico

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

Esse tipo de investigação identifica ações que visam à modificação da realidade e à produção de conhecimentos relativos a essas modificações. Assim sendo, a concepção da pesquisa-ação vai para além de um prolongamento da pesquisa tradicional em Ciências Sociais, “ela expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas” (BARBIER, 2007, p. 17).

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

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

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

Considerando a diversidade de procedimentos metodológicos utilizados numa pesquisa ação, no desenvolvimento desta pesquisa, optamos pelas fases descritas por Dionne (2007), para caracterizar melhor a abordagem colaborativa: identificação da situação; projeção de ações; realização de atividades; e avaliação dos resultados.

Na primeira fase, ocorreu a aplicação da Escala ITERS-REVISED, na segunda, a identificação dos aspectos da creche mais deficitários indicados pela Escala; a terceira foi constituída pelos encontros de formação e pelo desenvolvimento das ações na creche, e na última fase houve a avaliação dos resultados.

Antes de iniciarmos a construção de dados na creche onde se realizou esta pesquisa, estabelecemos que a instituição deveria ser uma creche da rede pública municipal. A opção pelo segmento creche se justifica, pois não encontramos, na literatura consultada, estudos que focalizassem, especificamente, o desenvolvimento de uma formação em contexto para professoras que atuam com crianças entre 0-3 anos. Nesse sentido, o presente estudo tem uma perspectiva inovadora, pois contempla professoras de creche e fundamenta a formação continuada em um processo de avaliação objetiva da creche, podendo, pois se tornar uma fonte de pesquisa para futuros trabalhos. O segundo critério diz respeito ao fato de a coordenação e o corpo docente concordarem em

participar, espontaneamente, das atividades sugeridas e exigidas por uma pesquisa do tipo ação/colaborativa, pois o trabalho exigiria a disponibilidade de tempo e envolvimento do grupo para a realização das atividades. Caso contrário, não seria possível o desenvolvimento desta pesquisa e a construção de conhecimentos.

Uma creche municipal, identificada no presente estudo como “Creche Brincar é Viver³”, atendeu a esses critérios e constituiu o *locus* da pesquisa, sendo em consequência, a equipe pedagógica da aludida creche, formada por quatro professoras e uma coordenadora os sujeitos da referida pesquisa.

Para a identificação da situação, nesta pesquisa, foi utilizada a Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (ITERS-REVISED) como instrumento que possibilita avaliar diversos aspectos do ambiente da creche. Além das justificativas já citadas para a escolha dessa escala, argumentamos ainda que esse instrumento se baseia em uma definição ampla de ambiente, incluindo desde a sua dimensão física e as inter-relações possíveis até a estrutura do programa e as necessidades da equipe. Dessa maneira, seus 39 itens proporcionam uma visão geral da qualidade do atendimento coletivo oferecido para um grupo de crianças, ultrapassando os elementos estruturais e objetos/equipamentos disponíveis.

É subdividida em sete subescalas: espaço e mobiliário; rotinas de cuidado pessoal; falar e compreender; atividades; interação; estrutura do programa; e pais e equipe, e essas sete subescalas são formadas por um número predeterminado de itens, aos quais são atribuídos escores que variam de 1 a 7. Os indicadores para a avaliação de cada item da escala são organizados da seguinte forma: 1- inadequado, indica que o cuidado não atende às necessidades básicas do desenvolvimento; 3- mínimo, indica que o cuidado atende às necessidades básicas e algumas outras do cuidado e desenvolvimento infantil; 5- bom, apresenta condições básicas para o cuidado e o desenvolvimento infantil e 7- excelente, significa cuidados de alta qualidade, com atendimento frequente e personalizado, levando em consideração não só as necessidades do grupo, mas também as especificidades de cada criança. As pontuações dos escores 2, 4 e 6 são intermediárias e há critérios definidos para a atribuição do escore dos itens de cada subescala. Para obter o resultado geral, calcula-se a média aritmética da pontuação de todas as subescalas.

O quadro abaixo apresenta as subescalas e seus itens.

³ O nome da creche e das pessoas envolvidas na pesquisa que aparecem neste trabalho é fictício, no intuito de preservar a privacidade da instituição e de seus integrantes.

1. Espaço e Mobiliário	1. Espaço interno 2. Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras 3. Recursos para relaxamento e conforto 4. Organização da sala 5. Exposição de materiais para as crianças
2. Rotinas de cuidado Pessoal	6. Chegada/Saída 7. Refeições/merendas 8. Sono 9. Troca de fraldas /uso de banheiro 10. Práticas de saúde 11. Práticas de segurança
3. Falar e compreender	12. Auxílio às crianças para a compreensão da linguagem 13. Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças 14. Uso de livros
4. Atividades	15. Motricidade fina 16. Atividade física 17. Arte 18. Música e movimento 19. Blocos 20. Brincadeira de faz de conta 21. Brincadeira com areia e água 22. Natureza/Ciências 23. Uso de TV, vídeo e/ou computadores 24. Promoção da aceitação da diversidade
5. Interação	25. Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem 26. Interação criança-criança 27. Interação equipe-criança 28. Disciplina
6. Estrutura do Programa	29. Programação 30. Atividade livre 31. Atividades em grupo

	32. Provisões para as crianças com necessidades especiais
7. Pais e Equipe	33. Estratégias para o envolvimento com os pais 34. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe 35. Estratégias para as necessidades profissionais da equipe 36. Interação e cooperação entre a equipe 37. Estabilidade da equipe 38. Supervisão e avaliação da equipe 39. Oportunidades para crescimento profissional

Quadro 1 - subescalas e seus itens

Fonte: Harms, Cryer e Clifford (1998)

A qualidade da creche “Brincar é Viver” à luz dos dados obtidos pela primeira aplicação da escala ITERS-R

A Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas (ITERS-R) Campos, et al. (2010) foi aplicada em uma sala de Infantil II, com 18 crianças (2 anos) matriculadas, mas na data da aplicação, somente 14 crianças estavam presentes. A aplicação da mesma teve uma duração de quatro horas em um único turno, de acordo com as instruções de aplicação da Escala. A tabela abaixo apresenta as médias das 7 subescalas.

ESCALA ITERS-R	
Subescalas	Pontuação média
1. Espaço e mobiliário	2,4
2. Rotinas de cuidado pessoal	3,33
3. Falar e compreender	2,66
4. Atividades	1,8
5. Interação	4,75
6. Estrutura do programa	3,0
7. Pais e equipe	3,42

Tabela 1 - Pontuação média das subescalas

Fonte: pesquisa direta, (2011)

A pontuação média total foi obtida pela soma da pontuação de todos os itens da escala dividida pelo número de itens pontuados ($110/38= 2,89$). Nesse caso, a pontuação média das subescalas da escala ITERS-R, aplicada na creche “Brincar é Viver” foi 2,89, situando-se, de acordo com os critérios da escala, entre as classificações - inadequado e mínimo - indicando, pois, um nível inadequado de qualidade. A análise desses resultados demonstrou que há necessidade de um trabalho de intervenção, no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da creche na qual foi aplicada a Escala ITERS-R.

Comparando a média obtida em cada subescala na creche “Brincar é Viver” com a média das subescalas das creches participantes da pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” (Brasil, 2009), é possível identificar algumas semelhanças nos resultados. Por exemplo, na pesquisa nacional, a média mais baixa foi a da subescala “Atividades” (2,2) correspondendo ao nível de qualidade inadequado. Essa subescala na creche “Brincar é Viver” também teve a média mais baixa (1,8). Outra semelhança diz respeito à subescala “Interação” que, na pesquisa de âmbito nacional, obteve a maior média (5,7) atingindo o nível de qualidade classificado como “bom” e, também, na pesquisa da creche “Brincar é Viver” essa subescala obteve a maior média (4,75).

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

Ao comparar as médias gerais da creche “Brincar é Viver” com as das seis capitais brasileiras, na pesquisa nacional, verificamos os seguintes resultados nestas cidades: Fortaleza – (2,7); Belém – (2,7); Campo Grande – (2,8); Teresina – (2,3); Rio de Janeiro – (3,9) e Florianópolis – (4,4). Constatamos, então, a semelhança entre essas médias e a média geral da creche “Brincar é Viver”, ressaltando que nenhuma delas situa as instituições pesquisadas em patamares que correspondem ao nível classificado como bom.

Uma pesquisa, intitulada “Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de Santa Catarina”, aplicou a Escala ITERS-

REVISED, estabelecendo o seguinte objetivo geral: avaliar as condições do ambiente de cinco centros de Educação Infantil (CEI) (quatro públicos e um privado, de caráter filantrópico) da rede municipal de um município na região do Vale do Itajaí. Os objetivos específicos foram: a) verificar se os diversos CEIs tendem a ter escores totais aproximados; b) verificar se as turmas de mesma faixa etária nos diversos CEIs tendem a ter escores aproximados, c) comparar os escores das turmas I, II e III por centro e por subescala.

Os CEIs municipais (CEIs 1, 2, 3 e 4) obtiveram um escore médio próximo de 4, o que indica um nível inferior ao bom e o CEI 5 (privado) obteve um escore médio inferior a 3, que representa um nível baixo de qualidade, assemelhando-se, portanto, à média geral da creche Brincar é Viver. Associa-se a baixa qualidade a inúmeros fatores, dentre os quais se destaca a falta de um programa consistente de formação continuada em contexto para os professores. Imbérnón (2009) ressalta que esse processo pode viabilizar a comunicação entre o professorado, visando refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, motivando-o, assim, para uma intervenção sobre a prática. Destarte, a formação/avaliação pode oportunizar a melhoria da qualidade dos programas de Educação Infantil.

A análise dos resultados da aplicação da escala ITERS-R na creche "Brincar é Viver" constituiu a primeira etapa do processo de formação em contexto, descrita a seguir.

Descrição do processo de formação em contexto

Para identificar a situação a ser transformada, como já mencionado, foi utilizada como instrumento de coleta de dados referentes ao ambiente a Escala ITERS-REVISED.

Após a divulgação do resultado da aplicação da mesma e a análise dos resultados específicos de todas as subescalas, as professoras, a coordenadora, juntamente com as pesquisadoras identificaram os aspectos mais deficitários das mesmas que se tornaram o alvo de estudos, por meio dos encontros da formação em contexto. A realização desses encontros possibilitou a construção de conhecimentos sobre os temas a eles relacionados e permitiu o desenvolvimento de ações, no intuito de melhorar os aspectos da creche referentes aos itens classificados como inadequados ou mínimos pela Escala. Portanto, o trabalho de intervenção foi desenvolvido, considerando as pontuações mais baixas das subescalas.

Embora todas as professoras da creche tenham participado do processo de formação, a aplicação da Escala ocorreu somente na sala do Infantil II. Vale ressaltar, ainda, que a única filmagem analisada se refere a essa sala; no entanto, os resultados foram conhecidos e discutidos por todo o corpo docente.

Na segunda e terceira fases - projeção de ações e realização de atividades - foi elaborado um plano de estudos dirigidos, e realizada a intervenção que teve duas facetas: a intervenção do pesquisador junto às professoras e a coordenadora e a intervenção das professoras em suas respectivas salas de atividades.

O plano de estudo ocorreu da seguinte forma: as professoras e a coordenadora escolheram os conteúdos relacionados aos temas gerais “planejamento e avaliação”, justificando que os temas “Espaço e mobiliário” e “Atividades” (itens que obtiveram escores mais baixos) não deveriam ser estudados isoladamente, mas sim no contexto de temas mais amplos por elas indicados, para constituírem o alvo dos estudos que forneceriam subsídios para introdução de mudanças nas práticas pedagógicas. Em seguida, estruturamos o plano que era composto de leituras, discussões e reflexões sobre os conteúdos apontados, mediante a pontuação das subescalas. Outros temas que não constam da Escala, mas permearam as discussões foram: a concepção de criança, infância, desenvolvimento e aprendizagem e a especificidade do papel do professor de Educação Infantil.

O plano foi executado por ocasião de dez encontros entre a pesquisadora e a equipe pedagógica da escola. A maioria dos encontros, com duração de quatro horas, ocorreu depois do expediente das professoras, a partir das 17h.

Durante os encontros, foram também planejadas as ações que as professoras desenvolveriam nas salas de suas respectivas turmas, visando à realização de experiências significativas, imprescindíveis para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Embora tenham explorado temas específicos, sempre ocorreram nos encontros a elaboração e discussão de planejamentos da rotina diária e de estratégias para a observação e registros do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esses procedimentos permitiram que o grupo refletisse sobre a complexidade de realizar um trabalho de qualidade para a Educação Infantil e traçasse estratégias destinadas a contribuir para a melhoria das atividades propostas para as crianças.

Nos encontros, as professoras e a coordenadora participaram ativamente, relatando experiências relacionadas aos temas, levantando questões referentes às ações desenvolvidas na creche, justificando os motivos de determinadas ações, descrevendo

soluções encontradas coletivamente e expressando angústia diante de muitas situações vividas. Por exemplo: numa discussão sobre o art. 9º das DECNEI, elas comentaram que algumas experiências sugeridas pelos incisos estavam sendo contempladas e outras não. Citaram que experiências sobre alimentação foram trabalhadas na forma de projetos, como “O sanduíche da Maricota”. Por outro lado, informaram que as experiências contidas no inciso VIII (relacionadas ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza), e as incluídas no inciso XII (referentes à utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos) raramente eram desenvolvidas na creche. Segundo as professoras, os recursos necessários para a realização das experiências desse último inciso não existiam na creche e, portanto, era impossível realizá-las.

Contudo, nesse processo de reflexão, identificaram algumas estratégias que poderiam ser implementadas, imediatamente, tais como a inclusão de novas experiências para as crianças: passeios pelos arredores da creche; banho de piscina, (a creche não tem piscina, mas há uma no centro de Cidadania na qual ela está inserida); aulas passeios em alguns museus, parques ecológicos, entre outras experiências. Elas também relataram que os passeios seriam possíveis, apesar da burocracia, pois precisariam entrar em contato, com bastante antecedência, com o setor da prefeitura de Fortaleza responsável pelo agendamento de datas para a liberação de um ônibus.

Durante todos os encontros, constatamos um grande empenho das professoras para reformular as práticas à luz dos conhecimentos que estavam sendo construídos durante o processo de formação. Segundo Dionne (2007), a concepção da pesquisa-ação implica produção de conhecimentos necessários e, ao mesmo tempo, escolha e implementação de ações eficazes. Esse mesmo autor relata ainda que a mudança se torna mais eficaz quando os sujeitos estão fortemente inseridos no processo e quando sua participação é mais ativa.

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

Apresentado o esboço geral do processo da formação em contexto, passamos a detalhar a dinâmica de cada encontro, destacando as discussões relacionadas com o referencial teórico pertinente ao processo de formação em contexto.

O primeiro encontro teve três objetivos: a) apresentar a pesquisa que seria desenvolvida na creche “Brincar é Viver” e o instrumento utilizado para avaliar o ambiente dessa creche – a Escala ITERS-REVISED; b) comparar os dados obtidos pela aplicação da

Escala ITERS no âmbito local com aquela realizada no âmbito nacional; e c) escolher as dimensões da escala que seriam o alvo de estudo e intervenção.

No segundo e no terceiro encontros, discutimos as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009 e o planejamento das experiências descritas no artigo 9º”. Essas diretrizes devem nortear toda a prática docente, pois, além de incluir os temas imprescindíveis para a qualidade na Educação Infantil, contemplam reflexões sobre a concepção de criança, currículo e sobre a importância da Proposta Pedagógica. Além disso, as Diretrizes apresentam como eixos norteadores das práticas educativas as interações e as brincadeiras. A discussão dos temas específicos relacionados com os escores mais baixos resultantes da aplicação da Escala ITERS-R foi ancorada nos princípios e orientações das DCNEI.

No quarto encontro, discutimos sobre o tema planejamento. Iniciamos o exercício de planejamento das experiências da seguinte forma: cada professora descrevia sua rotina atual e, em seguida, comentava se as experiências apresentadas no artigo 9º das DCNEI estavam sendo contempladas em seus planejamentos e incluídas na rotina da creche. Ao refletirem sobre esse fato, elas comentaram que algumas estavam sendo contempladas e outras não. Nesse mesmo encontro, examinamos o tema “O planejamento que contempla o conteúdo do inciso VIII do artigo 9º: experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”. Vale ressaltar que, pelos depoimentos das professoras, as experiências relacionadas a esse inciso não eram sistematicamente contempladas nas rotinas de suas salas. Após a leitura de textos nesse encontro, as professoras vislumbraram inúmeras possibilidades de trabalhar as ciências naturais e sociais em suas salas.

Dando prosseguimento, no quinto encontro, examinamos o tema: “O planejamento que contempla o conteúdo do inciso IV do artigo 9º- experiências que recriem em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais”. Após a reflexão sobre a literatura relacionada ao tema, as professoras constataram que essas relações poderiam ser trabalhadas com base em situações cotidianas e significativas e fizeram muitos planos para contextualizar suas práticas.

No sexto e sétimo encontros, discutimos a “Avaliação da prática pedagógica na Educação Infantil”, tema que muito motivou as participantes, pois elas tinham muitas dúvidas com relação ao processo avaliativo nessa etapa da educação. Historicamente, a

prática avaliativa “surge como um elemento de controle sobre a escola e sobre os professores que se veem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças” (HOFFMANN, 2008, p. 9). As discussões objetivaram a familiarização com o conceito de avaliação mediadora e os procedimentos a ela associados.

Ainda referente aos temas selecionados pela equipe, discutimos no oitavo encontro “O planejamento que contempla o conteúdo do inciso III do artigo 9º: experiências que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. Constatamos que as discussões relacionadas com as funções da linguagem; as inter-relações entre linguagem e pensamento; a concepção da linguagem verbal e escrita como formas de representação; as contribuições que a creche pode dar para o desenvolvimento da linguagem, entre outros assuntos, instigaram muito as professoras a revisitarem suas práticas.

No nono encontro, continuamos refletindo sobre a rotina da sala do Infantil II, utilizando as estratégias descritas no processo identificado por Ibiapina (2008) como vídeoformação. Consiste em filmagens realizadas em determinados momentos da prática de professores, com o objetivo de projetá-la para eles, colocando-os, assim, diante da imagem do seu fazer pedagógico, para refletirem sobre o que estão assistindo. Nessa pesquisa, a filmagem de uma rotina completa ocorreu após o oitavo encontro de formação.

É necessário lembrar que na sala do Infantil II havia sido aplicada a Escala ITERS-R e que, apesar da filmagem ter contemplado toda rotina da manhã, a cena analisada foi a inicial que contemplou “a hora da acolhida”. Embora a filmagem tivesse sido realizada apenas na referida sala, as demais professoras identificaram-se com a protagonista das cenas, pois as situações eram comuns em todas as salas.

Os questionamentos advindos da análise das cenas filmadas transcenderam os temas trabalhados na formação, e, assim, durante a exibição das mesmas, as professoras realizavam comentários diversos que foram discutidos em grupo. Esses comentários foram gravados por meio de um “MP3”.

Durante a exibição da filmagem, foi possível constatar os processos descritos por Ibiapina (2008). À medida que assistiam à cena e eram confrontadas por meio de questionamentos, as professoras comentavam: “isso (a organização das mesas e cadeiras) não está mais assim, melhorou. Esse armário não precisa mais de cadeiras para encostar a porta, já foi colocada a trinca” (NÁDIA). “Esses brinquedos não estão mais lá em cima do

armário, estão nas prateleiras de baixo” (LANA). Elas identificavam o momento da rotina focalizado pelo vídeo: “eu acho que aí foi depois de uma festa que a gente promoveu, eu acho que foi depois da festa das crianças, por isso esse dia tinha poucas crianças, né, porque você sempre tem muitas” (RAISSA).

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

Nesse episódio, as professoras comentaram o trabalho das auxiliares, pessoas que se inserem no contexto da Educação Infantil para junto à professora realizar as atividades com as crianças. Para Côco (2010), elas recebem distintas formas de nomeação (auxiliar, assistente ou educador de EI, auxiliar de atividades educativas, auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar de berçário, auxiliar de recreação, auxiliar de creche, auxiliar de turma, berçarista, babá, pajem, monitor, recreador, recreacionista, atendente, professor auxiliar e outras) e atuam em parceria com os professores. É necessário pontuar que essas profissionais têm formas diferenciadas em relação a vários aspectos como: a) vínculo empregatício (podem pertencer ou não aos quadros do magistério); b) formação exigida (algumas instituições exigem conclusão do ensino médio, outras não); c) remuneração oferecida (difere entre instituições, mas geralmente é inferior a do magistério); d) carga horária solicitada (varia de acordo com a instituição, mas, geralmente, é superior a do magistério). A presença de auxiliares na Educação Infantil configura-se, portanto, como um campo profícuo para trabalhos de formação continuada e também de pesquisas. Segundo Bonetti (2005), as auxiliares como os professores carecem de formação continuada.

Vejamos outro exemplo relacionado com a videoformação que ilustra o fato, com relação à organização do espaço: “Tirei todas essas cadeiras empilhadas de dentro da sala e agora eu estou vendo que o espaço de fato ficou melhor” (JOANA). “Eu confesso que eu tinha era preguiça de usar essas cadeiras e percebi agora que elas não serviam para nada só para ocupar espaço” (NÁDIA).

As participantes demonstraram, por meio dos relatos, que a cena exibida pela filmagem realizada na sala dessa professora refletia também suas próprias práticas. Os comentários das professoras indicaram, portanto, que os encontros contribuíram para a avaliação da própria prática no intuito de transformá-la. Além disso, elas demonstraram a

necessidade de expor sua satisfação em ter participado da pesquisa que suscitou a vontade de melhorar suas práticas.

No décimo encontro, foi aplicado um instrumental de avaliação do próprio processo de formação em contexto vivenciado pelas professoras. Inicialmente, elas responderam, por escrito, a um questionário que continha as seguintes questões: 1ª) Dê sua opinião sobre os encontros, elencando os seguintes itens: elogiamos, criticamos e sugerimos; 2ª) Qual a relevância dos encontros para a sua prática pedagógica? c) 3ª Os encontros contribuíram para a melhoria da sua prática? Explique o porquê da sua resposta; 4ª) Para você, qual o tema abordado que mais ajudou na sua prática? Justifique sua resposta.

A quarta fase correspondeu à avaliação dos resultados obtidos. Para essa avaliação, foi necessário aplicar novamente a Escala ITERS-R a fim de verificar se houve diferenças entre os resultados da primeira e da segunda aplicação, considerando especificamente os temas que foram o alvo de estudo e intervenção. A fase de avaliação também incluiu os depoimentos orais e escritos das professoras e coordenadora sobre a formação em contexto da qual participaram, realizada no décimo encontro.

A qualidade da creche “Brincar é Viver” à luz dos dados obtidos pela segunda aplicação da escala ITERS

Para finalizarmos o que propusemos nesta pesquisa, a Escala ITERS-REVISED, utilizada para desencadear as discussões sobre a qualidade da creche, foi aplicada novamente para que pudéssemos verificar se houve ou não alterações nos escores.

O resultado da segunda aplicação da escala permitiu-nos concluir a última etapa da pesquisa e comparar os escores de todas as subescalas, antes e depois da formação em contexto.

ESCALA ITERS-R		
Subescalas	Pontuação média na primeira aplicação	Pontuação média na segunda aplicação
1. Espaço e mobiliário	2,4	3,0
2. Rotinas de cuidado pessoal	3,33	3,33
3. Falar e compreender	2,66	5,0

4. Atividades	1,8	3,2
5. Interação	4,75	7,0
6. Estrutura do programa	3,0	6,33
7. Pais e equipe	3,42	4,0

Tabela 2 - Pontuação média das subescalas referentes à primeira e à segunda aplicação

Fonte: pesquisa direta (2011 e 2012)

Comparando essas pontuações, observa-se que a média mais baixa, que era a da subescala atividades, foi elevada, a ponto de indicar a passagem do nível inadequado para o mínimo. Embora permanecendo ainda num nível mínimo de qualidade, houve melhorias em diversos itens. A subescala Interação, que já tinha obtido a maior pontuação desde a primeira aplicação da escala, obteve pontuação máxima, elevando também o nível de qualidade, que passou do nível básico para o excelente. Em relação às subescalas - Falar e compreender e Estrutura do programa - houve aumento nas suas pontuações médias, fato que permitiu a passagem do nível de qualidade considerado mínimo para o nível considerado bom. O escore da subescala Rotinas de Cuidados Pessoais permaneceu inalterado nas duas aplicações. Houve uma pequena elevação do escore da subescala Pais e Equipe que determinou a mudança do nível mínimo para um intermediário entre mínimo e bom. Quanto ao escore da subescala Espaço e Mobiliário, o pequeno aumento resultou na passagem do inadequado para o mínimo.

A pontuação média total, que é obtida pela soma da pontuação de todos os itens da escala dividida pelo número de itens pontuados, passou de 2,89, na primeira aplicação da escala, para 4,13 na segunda, indicando que houve uma mudança de classificação do nível de qualidade inadequado para o mínimo. A análise desses resultados demonstra que, embora a creche ainda permaneça num nível mínimo de qualidade, é possível destacar algumas contribuições da formação em contexto. Levantamos a hipótese de que as melhorias aconteceram devido à conjugação dos seguintes fatores: a demonstração de interesse da equipe em discutir coletivamente soluções para os aspectos considerados inadequados; o incentivo dado por parte da coordenadora pedagógica para que as professoras estivessem sempre presentes e expusessem suas dúvidas, comentários e relatos de experiências; e a oportunidade que as professoras tiveram de estabelecer a relação teoria e prática, tentando introduzir modificações nas práticas à medida que os encontros ocorriam.

Vale ressaltar ainda que, com exceção da subescala -Rotinas de cuidados pessoais-, todas as outras obtiveram elevação em pelo menos um item, indicando, portanto, que os conhecimentos construídos pelas professoras, no processo de formação em contexto, já estavam se refletindo nas suas práticas pedagógicas.

Por meio de seus discursos, podemos inferir que os momentos de formação pareceram significativos para o grupo, e, por isso, esse fato pôde motivá-las e influenciá-las para atuar de forma positiva diante das questões discutidas nos encontros em que foram levantadas, mediante seu contexto de trabalho. Elas demonstraram, ainda, por meio de seus discursos e de suas ações, interesse pelo trabalho e compromisso com o que estava sendo realizado.

Seus relatos também ressaltam a importância dessa experiência de formação a que tiveram acesso, pois elas valorizaram e aproveitaram cada momento, considerando-os como uma oportunidade de grande relevância para aprender.

É importante destacar que os encontros não se caracterizaram como uma formação do tipo transmissiva; ao contrário, constituíram uma formação do tipo reflexiva (NÓVOA, 1997; SHÖN, 1997; IMVBERNÓN, 2009), que se fundamentou nas necessidades apontadas pelas professoras, com base nos resultados da primeira aplicação da escala ITERS-R. Após a discussão dos resultados da aplicação da mesma, os assuntos foram discutidos, tendo-se por base a prática delas, considerando as limitações em relação ao contexto em que estavam inseridas. Como por exemplo, quando nos reunimos para discutir sobre o Inciso IV do artigo 9º das DCNEI que contempla as “experiências que recriam em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais”, foi lançada a seguinte pergunta: como estão ocorrendo as práticas que envolvem a matemática em sua sala? No decorrer do mesmo, as professoras relataram as dificuldades encontradas e destacaram a importância da formação em contexto para repensar as atividades relacionadas com quantidade, representações numéricas, espaço, forma e medidas.

Para Imbernón (2009), no tipo de formação transmissiva, predomina uma teoria descontextualizada, uniforme, válida para todos, em qualquer lugar, e distante dos reais problemas práticos dos professores. Segundo o citado autor, esse tipo de formação é muito disseminado porque existem políticas e formadores que praticam com constância e entusiasmo a transmissão de informações, sem levar em consideração situações problemáticas dos professores.

De acordo com Gómez (1997, p. 102), “o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições”. Portanto, a simples transmissão de conhecimentos não provocaria transformações, uma vez que não possibilita um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta.

Considerações Finais

Retornamos à questão que deu origem à pesquisa: a análise da contribuição de uma formação em contexto, desenvolvida com base em um processo de avaliação para a melhoria da qualidade de uma creche. Antes, no entanto, de nos referirmos ao cerne da questão, faz-se necessária a referência a alguns aspectos que fizeram parte do percurso da pesquisa.

Em relação à escolha específica da Escala ITERS-REVISED, mencionamos os motivos que nos levaram a essa opção, destacando-se entre eles a consonância da Escala com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2006). Por ocasião de sua aplicação e posterior análise de resultados, constatamos que, efetivamente, essa escala contempla todos os aspectos relacionados com a estrutura e o funcionamento de uma instituição para bebês e crianças pequenas. Ressaltamos também que a listagem de indicadores precisos em cada uma das sete subescalas, e a inclusão de definições de termos e notas de esclarecimento asseguraram o rigor e a fidedignidade das observações. Para avaliar, por exemplo, o indicador “supervisão adequada das crianças”, incluído na subescala Espaço e Mobiliário, há o seguinte esclarecimento: “todas as crianças devem estar dentro do campo de visão de pelo menos um dos membros da equipe”. Em relação ao número de livros na subescala “Falar e Compreender” há este detalhamento: “diariamente, há pelo menos seis livros apropriados e acessíveis às crianças na maior parte do tempo”. Explicações desse tipo foram essenciais para assegurar a objetividade das observações.

Continuando a discussão sobre a escala, destacamos o quanto foi importante para as professoras compararem, no primeiro encontro da formação, os resultados da pesquisa “Educação Infantil no Brasil - avaliação qualitativa e quantitativa” que utilizou a Escala ITERS-R com os resultados obtidos pela creche “Brincar é Viver”. Quando verificaram as semelhanças entre as médias das pontuações na pesquisa nacional e na creche “Brincar é Viver”, constataram que os itens considerados inadequados na creche onde trabalham, também, assim foram classificados na pesquisa nacional. Perceberam, ainda, que a

subescala Atividades obtivera a mais baixa média nas duas situações. Parece que esse fato as deixou mais confiantes para expor as fragilidades pedagógicas de suas práticas, porquanto verificaram que o problema não era exclusivo do contexto em que trabalhavam.

Finalizando essa discussão, ressaltamos que a aplicação e análise da escala ITERS-R resultaram na construção de muitos conhecimentos sobre a avaliação da qualidade, tais como: a compreensão das inter-relações entre os indicadores de uma mesma subescala e entre aqueles de diferentes subescalas; e a constatação de que alguns itens considerados inadequados podem atingir outro nível, pela ação exclusiva da professora, enquanto outros dependem de fatores administrativos e políticos. Como pode ser observado na Tabela 2, as subescalas que tiveram maiores elevações de escores, após a formação em contexto (Falar e compreender, Atividades, Estrutura do Programa e Interação), foram aquelas relacionadas com aspectos das práticas cotidianas que dependiam mais fortemente das professoras.

Iniciando as considerações sobre o processo da formação em contexto, indicamos que a utilização do modelo, denominado interativo-reflexivo por Damailly (1997), efetivamente, possibilitou que, no decorrer dos encontros, as professoras falassem sobre suas práticas e as analisassem à luz dos conhecimentos construídos por meio das leituras e discussões. Segundo essa autora, esse modelo apresenta um diferencial que o distingue dos demais, pois, enquanto os outros estão voltados para a transmissão de saberes, este estimula a resolução de problemas e a construção de conhecimentos com base em uma relação pedagógica. Nessa relação, percebemos a sensibilidade desenvolvida pelas professoras no sentido de detectar modificações que poderiam ser introduzidas nas práticas pedagógicas em suas turmas. Planos para reorganizar o espaço físico, para tornar os brinquedos e outros materiais acessíveis às crianças; para otimizar o uso da brinquedoteca da creche, para trabalhar matemática e ciências de uma forma mais contextualizada, entre outros, foram feitos por ocasião dos encontros, demonstrando, assim, que a reflexão sobre a ação se tornou um elemento que influenciou a aprendizagem das professoras, favorecendo a construção do "conhecimento na ação" e da "reflexão na ação".

Em segundo lugar, vale ressaltar na descrição desse percurso que a maioria dos materiais utilizados durante os encontros, como os textos e vídeos, foram inéditos para a equipe da creche, com exceção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que já haviam sido apresentadas às professoras pela Coordenadora Pedagógica. Esse fato muito contribuiu para motivar as professoras a participarem ativamente da

formação em contexto, mesmo após a jornada regular de trabalho. Apresentamos algumas falas das professoras que ilustram essa afirmação. Uma delas assim se pronunciou: "o material apresentado permitiu uma boa assimilação do conteúdo, tornando os encontros prazerosos e produtivos. Esperamos outras oportunidades e outros momentos com um período maior de observação". Outra foi mais enfática e assim se expressou: "Quando chegava o dia a gente dizia, "ai meu Deus, tenho que ficar para esse estudo, mas depois que entrava na sala e você começava a falar, mostrando esses materiais novos, que tudo foi novidade, a gente ficava cheia de ideias para melhorar, mudar, pensar, repensar" (NÁDIA).

Considerações, também, precisam ser tecidas sobre a utilização de um recurso denominado por Ibiapina (2008) como vídeoformação, por meio do qual as professoras assistiram a uma filmagem de uma rotina completa de uma sala do Infantil II, realizada após a conclusão do penúltimo encontro entre as pesquisadoras e a equipe da creche. É importante destacar que a análise das filmagens possibilitou a reflexão coletiva sobre as mudanças ocorridas na sala do Infantil II, fundamentadas nos conhecimentos construídos durante a formação continuada que, por sua vez, partiu de um processo de avaliação de qualidade.

Os comentários das professoras, nesse momento, indicam que a equipe envolvida na pesquisa apresentou, dentre outros aspectos positivos, o desejo de transformar a prática evidenciada pelos relatos das mudanças que introduziram no espaço físico na utilização dos materiais pedagógicos e nas atividades desenvolvidas com as crianças. No entanto, compreendemos que uma efetiva melhoria só se concretizará se as professoras continuarem com a determinação de desenvolver uma prática reflexiva, visando sempre à elevação do nível de qualidade e contarem com apoios tanto internos (direção, coordenação, supervisão) como externos (administrações estaduais e locais), pois a formação em contexto é um processo de desenvolvimento que demanda tempo e requer apoio, envolvimento e participação de todos para que produza bons frutos (IMBERNÓN, 2009).

Um fato que poderá ajudar os professores a continuar buscando uma melhoria para a sua prática foi a percepção de que mudanças ocorridas por meio de suas ações contribuíram para as aprendizagens das crianças. Para Imbernón (2009), quando isso acontece, é possível a mudança de crenças e atitudes, de forma significativa, já que a formação passa a ser vista como um benefício tanto individual como coletivo.

Embora conscientes da impossibilidade de generalizações com base em um estudo, expressamos a convicção de que as formações continuadas oferecidas aos professores de

Educação Infantil deveriam sempre ser vinculadas aos contextos de cada instituição, ocorrendo antes uma identificação, por meio de um processo de avaliação, dos aspectos satisfatórios e deficitários da mesma. Essas formações deveriam, também, priorizar as discussões sobre as particularidades do desenvolvimento das crianças bem como as especificidades das funções da professora de Educação Infantil. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), esse aspecto é de fundamental importância por causa do “alargamento” das responsabilidades do professor para atender às reais necessidades das crianças.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 mai 2012. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 mar 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica, v. 1 –Brasília: 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 mai 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Educação Infantil no Brasil: Avaliação qualitativa e quantitativa. **Relatório final**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <www.idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument>. Acesso em: 10 jun 2016.

BONETTI, Nilva. Leis de diretrizes e bases e suas implicações na formação de educadores de educação infantil. In: MARTINS FILHO, Altino José. (Org.). **Criança pede respeito**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAMPOS, Maria Malta et al. **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. Relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLGRAF Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de pesquisa, 2006.

CHAVES, Edilane de Freitas. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professores de Educação Infantil em um município do Ceará**. Orientador: Rosimeire Costa de Andrade Cruz. 140 f. Dissertação, Mestrado em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

CÔCO, Valdete. **Professores na educação infantil**: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2010 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5363Int.pdf>>. Acesso em: 5 jan 2015.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Temas de educação -1. Dom Quixote, Instituto de inovação educacional, nova enciclopédia 1997. Cap. 7, p. 139-158.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007 (série pesquisa).

FERREIRA, Fernando Ilídio. A Formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira. FORMOSINHO João. (ORG.). **Associação criança** – um contexto de formação em contexto, Braga: livraria Minho, 2000.

FURTADO, Rosângela de Assis; CAMPOS DE CARVALHO, Mara Ignez. Avaliação de ambientes educacionais coletivos para pré-escolares. In: Seminário de Pesquisa (Tomo II) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. **Anais...** Universidade de São Paulo, 2000.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Formação de professores e profissão docente**: os professores e a sua formação. Lisboa: Temas de educação – 1. Dom Quixote Instituto de inovação educacional, nova enciclopédia, 1997.

HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard Marcellus.; CRYER, Debby. **Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition (ECERS-R)**. Edição: Teachers College Press, 1998. Traduzida para o português, por Izabel Abreu Lima, Cecília Aguiar, Ana Madalena Gamelas, Teresa Leal, Ana Isabel Mota Pinto, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 39. ed. Porto Alegre: Mediações, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008 (série pesquisa).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MENDES, Ana Carolina dos Santos; SANTOS, Querlyane Cristina e SANTOS, Aldenora Resende. A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A prática no contexto da rede pública municipal da cidade de São Luís do Maranhão. In: **65a. Reunião Anual da SBPC**, Área: Formação de Professores (Inicial e Contínua), 2013, Recife-PE. Anais Eletrônicos. Disponível em: <<http://sbpcnet.org.br/livros/65ra/resumos/7371.html>>. Acesso em: 3 mai 2014.

MENDES, Rosane Penha. **A formação continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente**. Orientadora: Maria Izete de Oliveira. 203f. (Dissertação) mestrado em Educação Universidade Federal do Mato Grosso, Cáceres/MT: UNEMAT 2013.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Temas de educação – 1, Dom Quixote Instituto de inovação educacional, nova enciclopédia, 1997.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>. Acesso em: 27 mar 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: Oliveira-Formosinho e Kishimoto, Tizuko. Morchida. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos de interação adulto/criança. **Infância e Educação: investigação e prática**, 2000.

SCHÖN, Donald. Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Formação de professores e profissão docente: os professores e a sua formação**. Temas de educação – 1. Lisboa: Dom Quixote Instituto de inovação educacional, nova enciclopédia, 1997.

SILVA, Lilian Lopes Martin. Entre estágios, diários de campo, leituras. In: SILVA, Adriana et al., **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2011.

ZABALZA, Miguel. Angel. Os dez aspectos chaves de uma educação infantil de qualidade In: ____ **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submetido em 26/03/2018

Aprovado em 08/05/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)